

TIC

TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO
E DA COMUNICAÇÃO

Formação e Prática de Professores

1
volume

Miguel Alfredo Orth

Fabiane S. O. Fruet

Janete Otte

Marcus Neves [ORGs.]



Reitoria

Reitor: *Pedro Rodrigues Curi Hallal*

Vice-Reitor: *Luis Isaias Centeno do Amaral*

Chefe de Gabinete: *Taís Ullrich Fonseca*

Pró-Reitor de Graduação: *Maria de Fátima Cossio*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Flávio Fernando Demarco*

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Francisca Ferreira Michelon*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Otávio Martins Peres*

Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*

Pró-Reitor de Infra-estrutura: *Julio Carlos Balzano de Mattos*

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: *Mário Renato de Azevedo Jr.*

Pró-Reitor de Gestão Pessoas: *Sérgio Batista Christina*

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: *João Luis Pereira Ourique*

Representantes das Ciências Agronômicas: *Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti* (TITULAR), *Cesar Valmor Rombaldi* e *Fabrício de Vargas Arigony Braga*

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: *Adelir José Strieder* (TITULAR), *Juliana Pertille da Silva* e *Daniela Buske*

Representantes da Área das Ciências Biológicas: *Marla Piumbini Rocha* (TITULAR), *Rosangela Ferreira Rodrigues* e *Raquel Ludke*

Representantes da Área das Engenharias e Computação: *Darci Alberto Gatto* (TITULAR) e *Rafael Beltrame*

Representantes da Área das Ciências da Saúde: *Claiton Leoneti Lencina* (TITULAR) e *Giovanni Felipe Ernst Frizzo*

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: *Célia Helena Castro Gonsales* (TITULAR) e *Sylvio Arnoldo Dick Jantzen*

Representante da Área das Ciências Humanas: *Charles Pereira Pennaforte* (TITULAR), *Edgar Gandra* e *Guilherme Camargo Massaú*

Representantes da Área das Linguagens e Artes: *Josias Pereira da Silva* (TITULAR) e *Maristani Polidori Zamperetti*



TIC

TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO
E DA COMUNICAÇÃO

Formação e Prática de Professores

1
volume



Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3227 8411
editora.ufpel@gmail.com
[FAU - Fundação de Apoio Universitário]

Direção

João Luis Pereira Ourique
Editor-Chefe

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane
Administrativo

Seção de Produção

Gustavo Andrade
Administrativo
Anelise Heidrich
Revisão
Ingrid Fabiola Gonçalves (Bolsista/Estagiário)
Criação/Edição

Seção de Pós-Produção

Morgana Riva
Assessoria
Madelon Schimmelpfennig Lopes
Administrativo

Revisão

Anelise Heidrich
Projeto gráfico
Ingrid Fabiola Gonçalves

Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Bernini – CRB-10/920

T255 Tecnologias da informação e da comunicação e formação e prática de professores [recurso eletrônico] / Miguel Alfredo Orth..[et al.] (orgs.). Pelotas : Ed. UFPel , 2018.

241 p.
9,99 MB ; PDF

Disponível em : <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4023>

ISBN 978-85-517-0019-8

1. Professores, formação. 2. Tecnologia da informação.
3. Educação à distância. 4. Políticas públicas I. Lise, Fernanda, org.

CDD 370.71



Prefácio

Há muitos anos acompanhamos a disseminação de discursos educacionais que buscam construir um senso comum de que os professores e professoras são os principais responsáveis pelo fracasso do sistema escolar e pelo insucesso dos estudantes. Esses discursos, articulados por diferentes sujeitos - especialistas, consultores, políticos, governantes, etc. – transitam pela sociedade por intermédio de variadas mídias - jornais, revistas, TV, cinema - e ao final objetivam definir que projetos educacionais devem ser implementados por professores e professoras, escolas e sistemas escolares para dar conta dos desafios de uma determinada sociedade.

Entretanto, ao discutir políticas públicas em educação no Brasil, não há como desconsiderar, num país de dimensões continentais, a representação econômica do mercado educacional: (i) segundo divulgado pela imprensa, os gastos públicos em educação em 2013 foram equivalentes a 6,6% do PIB – algo em torno de 360 bilhões anual; (ii) os professores correspondem à maior categoria profissional no país, em geral, empregados públicos da União, estados ou municípios.

Neste contexto, há que se refletir que está em jogo não apenas os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação e o controle sobre os processos de trabalho das professoras e professores, mas também a legitimação de um amplo mercado de produtos educacionais, tais como mobiliários, laboratórios, equipamentos, livros, softwares, sistemas

computacionais, modelos educacionais, sistemas de capacitação dos mais diferentes formatos, entre outros.

Por conseguinte, o cotidiano escolar está constantemente atravessado e tensionado por diferentes interesses que passam distantes dos objetivos sociais da educação, com os quais, em geral, estão comprometidos as professoras e os professores em seus processos de trabalho. Todavia, como diversos estudos do campo educacional apontam, no contexto da prática, docentes e estudantes reinterpretam as políticas, ressignificam os processos e se apropriam dessas diferentes tecnologias com base em suas próprias realidades e possibilidades. E, contrariando os discursos de senso comum construídos ao longo da última década, o aumento da interferência das políticas educacionais no cotidiano escolar não tem conduzido a melhorias significativas de resultados sociais da educação para os estudantes.

Identificar interesses que atravessam o processo educacional das escolas e dos sistemas escolares, interferindo de forma significativa nos processos de trabalho de professoras e professores, entender com que estratégias vêm sendo construídos e legitimados, quais suas consequências, como afetam o trabalho docente - em especial pela legitimação de determinadas formas de ser e fazer - e como ocorrem, no contexto da prática, as ressignificações, as reinterpretações e as resistências é um imenso desafio para fazeres acadêmicos comprometidos com uma educação democrática e cidadã. Este livro representa uma contribuição nessa direção: tendo como pano de fundo que o Brasil aderiu a modelos neoliberais de políticas públicas para formação de professores. Diversos autores, dentre os quais vários professores, discutem, a partir de resultados de suas pesquisas, aspectos dessas políticas e o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática e nos processos de formação docente.

Sem a perspectiva de apontar um caminho único, sabidamente inexistente, apontam pistas, indicam possibilidades, as quais vêm sendo construídas à medida que essas tecnologias vão sendo colocadas em ação por professoras e professores em seus processos de trabalho e formação.

- *Jair Jonko Araújo*



Apresentação

Temos a honra de apresentar o primeiro de uma série de livros que o grupo de pesquisa *Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação* (FORPRATIC) pretende lançar, ao longo dos próximos anos, fruto do trabalho desse grupo constituído em 2012, vinculado à linha de pesquisa *Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O FORPRATIC, mesmo sendo jovem, é formado por pesquisadores que vêm desenvolvendo pesquisas na área desde a década de 1990 e que, ao longo dos anos, fortaleceram suas parcerias até constituírem o presente grupo, que agrega também estudantes de diferentes áreas do conhecimento e de distintas instituições superiores de ensino e pesquisa do país, com o objetivo de desenvolver pesquisas na área da Educação, em especial ligadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), à formação e às práticas de professores na modalidade a distância.

O referido grupo de pesquisa tem por objetivos mapear as necessidades de formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância; pesquisar a integração das tecnologias da informação e da comunicação na e para a formação e prática de professores; problematizar as formações e práticas de professores na integração das tecnologias da informação e da

comunicação, bem como a Educação a Distância em si (EaD); dialogar, em eventos científicos e acadêmicos, sobre os impactos das políticas públicas de formação de professores na área educacional e tecnológica e divulgar os resultados das pesquisas sobre a temática em artigos, livros e/ou capítulos de livros.

Assim, motivados e desafiados pelo contexto da EaD do país, o grupo, em meados de 2013, concorreu a um financiamento pelo Edital 01/2013 do programa *Pesquisador Gaúcho* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), com o projeto intitulado *A Universidade Aberta do Brasil e as Políticas de Formação de Professores na Modalidade a Distância*, tendo sido contemplado. Por meio desse projeto, estamos investigando a formação e as práticas de professores mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação no Brasil, com ênfase na modalidade a distância. Assim, vários capítulos deste livro são fruto dessa pesquisa, constituindo uma das ações propiciadas pelo financiamento.

Para a realização da pesquisa e a organização deste livro, é importante lembrar o trabalho realizado pelas bolsistas de iniciação científica no desenvolvimento do projeto de pesquisa. Agradecemos, assim, a participação de Cíntia Radtke Mota, Daiane Sudo Cabana Goia, Juliane Majado, Janaína Barela Meireles, Josiane Jarline Jäger e Patrícia Corrêa da Silva. Agradecemos também o incentivo financeiro concedido à nossa pesquisa, propiciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); pela UFPel, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PBIP) e pela FAPERGS, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) e pelo referido programa Pesquisador Gaúcho que propiciou o financiamento do projeto de pesquisa e a publicação deste livro.

O presente livro problematiza diferentes temáticas, as quais envolvem o contexto neoliberal que engendra a sociedade atual, as tecnologias da informação e da comunicação, as políticas públicas, as formações e as práticas de professores nesse âmbito. É composto por 12 capítulos que podem ser divididos em quatro segmentos temáticos: a primeira parte é composta por um conjunto de três capítulos que buscam apresentar o contexto maior que envolve o livro, quais sejam o neoliberalismo, as tecnologias da informação

e da comunicação, a educação a distância e os seus usuários. No segundo segmento, dois capítulos discutem os dispositivos móveis para a formação de professores e o design educacional na Educação a Distância. No terceiro segmento, quatro capítulos abordam, de diferentes maneiras, temas como políticas públicas, legislação educacional e formação de professores; e, mais especificamente, as políticas públicas de formação de professores a distância, a legislação educacional, os concursos públicos e a formação de professores, bem como a formação e as condições de trabalho dos professores. A última parte é constituída de capítulos que buscam problematizar a formação de professores a partir da teoria do diálogo freiriano, da mediação vigotskiana e o trabalho do tutor; da teoria da flexibilidade cognitiva e à docência na modalidade a distância em cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No primeiro capítulo, *O Neoliberalismo e as Diferentes Concepções de Sociedade Contemporânea*, o autor Miguel Alfredo Orth busca apresentar o grande contexto em que se insere este livro, uma vez que estamos realizando pesquisas na área das tecnologias digitais para a formação inicial e continuada de professores, considerando que as ideias neoliberais perpassam essa nova dimensão de ensinar e de aprender e ou de se constituir como professor de uma sociedade informacional, global e em rede.

No segundo capítulo, *Tecnologia, Sociedade e Contemporaneidade: Relações Entre Usuário, Hardware, Software e Internet*, Gerson Rios Leme apresenta reflexões acerca da relação entre variáveis que compõem o cenário tecnológico social contemporâneo, bem como problematizações a partir dos elementos usuário, hardware, software e internet, que sustentam e definem esse contexto.

No terceiro capítulo, *Políticas Educacionais e Formação de Professores: influências e definições*, das autoras Janete Otte e Cíntia Radtke Mota, traz um apanhado teórico sobre a influência que o neoliberalismo, a globalização e os organismos internacionais exercem quando da definição de políticas públicas para a formação de professores em países emergentes, como é o caso do Brasil.

O quarto capítulo, *Tecnologias Móveis nos Processos de Ensino e Aprendizagem: Possibilidades na Formação de Professores*, de Michele de

Almeida Schmidt, apresenta estudos iniciais sobre o uso das tecnologias móveis na formação de professores e discute o seu perfil na sociedade da informação e da comunicação, assim como relata algumas experiências de uso das tecnologias móveis.

O quinto capítulo, *Condições de Trabalho do Professor na Legislação Educacional Brasileira: Entre o Assegurado e o Concretizado*, do autor Gilmar Fiorese, foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica e de documentos referentes à legislação educacional brasileira. Nessa perspectiva, o texto tem como objetivo explicitar que a valorização e as condições de trabalho dos professores ficaram no âmbito dos objetivos proclamados, porém não concretizados, impedindo a autorrealização humana do professor.

O sexto capítulo, *Políticas Públicas para a Formação do Professor na Modalidade a Distância*, Rosangela Martins Carrara e Clenir Terezinha Corá abordam as políticas públicas para a formação do professor na modalidade a distância, no contexto da educação superior pós Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996. As ações regulativas inerentes à formação do professor para a modalidade a distância **versus** o que se apresenta na realidade brasileira são o foco da análise. Buscam com isso analisar o que determina a legislação brasileira para Educação a Distância, bem como o problema da qualidade no binômio ensino presencial - ensino a distância e as contradições que surgem nos modelos estabelecidos no Brasil.

No sétimo capítulo, *Contextos da Educação a Distância: Fases e Modelos*, os autores Marcus Neves, Janete Otte e Fabiane Sarmento Oliveira Fruet identificam os tipos de classificação existentes no âmbito da Educação a Distância (EaD), atualmente distribuídas em fases e modelos, a fim de definir qual melhor se adapta ao estilo de EaD, baseados nos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) em que o grupo de pesquisa FORPRATIC atua e investiga.

O oitavo capítulo, *Entre Frestas e Abismos da Trajetória Professoral: o Caso dos Processos Seletivos para Docentes da UAB*, de Carolina Mendonça Fernandes de Barros, nasce do questionamento que a autora faz sobre quais escolhas, frestas e abismos envolvem a trajetória professoral, em seus processos de seleção e/ou concursos públicos e a transposição desses processos para o Ensino a Distância, tomando como base as

necessidades contemporâneas de uma profissão atual, que necessita de novas características para se inserir em uma sociedade informacional, global e em redes.

O nono capítulo, *Design Educacional em Educação a Distância: Conceitos, Função e Criatividade*, dos autores Marcus Neves, Juliane Majado e Daiane Goia, tem por objetivo identificar e situar a área do design educacional na EaD, ao perpassar os seus conceitos e compreender não apenas o conceito específico do design para a educação, mas também as origens e conceitos do design como um todo e as funções do profissional que executa esse trabalho.

O décimo capítulo, *Docência na Modalidade a Distância e a Teoria da Flexibilidade Cognitiva*, de Fabiane Sarmento Oliveira Fruet, problematiza a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) como possibilidade de embasamento teórico e prático para potencializar a docência na modalidade a distância em cursos oferecidos pela UAB. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a autora apresenta as especificidades dessa teoria que foi proposta no final dos anos 1980 por Rand Spiroe pelos colaboradores Paul Feltovich e Richard Coulson, bem como tece algumas considerações referentes a essa problematização.

No décimo primeiro capítulo, *Mediação no Processo de Ensino e Aprendizagem Desencadeado por Professores Tutores na Educação a Distância*, Liana Barcelos Porto apresenta os resultados de um estudo realizado, em nível de mestrado, acerca do papel do professor tutor enquanto mediador dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no âmbito da Educação a Distância, bem como a importância dessa mediação em tais processos.

Finalizando, o décimo segundo capítulo, *O Tutor da UAB e o Diálogo Freireano junto aos Alunos do CLEC da UFPel*, de autoria de Daiani Silva e Miguel Alfredo Orth, tem por objetivo problematizar o diálogo entre um tutor a distância e nove alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na perspectiva freireana, privilegiando as comunicações assíncronas do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, especificamente quanto aos fóruns. O estudo está inserido dentro de uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental e foi realizado a partir de diálogos que emergiram no desenvolvimento de

quatro eixos do segundo semestre do curso. Foi constatado que os fóruns representam elementos desencadeadores para o diálogo, explicitando o princípio da autonomia, da responsabilidade pelo que se exibe nas postagens e apontando indícios do que os alunos estão absorvendo da teoria e a partir disso, criando expectativas em relação a sua prática ou mesmo (re) significando suas ações e possibilitando, desse modo, desenvolver na EaD o diálogo proposto na perspectiva freireana (FREIRE, 2013).

Com este livro, desejamos que as problematizações propostas aos leitores e aos professores pesquisadores possibilitem reflexões e novas investigações sobre as práticas didático-pedagógicas na área da EaD, contribuindo para potencializar a formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância no Brasil. Boa leitura.

- *Miguel Alfredo Orth*

- *Fabiane Sarmento Oliveira Fruet*

- *Janete Otte*

- *Marcus Neves*

SOBRE

OS ORGANIZADORES E AUTORES

Miguel Alfredo Orth é professor adjunto do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição, onde pesquisa fundamentalmente a Formação de Professores e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Também é coordenador do grupo de pesquisa FORPRATIC e é membro do grupo de pesquisa Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela): princípios, objetivos e modalidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalhou como professor e pesquisador, em meados da década de 1990 até 2011, no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE).

miorth2@yahoo.com.br

Gerson Rios Leme é professor assistente dos cursos de Cinema e de Música da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel e trabalha desde 2008 com tutoria na área de música e tecnologia na Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

griosleme.ufpel@gmail.com

Janete Otte é professora no Curso Técnico de Mecânica e também integra o grupo que atua no curso de Pós-Graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) - Câmpus Pelotas/RS. Atualmente exerce a função de vice-reitora do IFSul. Já desempenhou as funções de Coordenadora do Curso Técnico de Mecânica, Diretora da Unidade Sede do CEFET-RS (hoje IFSul), Vice-diretora geral do CEFET-RS, Diretora Pró-tempore da Unidade descentralizada de Sapucaia do Sul do CEFET-RS, Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional do IFSul e Assessora do Reitor do IFSul. Também é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), participou de estágio sanduíche em Moçambique na Universidade Eduardo Mondlane.

janeteotte@ifsul.edu.br

Cíntia Radtke Mota é aluna do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

radtkecintia@gmail.com

Michele de Almeida Schmidt é professora no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFoSul)

- Câmpus Pelotas/RS. Atuou como professora formadora no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet a distância e no PROFUNCIONÁRIO. Também é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

michelesch@gmail.com

Gilmar Fiorese é professor assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

gilmar.unioeste@hotmail.com

Rosangela Martins Carrara é analista de Projetos para a Educação a distância (EaD) no Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE)/ PR, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRGS), especialista em Planejamento, implementação e gestão de EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Ciência e Letras Plínio Augusto do Amaral e especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela Escola Superior Aberta do Brasil. Também é pesquisadora no grupo de pesquisa: A Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela): princípios, objetivos e modalidades. (UFRGS). Com pesquisa nas áreas de Políticas Curriculares para a EaD.

rotsaba@gmail.com

Clenir Terezinha Corá é especialista em Planejamento, implementação e gestão de EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e especialista em Arte Educação pela Faculdade de Ampére (FAMPER) do Paraná, especialização em Educação, Formação e Desenvolvimento Regional Sustentável pela FAMPER. Atualmente, cursa Bacharelado em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional de Minas Gerais. Com pesquisa na área de formação de professores de artes e das tecnologias educacionais na modalidade a distância. Pesquisa em andamento: Políticas Públicas para a formação do professor na modalidade a distância.

clenirterezinhacora@gmail.com

Marcus Neves é doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Trabalha como Designer Instrucional em Produção de Materiais Didáticos na equipe multidisciplinar do PROFUNCIONÁRIO, curso técnico oferecido na modalidade a distância aos funcionários de escolas públicas pela rede E-Tec Brasil. Atua também na gestão do estúdio da Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional (CPTE) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IF Sul).

marcus.neves@ufpel.edu.br

Fabiane Sarmento Oliveira Fruet é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IF Sul) - Câmpus avançado Jaguarão/RS. Trabalhou como professora temporária no curso de Letras Português na modalidade a distância da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Câmpus Jaguarão/RS, como professora e orientadora no curso de especialização em Mídias na Educação oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pela UAB / UFPel, bem como tutora a distância desse mesmo curso pela UAB/UFSM. Também foi revisora pedagógica de materiais didáticos para a Educação a Distância (EaD) na Rede e-Tec / Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da UFSM e tutora presencial no curso de licenciatura em Letras habilitação Inglês da Rede Gaúcha de Ensino Superior a distância (REGESD).

oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

fabianefruet@ifsul.edu.br

Carolina Mendonça Fernandes de Barros é professora no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFsul) - Câmpus Pelotas/RS, professora e orientadora na Especialização em Educação do Centro de Formação de Formadores, na linha de Mídias e Tecnologias de Informação e Comunicação, tendo atuado como professora orientadora nos cursos de pós-graduação em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada, Modalidade a Distância (CPEaD) e de Mídias na Educação oferecidos pelo IFsul. Além disso, é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

carolbarros.arquitetura@gmail.com

Juliane Majado é aluna no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

julianemajado1@gmail.com

Daiane Sudo Cabana Goia é aluna no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e bolsista de iniciação científica pelo Programa de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Pelotas

daianescgoia@hotmail.com

Liana Barcelos Porto é mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e especialista em Gestão e Docência em EaD pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é Supervisora Pedagógica do e-Tec Idiomas do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFsul) - Câmpus Pelotas/RS.

lianabarcelosporto@gmail.com

Daiani Santos da Silva é professora titular, de séries iniciais, da Escola Municipal Antônio Joaquim Dias, tutora a distância no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestrandona em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel.

daianitdsobradinho@gmail.com



SUMÁRIO

O Neoliberalismo e as Diferentes Concepções de Sociedade Contemporânea	
<i>Miguel Alfredo Orth</i>	22
Introdução	23
Clareando alguns conceitos	25
O Consenso Neoliberal hoje e as suas implicações na educação	30
Considerações finais	37
Referências	38
Tecnologia da Informação e Comunicação, sociedade e contemporaneidade: relações entre usuário, hardware, software e Internet	
<i>Gerson Rios Leme</i>	42
Introdução	43
Contextualização do recorte histórico	44
Usuário	48
Hardware	54
Software	56
Internet	58
Considerações finais	60
Referências	62
Políticas Educacionais e Formação de Professores: Influências e definições	
<i>Janete Otte e Cíntia Radtke Mota</i>	65
Considerações iniciais	66
Considerações Finais	76
Referências	76
Tecnologias Móveis nos Processos de Ensino e Aprendizagem: Possibilidades na Formação de Professores	
<i>Michele de Almeida Schmidt</i>	79
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	80
Aprendizagem Móvel (M-Learning) e Aprendizagem Ubíqua (U-Learning)	82
Tecnologias Móveis na Formação de Professores	89
Considerações Finais	93
Referências	95

Condições de Trabalho do Professor na Legislação Educacional Brasileira: entre o Assegurado e o Concretizado	
<i>Gilmar Fiorese</i>	99
Introdução	100
O trabalho do professor e a legislação brasileira nas últimas décadas	101
Condições de trabalho e a formação do professor	107
Considerações finais	112
Referências	114
Políticas Públicas e Formação do Professor na Modalidade a Distância	
<i>Rosangela Martins Carrara e Clenir Terezinha Corá</i>	118
Considerações Iniciais	119
A legislação e as políticas públicas para a formação do professor em Educação a Distância	120
A questão legal da formação do professor	122
O professor conteudista na Educação a Distância	125
O Professor Tutor na Educação a Distância	128
Considerações Finais	131
Referências	132
Contextos da Educação a Distância: Fases e Modelos	
<i>Marcus Neves, Janete Otte e Fabiane Sarmento Oliveira Fruet</i>	135
Introdução	136
Estratégia teórico-metodológica	137
Educação a Distância	138
Fases e modelos da Educação a Distância	140
Considerações finais	146
Referências	147
Entre Frestas e Abismos da Trajetória Professoral: o Caso dos Processos Seletivos para Docentes da Universidade Aberta do Brasil	
<i>Carolina Mendonça Fernandes de Barros</i>	150
Considerações iniciais	151
Processos metodológicos	154
Resultados e discussão	161
Considerações finais	167
Referências	167

Design Educacional em Educação a Distância: Conceitos, Função e Criatividade	
<i>Marcus Neves, Juliane Majado e Daiane Goia</i>	170
Introdução	171
Design e design educacional	172
Design educacional: função e criatividade	176
Considerações finais	181
Referências	182
Docência na Modalidade a Distância e a Teoria da Flexibilidade Cognitiva	
<i>Fabiane Sarmento Oliveira Fruet</i>	184
Considerações Iniciais	185
Teoria da Flexibilidade Cognitiva	187
Estratégias propostas pela Teoria da Flexibilidade Cognitiva para a aquisição de conhecimentos em níveis avançados e em domínios pouco estruturados	192
Potencialidades da Teoria da Flexibilidade Cognitiva à docência na modalidade a distância em cursos oferecidos pela UAB	198
Considerações Finais	202
Referências	203
Mediação no Processo de Ensino e Aprendizagem: desencadeado por Professores Tutores na Educação a Distância	
<i>Liana Barcelos Porto</i>	207
Considerações iniciais	208
Vygotsky e o processo de Mediação	208
A mediação na Educação a Distância	210
O Tutor como Mediador	212
Dos caminhos metodológicos à análise das informações recolhidas	214
Considerações finais	216
Referências	217
O Tutor da UAB e o Diálogo Freireano Junto aos Alunos do CLEC da UFPel	
<i>Daiani Silva e Miguel Alfredo Orth</i>	220
Considerações iniciais	221
Tutores e alunos na EaD	224
Ação dialógica nos fóruns do CLEC	227
Considerações finais	238
Referências	238

O NEOLIBERALISMO

E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Miguel Alfredo Orth



INTRODUÇÃO

Na última década, desconcertado pelo que ouvíamos e víamos, passamos a nos perguntar sobre o contexto maior que engendra a sociedade hodierna. Assim, passamos a pesquisar essa temática com mais cuidado e método, momento em que fomos nos dando conta de que nessa discussão não existe unanimidade. Porque, ora é a teoria que ponteia a discussão, ora é a concepção de sociedade que norteia o debate, ora os dois aspectos são apresentados juntos e ora os autores buscam desvincular uma discussão da outra e/ou ainda buscam subterfúgios para mascarar essas concepções e/ou teorias que as embasam, como se isso fosse possível.

Desse modo, na medida em que nossa leitura, nosso diálogo e pesquisa em torno do assunto foram avançando, fomos nos dando conta de que, a sociedade, como um todo, em sua vida diária, vai reforçando uma forma de pensar, fazer e agir, possibilitando que determinada concepção se torne hegemônica ou então passe a reforçar formas de pensar, fazer e agir contra hegemônicos.

Uma análise mais atenta do modelo hegemônico, nos permitiu detectar um conjunto de princípios cuja base nos remete ao liberalismo e ao neoliberalismo que, por sua vez, podem apresentar-se em diferentes matizes.

O objetivo deste capítulo é discutir esse contexto maior para que o leitor do presente livro possa entender mais e melhor, a partir de que contexto os autores deste livro falam, quando se propõem a problematizar diferentes aspectos da formação e da prática de professores ao se apropriarem e/ou fazerem uso das tecnologias da informação e da comunicação em sua

prática educativa.

Metodologicamente, optamos por uma abordagem do tipo bibliográfico dialético da temática.

A opção pela abordagem dialética se deve, em primeiro lugar, pelo fato de entendermos o real como contraditório e/ou em permanente mudança, no qual as contradições são uma fonte constante de transformações. De fato, ao longo do processo de investigação, procuraremos destacar, ainda que de forma sucinta, as contradições inerentes ao fenômeno em foco e estudá-las a partir de sua origem, seu movimento e desenvolvimento, apontando, assim, suas limitações e suas possibilidades de transformação.

A dialética é teoria, e como tal, defende uma concepção de mundo e da vida. Ontologicamente, o ser, a realidade, se transforma. Os fenômenos, materiais e ideais, têm uma origem e um desenvolvimento que se realiza através de contradições, que permitem a passagem do ser de um estado inferior a um superior (TRIVIÑOS, 1994, p. 110).

Quanto ao tipo de estudo, salientamos que este se baseia em uma pesquisa de tipo bibliográfica, uma vez que buscamos na literatura a essência da questão que faz com que a sociedade e/ou o mundo hodierno se organize em torno de uma forma de ver, pensar e estruturar a economia, a política, a jurisprudência, a cultura, e até mesmo a religião, enfim a sociedade como um todo.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir de técnica de análise de conteúdo (GIL, 1994, p. 71).

Souza (2001), por sua vez, entende que uma das principais características da pesquisa bibliográfica é a de dar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento e fazer um material rico sobre o assunto, além de bem fundamentado teoricamente. Deste modo, além de ampliar nossos conhecimentos em torno do tema, pretendemos oferecer ao leitor um caminho teórico e prático para poder refletir sobre a totalidade que perfaz esse contexto maior e que, muitas vezes busca estrangular e/ou silenciar vozes dissonantes na sociedade hodierna.

Para fazermos essa discussão, explicitamos inicialmente o objetivo, a teoria e a metodologia que norteiam o presente capítulo. Na sequência, preocupamo-nos emclarear alguns conceitos e modos de ver e interpretar o mundo e a sociedade hodierna, para, a partir desses conceitos e/ou visões de mundo, discutir a essência que permeia essas diferentes visões de mundo e/ou de sociedade, qual seja o neoliberalismo, finalizando a mesma com algumas considerações sobre o tema.

CLAREANDO ALGUNS CONCEITOS

Vivemos em um mundo e/ou em uma sociedade denominada por alguns de complexa (MORIN, 2007), outros de líquida (BAUMAN, 2001), outros de informática (SCHAFF, 1995), por outros de Global (SANTOS, 2002) e em rede (LEVY, 2007). Outros, por sua vez, preferem se remeter a essa sociedade enquanto uma realidade que engendra em si um novo paradigma. Essas diferentes adjetivações dadas a esse mundo e/ou sociedade hodierna, bem como suas características, possuem uma relação direta e indireta com a teoria e os objetivos que permeiam o pensamento de cada autor e/ou grupo de autores.

Assim, o grupo de autores, que se refere a esse mundo e/ou sociedade enquanto uma realidade complexa, parte do princípio de que essa realidade não é tão simples de ser entendida e descrita, uma vez que a mesma se compõe de distintos fatores e elementos que se unem para formar um todo hegemônico. Entre os autores que compõem esse grupo podemos observar

distintas compreensões como o explicitam Edgar Morin e Jean-Louis Le Moigne em seu livro intitulado: *Inteligência da Complexidade: Epistemologia e pragmática*. Morin, em entrevista a Benkirane em 2004, ao conceituar a complexidade do ponto de vista do conhecimento e da ação, diz que:

[...] os princípios do pensamento complexo não podem ditar-nos um programa de conhecimentos. Quando muito, eles poderão ditar uma estratégia. Digo << Ajuda-te a ti próprio que o pensamento complexo te ajudará!>>. Parte da iniciativa daquele que faz este ou aquele trabalho de pesquisa ou de investigação aplicar estes princípios a fim de obter a visão menos mutilada possível da realidade. Não existe uma receita, o que se deve é interiorizar bem estes princípios e ser capaz de os utilizar. Trata-se de adoptar uma estratégia adaptada ao nosso objeto e não um método universal (BENKIRANE, 2004, p. 26).

Outros autores ainda preferem falar dessa sociedade enquanto modernidade líquida. Claro, para fazer essa discussão partem de uma teoria e de uma área da ciência. No entendimento de Bauman, por exemplo:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadiño e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro. (BAUMAN, 2001, p. 12).

Outro conjunto de autores denomina esse mundo e/ou sociedade de informational e/ou sociedade da informação, por entender que nela a tecnologia, a internet, a informação e a comunicação oferecem as condições

materiais para se efetivar a terceira revolução industrial, dando assim um novo alento ao capitalismo.

A revolução microeletrônica e a revolução tecnológico-industrial a ela associada representam apenas um aspecto, embora muito importante, da atual revolução técnico-científica. O outro aspecto é constituído pela revolução da microbiologia com sua componente resultante, a engenharia genética. [...] O terceiro elemento da revolução técnico-científica que traçará o caminho do desenvolvimento da humanidade, no final deste século e também no próximo, é a revolução energética (SCHAFF, 1995, p.23 e 250).

Já outro conjunto de autores denomina esse novo fenômeno como: “Globalização” (FEATHERSTONE, 1990; GIDDENS, 1990; ALBROW; KING, 1990), “formação global” (CHASE-DUNN, 1991), “cultura global” (APPADURAI, 1990, 1997; ROBERTSON, 1992), “sistema global” (SKLAIR, 1991), “modernidades globais” (FEATHERSTONE ET AL, 1995), “processo global” (FRIEDMAN, 1994), “culturas da globalização” (JAMESON; MIYOSHI, 1998) ou “cidades globais” (SASSEN, 1991, 1994; FORTUNA, 1997), entre outros.

Santos (2002) faz coro a Giddens (1990) e Featherstone (1990) no sentido de desafiar os sociólogos e a sociologia a teorizar e a encontrar novas formas de investigação sistemática no intuito de clarear esses processos globalizantes hodiernos. Aliás, ele não só desafia os sociólogos a fazer isso como também contribui com a discussão na medida em que reconhece, com base em uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização, que “[...] estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2002, p. 26).

E mais, para ele a globalização,

[...] longe de ser consensual, é, como veremos, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do

campo hegémónico há divisões mais ou menos significativas (SANTOS, 2002, p. 27).

Essa teoria foi muito buscada, no início do segundo milênio, para justificar o atual processo de globalização, mas ela não é a única. O próprio autor reconhece que, ao se falar da característica dominante da globalização, tende-se em “transmitir a ideia de que a globalização não é só um processo linear, mas também um processo consensual” (2002, p. 27), o que segundo ele mesmo também é uma ideia falsa.

Outros autores preferem falar desse fenômeno enquanto uma sociedade em rede e/ou rizomática. Dentre esses autores destacamos Pierre Levy, que nos brinda com uma vasta obra sobre o assunto. E que, em um de seus livros, resume essa sociedade como:

[...] a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade. Das substâncias e dos objetivos, voltamos aos processos que os produzem. Dos territórios, pulamos para a nascente, em direção às redes móveis que os valorizam e os desenham. Dos processos e das redes, passamos às competências e aos cenários que as determinam, mais virtuais ainda. Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do design à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital (LEVY, 2007, p. 49).

Essa não é a única compreensão de sociedade em rede. Há autores que a apresentam de forma diferente, com base em suas teorias e seus objetivos. Não é nossa intenção esgotar o tema, mas tão somente pontuar as diferentes concepções de mundo e/ou de sociedade e perceber como todas essas concepções são perpassadas por uma mesma essência – o neoliberalismo.

Castells (2003), por sua vez, entende que essa nova sociedade se apresenta ao mesmo tempo como informacional, global e em rede. Essa visão de Castells é criticada por teóricos como Santos (2002), e enaltecida

pela maioria dos comentadores hodiernos, já que os mesmos bebem e comungam da mesma visão economista de mundo e de sociedade de Castells. No livro *A sociedade em Rede*, Castells explicita essa sua teoria e apresenta inclusive um conjunto de características que ele considera fundamentais e particularidades para cada compreensão, ao mesmo tempo em que apresenta algumas interligações entre as mesmas. Assim,

[...] É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar, de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global por que as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais. (CASTELLS, 2003, p. 119).

Ou seja, ele busca explicar a sociedade e/ou o mundo atual, em seu livro *A sociedade em rede*, unindo três conceitos e/ou teorias em uma, tendo como carro-chefe dessa sua compreensão o viés economicista.

Há outro grupo de teóricos que, por razões dispares, prefere falar dessa nova sociedade e/ou realidade a partir de um novo paradigma, mesmo que, muitas vezes, tenha um entendimento diferente sobre o mesmo. Mas aqui nos limitamos a apresentar a definição clássica de paradigma talhada por Kuhn. Para Kuhn, o paradigma enseja,

[...] uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. É uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos. A

partir do momento em que existe um consenso por parte de um grupo de cientistas sobre determinadas ocorrências ou fenômenos, começa uma sinergia unificadora ao redor da nova temática (MORAES, 2000, p. 31).

Como podemos observar, as diferentes teorias e seus teóricos trazem à tona diferentes conceitos e/ou formas de conceituar o mundo e a sociedade atual. E ao tentar clarear esses conceitos, com a ajuda de uma boa revisão de literatura na área, notamos que, na medida em que fámos adentrando nessa discussão, no intuito de compreendê-la, fomos levados a pensar que esse todo só poderia ser compreendido se filiássemos o mesmo a uma determinada teoria e a um determinado objetivo. Porém, com o avanço do estudo, fomos nos dando conta de que essas distintas definições de sociedade e/ou de mundo partiam, e/ou nos remetiam, de alguma forma, a uma mesma essência¹ - o neoliberalismo.

O CONSENSO NEOLIBERAL HOJE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Toda teoria, ao buscar espalhar-se pelos diferentes rincões e se impor como teoria hegemônica, precisa criar, nos diferentes campos, explicações que resistam à crítica e/ou encabelem a mesma. O consenso neoliberal ou Consenso de Washington, hoje em dia, busca, de diferentes formas, estabelecer-se enquanto campo hegemônico, apesar dos diferentes conflitos que o engendram. E enquanto tal, segundo Santos (2002), esse campo hegemônico se embasa em um conjunto de componentes descritivos, bem como em um conjunto de componentes prescritivos.

O componente prescritivo desses diferentes conceitos que perpassam a sociedade e/ou mundo hodierno, no intuito de apreendê-lo enquanto consenso hegemônico, está ancorado

1 Segundo Triviños (1995, p. 3), “[...] ao pesquisador, que está trabalhando com um problema específico de pesquisa, lhe interessa determinar, em primeiro lugar, quais são as relações essenciais com as quais têm que ver seu problema de pesquisa [...]”.

no “consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington”. Dada a amplitude dos processos em jogo, a prescrição é um conjunto vasto de prescrições todas elas ancoradas no consenso hegemônico. Este consenso é conhecido por “consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington” por ter sido em Washington, em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia. (SANTOS, 2002, p. 27).

Esse Consenso de Washington é definido por Santos (2002, p. 50) enquanto, “[...] uma decisão política dos Estados centrais como são políticas as decisões dos Estados que o adoptaram com mais ou menos autonomia, com mais ou menos selectividade”. O mesmo reconhece ainda que, “[...] nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste consenso, mas todas são afectadas pelo seu impacto” (idem, p. 27), mesmo que cada país participe desse consenso impondo um conjunto de condições, isso se tiver força política para tanto.

De fato, “o neoliberalismo não possui um único centro de controle ou área central, nem pulsa a partir dele; sempre se constituiu relationalmente em múltiplos locais e espaços de “formação conjunta” (PECK; THEORORE e BRENNER, 2012, p. 72). Além disso, os processos neoliberais “[...] ocorrem, se articulam e se interpenetram de modo desigual em diferentes lugares, territórios e escalas” (idem, p. 72). Em outras palavras, o desenvolvimento desigual da neoliberalização não é “[...] uma condição temporária, um produto de sua institucionalização “incompleta” ou um reflexo de uma hegemonia parcial” (Ibidem, p. 72). Assim, o neoliberalismo (re)cria constantemente o desenvolvimento desigual entre quem pode e quem não pode, entre quem é favorecido e quem é desfavorecido no jogo do poder.

Desse modo, o consenso neoliberal propriamente dito pode se estruturar de diferentes formas. Porém, Santos (2002) entende que na prática esse se estrutura principalmente em torno de quatro grandes consensos, a saber: o consenso do Estado fraco; o consenso da democracia liberal; o consenso do

primado do direito e o consenso do sistema judicial. Segundo Santos (2002, p. 28), esses “[...] diferentes consensos que constituem o consenso neoliberal partilham uma ideia-força que, como tal, constitui um meta consenso. Essa ideia é a de que estamos a entrar num período em que desapareceram as clivagens políticas profundas. [...]”.

Ou seja, até o final da década de 1980, dominavam as rivalidades imperialistas e a partir da década de 1990 o novo consenso neoliberal passou a dar mais ênfase para a interdependência entre as grandes potências, da mesma forma como passaram a ser estimuladas a cooperação e a integração regional. Nesse novo contexto,

[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado (HARVEY, 2008, p. 75).

Cientes de que essa concepção teórica do neoliberalismo é pouco clara e palpável, já que é articulada no mundo das ideias, buscamos aprofundar essa concepção fazendo uma incursão no campo econômico, onde, aliás, esse consenso se manifesta, com toda a sua força e perversidade. Para Santos (2002), esse consenso neoliberal, no campo econômico é orientado a partir dos pontos que seguem.

[...] as economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; o sector empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de

especialização; a mobilidade dos recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocamente vulnerabilizados pela actuação do mercado. (SANTOS, 2002, p. 29).

Peck; Theore e Brenner (2012, p.71), citando Mudge (2008), afirmam que o neoliberalismo é “um conjunto marginalizado de convicções intelectuais em uma força hegemônica poderosa”, que começa com a crise econômica. E para além disso, tem consciência de que o mesmo é fruto de “um processo historicamente específico, fungível, contraditório e instável de transformação socioespacial orientado pelo mercado, a neoliberalização vem sendo repetida e cumulativamente refeita ao longo de crises” (PECK; THEORORE e BRENNER, 2012, p. 71).

A partir dessas considerações de Peck et al., é possível apreender que o consenso neoliberal ou o Consenso de Washington, mesmo tendo se apresentado como a força hegemônica dominante, apresenta fragilidades, em especial, quando é questionado por outras teorias e/ou visões de mundo que também buscam se impor. Suas fragilidades, no entanto, sempre vêm à tona quando esse consenso hegemônico é questionado e/ou desconstruído pelo campo contra hegemônico. Mas, para se compreender melhor esse surpreendente movimento de regeneração do neoliberalismo, Peck; Theore e Brenner (2012) entendem ser de vital importância se conhecer e compreender esse fenômeno desde a sua origem. E a origem desse fenômeno se encontra no Consenso de Washington para, a partir dele, conhecer o seu desenvolvimento e os seus desdobramentos no mundo de hoje.

A crise mundial de 2008 é apontada por muitos autores como a ponta desse '*Iceberg*' - *neoliberal*, que emergiu de forma mais cabal nos dias de hoje. Deste modo, ele pode ser visto e sentido por todos, de diferentes formas, em função das políticas nacionais e internacionais de cada país e por meio das

diferentes crises que assolaram a humanidade a partir do final da década de 2000 e cujos respingos se fazem sentir ainda hoje, mas em especial pela crise financeira mundial de 2008. Jessop (2011) identificou essa crise mundial, bem como alargou a sua compreensão da mesma na medida em que a entende como um

[...] produto da interação de ao menos cinco processos: as crises mundiais do meio ambiente, de combustível, de água e alimentos; o declínio da hegemonia dos Estados Unidos, e seu domínio e credibilidade na ordem geopolítica pós-Guerra Fria; a crise de uma economia mundial organizada à sombra de uma neoliberalização contínua; uma série de crises estruturais ou de ramo em setores importantes (tais como o automobilístico e o da agricultura); e a crise dos regimes predominante financeiros de acumulação (JESSOP, 2011, p. 17).

Essa crise, mesmo que tenha passado por diferentes estágios e tenha se alastrado de forma desigual no mundo hodierno, segundo o Grupo do Banco Mundial (2010), já teve o seu pior momento superado, porém o mesmo reconhece que ainda são necessários muitos esforços para se avançar no intuito de garantir a sobrevida desse consenso. Entre as falhas apontadas no documento do Grupo do Banco mundial (2010), destacam-se as falhas no processo de regulação fiscal e na efetiva implementação dessas regulações pelos governos dos diferentes países.

Nesse documento, no entanto, o BM se esquia de fazer a “minha culpa” sobre as políticas que vem adotando. Assim, por exemplo, o relatório do BM - Estratégia 2020 para a educação, divulgado em abril de 2011, busca apresentar um conjunto de prioridades na área educacional com o argumento de que

[...] uma nova estratégia é essencial para ajudar na realização de sua meta para a educação – de garantir aprendizado de modo que forneça conhecimento de alta qualidade como base para o desenvolvimento econômico –, o BM considera tanto o importante papel dos governos (p. 3), por um lado, quanto

um crescente papel da [International Finance Corporation] IFC no desenvolvimento da educação, por outro lado (p. 31). Ao argumentar que há fortes razões para a promoção da educação pelo governo, incluindo correções pelo fracasso do mercado em investir suficientemente na educação, e garantias de acesso àqueles que não podem pagar por ela (p. 3), o BM parece reconhecer os limites do mercado como modelo para o desenvolvimento da educação. Entretanto, também promove implicitamente a percepção de que o Estado fornece uma rede de segurança para aqueles com recursos insuficientes para participar do setor privado. (ROBERTSON, 2012, p. 294).

Ou seja, por um lado, o BM incentiva setores privados a participar ativamente na educação por meio das parcerias público-privadas (PPPs), no intuito de garantir avanços significativos, no consenso neoliberal e por outro lado ressalta o importante papel dos governos enquanto garantia legal para a construção desses novos consensos. Essa visão do BM, no entanto, continua a ser pensada a partir de uma agenda que prevê menos regulação, sem preocupar-se devidamente com o fundamento da competitividade entre os diferentes grupos e/ou conglomerados.

Essa nova política neoliberal do BM abrange duas amplas dimensões: uma estratégica e outra estrutural. Segundo Robertson (2012, p. 295), “Estrategicamente, podemos ver como ao longo do tempo o BM usou contínuas crises políticas e econômicas fazendo com que seguisse reinventando sua agenda de privatização” [...], inclusive promovendo estratégias e táticas específicas para superar as crises, de sorte que cada uma delas pode ser encarada como uma nova oportunidade.

Quanto à dimensão estrutural do neoliberalismo, incorporou a tese de Polanyi (1992), qual seja a de que os mercados estão sempre dentro de sociedades e não fora delas. Assim, considera que os mercados são processos que se instituem na medida em que diferentes instituições se articulam por meio de estratégias legais e políticas, como é o caso das PPPs. Robertson (2012), parafraseando Polanyi, diz que os mercados vão se instituindo dado que estes se articulam entre si por meio de instituições, bem

como na medida em quediferentes instituições se articulam entre si por meio de estratégias legais e políticas.

Estruturalmente, o neoliberalismo não apenas se incorporou numa série de escadas – do local ao global –, sendo que a crise mundial de 2008, fez pouco para desalojar o neoliberalismo por um momento, mas também houve um aprofundamento das dependências dos países, tais como os Estados Unidos e o Reino Unido, da abertura de serviços como os novos padrões de valoração para o desenvolvimento econômico contínuo (ROBERTSON, 2012, p. 297).

De acordo com esse entendimento de Polanyi (1992), as PPPs representam hoje a nova maneira de como o neoliberalismo se articulou pós-crise 2008, para manter-se no mercado na área educacional,

[...] Essa indústria especializada em PPPs é então parte de uma indústria emergente de serviços da educação, que inclui um número crescente de consultores da educação operando globalmente, organizações de administração educacional, bem como fundações educacionais e filantrópicas engajadas em moldar políticas e práticas na educação (Saltman, 2010). Analogamente, um pequeno grupo de empresas administrativas grandes, poderosas e globais tem também grandes interesses nas PPPs. Um pequeno número de grandes empresas (tais como KMPG, PricewaterhouseCoopers, Deloitte and Touche, Grant Thornton, Ernst & Young, McKinsey, Hay Group) está atrelado a PPPs e também controla quase metade do mercado mundial de consultoria administrativa (Saint-Martin, 1998, p. 329; Hodge, 2009, p. 100). Essas grandes empresas têm expressivos portfólios na área da educação (ROBERTSON, 2012, p. 297).

Mas isso não só ocorre porque existem essas empresas transnacionais que dominam o mercado, mas também porque existe a abertura de alguns governos para esse tipo de especialidade (conhecimento econômico/contabilidade), pagando essas consultorias caríssimas e com pouco retorno

para desencadear processos de ensino e aprendizagem eficazes e estáveis, privando as crianças e jovens do 'pão do efetivo saber'. Essas consultorias são muitas vezes buscadas e assinadas, por interesses escusos, mas ostentadas enquanto forma de se importar com a educação, dando a culpa pelo insucesso da consultoria à escola e aos professores. Ou ainda porque esses gestores depositam uma confiança cega nessas consultorias, como se esses tivessem uma solução mágica para todos os problemas educacionais do país, estado ou município.

Enfim, "[...] há uma íntima relação entre o desenvolvimento de certo campo do conhecimento social – no nosso caso a consultoria administrativa – e a abertura das instituições estatais para a utilização de tal conhecimento" (SAINT-MARTIN, 1998, p. 325).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do acima exposto, precisamos voltar à discussão feita no final do primeiro ponto deste artigo, quando falamos das teorias e concepções de mundo e de sociedade que engendram a mesma. Sim, porque é comum nos depararmos com artigos e livros científicos que, a partir de uma determinada inovação tecnológica, política, monetária, fiscal e social, bem como de maior mobilidade, anunciam a chegada de um novo paradigma.

Mas como se pode falar de um novo paradigma na concepção kuhniana se a essência do fenômeno permanece a mesma? Ou seja, muitas vezes, fala-se da chegada de um novo paradigma, mas, na verdade, este não passa de uma nova camuflagem do próprio pós-neoliberalismo. Segundo a alegoria bíblica, estaríamos sempre de novo tentando colocar vinho novo em odres velhos (MATEUS, 9, 17, in BÍBLIA SAGRADA, 2010).

Para além dessa alegoria, o fato é que essas e outras iniciativas do BM são uma prova de que o neoliberalismo está em crise, mas não está morrendo, pois sempre está se reinventando. Ou, como tem argumentado Robertson (2012, p. 295), "[...] o neoliberalismo, enquanto projeto político, apesar de seus evidentes fracassos no setor de desenvolvimento da

educação, ao menos por ora parece incentivar novas levas de invenção neoliberal". E mais, compreender como este vem se constituindo hoje, apesar de toda essa crise global, é fundamental para se pensar sobre "o que deve ser feito", porque o neoliberalismo está vivo e bem presente na maioria das prioridades do BM. Ou no dizer de Peck (2012), o neoliberalismo apresenta certo nível de persistência reprodutiva, o que segundo Robertson (2012), em parte, é possível em virtude da capacidade que o mesmo tem de se reinventar, bem como pelos relacionamentos que o neoliberalismo estabelece entre os espaços de influência e que continuam sendo inseridos em um alcance e em dinâmicas extralocais, transnacionais que atravessam as diferentes escalas [*"cross-scalar"*].

No caso específico deste livro, temos que ter consciência de que estamos discutindo tecnologias digitais para a formação inicial e continuada de professores, mas as ideias neoliberais perpassam essa nova dimensão de ensinar e de se aprender e/ou de se constituir enquanto professor de uma sociedade informacional, global e em rede.

REFERÊNCIAS

- ALBROW, Martin: KING, Elizabeth (orgs.). **Globalization Knowledge and Society**. London: Sage, 1990.
- APPADURAI, Arjun. **"Disjuncture and Difference in the Global and Cultural Economy"**, Public Culture, 1990.
- APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BENKIRANE, Réda. **A complexidade: Vertigens e Promessas**. Lisboa: Instituto Piaget. 2004.
- BÍBLIA SAGRADA: **Nova Tradução na Linguagem de Hoje**. Barueri, SP:

Sociedade Bíblica do Brasil, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, 9ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

CHASE-DUNN, Christopher. **Global Formation:** Structures of the World-Economy. Cambridge: Polity Press, 1991.

FEATHERSTONE, Mike (org.). **Global Culture:** Nationalism, Globalization and Modernity. London: Sage, 1990.

FORTUNA, Carlos (org.). **Cidade, cultura e globalização.** Lisboa: Celta, 1997.

FRIEDMAN, Jonathan. **Cultural Identity and Gobal Process.** London: Sage, 1994). JAMESON, Fredric; MIYOSHI, Masão (orgs.). The Cultures of Globalization. Durham: Duke University Press, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Sociology.** Oxford: Polity Press, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4^a ed. – São Paulo: Atlas, 1994.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

JESSOP, Bob. **Imagined recoveries, recovered imaginaries:** a cultural political economy perspective. Economy and Society (under review), july, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 2^a ed. e 6^a reimpr. São Paulo: Editora 34, 2007. (Coleção TRANS).

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. **Inteligência da Complexidade:** Epistemologia e pragmática. Lisboa: Instituto Piaget. 2009.

MORIN, Edgar - Tradução de Eliane Lisboa. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PECK, Jamie; THEODORE, Nik e BRENNER, Neil. Mal-Estar no Pós-Neoliberalismo -Dossiê Crise Global. **Revista Novos estudos** – CEBRAP - São Paulo. nº. 92, Março de 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002012000100005>>. Acessado em 31 de julho de 2015.

POLANYI, Karl. The economy as an instituted process. In: Granovetter, Mark; Swedberg, Richard (Eds.). **The sociology of economic life**. Boulder (CO): Westview Press, 1992.

ROBERTSON, Roland. **Globalization**. London: Sage, 1992

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, nº 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>. Acessado em 02 de agosto de 2015.

SAINT-MARTIN, Denis. The New managerialism and the policy influence of consultants in government: an historical-institutionalist analysis of Britain, Canada and France. **Governance: International Journal of Policy and Administration**, v. 11, n. 3, p. 319-356, 1998.

SALTMAN, Kenneth. **The gift of education**: public education and venture philanthropy. New York: Palgrave, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In. ____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSEN, Saskia. The Global City: **New York, London, Tokyo**. Princeton: Princeton University Press, 1991.

SASSEN, Saskia. **Cities in a World Economy**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1994.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: As consequências sociais da segunda revolução industrial. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SKLAIR, Leslie. **Sociology of the Global System**. London: Harvester Wheatsheaf, 1991. FEATHERSTONE, Mike. Global Modernities. Thousand Oaks: Sage 1995).

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Escrevendo e normalizando trabalhos**

acadêmicos: um guia metodológico. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **O problema de pesquisa:** Construindo e delimitando o objeto de estudo. Texto do autor para o Seminário de orientação e tese. UFRGS/PPGEDU, 1995.

WORLD BANK. **New World, New World Banking Group:** (I) post crisis directions. Washington: The World Bank Group, 2010.

_____. **PPPs:** a toolkit. Washington: The *World Bank Group, 2001.*



TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CONTEMPORANEIDADE: RELAÇÕES ENTRE USUÁRIO, HARDWARE, SOFTWARE E INTERNET

Gerson Rios Leme



INTRODUÇÃO

É incontestável que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão presentes em funções que englobam aspectos pessoais e profissionais variando em maior ou menor evidência conforme o contexto de vida de cada um. Ainda assim, podemos identificar e destacar alguns elementos básicos relevantes na constituição da conjuntura tecnológica contemporânea que perpassam pelas diversas fatias da população, economicamente ativa ou não, os quais reforçam a necessidade da aprendizagem tecnológica em todos os níveis socioculturais como elemento formador de uma sociedade crítica e consciente.

Inicialmente, é uma época sem precedentes, na qual há produção e oferta de TIC em tamanha escala e variedade superior a qualquer outro período histórico. Tal produção e disponibilização de materiais diversos para as mais distintas aplicações vêm alavancando a constante mudança de perfil dos consumidores desses produtos, composto por uma fatia cada vez mais expressiva da população, que constitui um mercado no qual cada pessoa pode buscar TIC adequadas às suas necessidades, encontrando inúmeras opções para fins iguais ou semelhantes.

Conforme ratifica Dowbor (2001, p. 13): “informática, multimídia, telecomunicações, bancos de dados, vídeos e outros tantos elementos se generalizam rapidamente. [...] Os custos destes instrumentos estão baixando vertiginosamente”, aumentando a presença de TIC nas diferentes camadas etárias, econômicas e sociais.

Surge, como consequência, uma quantidade crescente de desenvolvedores e fabricantes de *hardwares* e *softwares*, ligados às TIC, que concebem produtos para possibilitar comunicação de variados

modos, o compartilhamento de opiniões e conteúdo, registro e edição de imagens, sons e texto, criação e reprodução de música e/ou vídeo, diferindo entre si pelos recursos específicos que possuem, pela qualidade de seus componentes, bem como a sua natureza para fins profissionais, educativos ou de entretenimento, entre outros, constituindo, assim, um cenário de incertezas no qual é impossível ter domínio técnico-operacional aprofundado das diversas ferramentas tecnológicas.

Isso se deve, parcialmente, à velocidade com que novas TIC são ofertadas e descartadas, disponibilizando e oferecendo produtos e serviços dois passos à frente do que o mercado e os consumidores esperam, necessitam ou procuram (RIBEIRO, 2002), condição que torna instável e mutante tanto o entendimento do que esses materiais possibilitam, quanto a aplicação prática e direta em contextos variados.

Evidencia-se, portanto, a massiva presença, direta ou indireta, de TIC e suas consequências na sociedade, engendrando temas como o lançamento de um inovador recurso tecnológico ou questões éticas e relações sociais ligadas às TIC, bem como o acúmulo de lixo tecnológico descartado em suas variadas formas, entre outros aspectos.

Desse modo, é apropriado entender que as relações sociais, culturais e econômicas da atualidade têm relação direta com as seguintes variáveis: usuário, **software**, **hardware** e Internet, conforme será destacado adiante neste texto.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO RECORTE HISTÓRICO

As TIC e as novas abordagens tecnológicas trazem termos, temas e conjuntos combinatórios ao mesmo tempo inovadores ou arranjos alternativos de recursos preexistentes viabilizam a criação de novas áreas de estudo e avanços em campos como inteligência artificial, robótica, realidade aumentada, biotecnologia, realidade virtual, entre outros, afetando decisivamente a relação do homem com a informação e o conhecimento.

A combinação desses elementos forma um recorte temporal

com características únicas, que admite diversos rótulos conceituais² como Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade em Rede, Sociedade Informática, Terceira Onda (BURCH, 2005; CASTELLS, 1999; NEHMY e PAIM, 2002; NORA e MINC, 1980; SCHAFF, 1995; TOFFLER, 1980), baseados no acesso democratizado, universal, global e total à informação, ao conhecimento com o uso potencializado dos meios de comunicação, equipamentos eletrônicos, internet, redes sociais, interações e colaborações entre os indivíduos, pressupondo transformações políticas, sociais, culturais e econômicas.

Neste contexto, o fluxo de informações não é mais unidirecional e controlável, diferente de tempos em que as fontes primárias geradoras de conteúdos e notícias eram o rádio, TV, jornais, livros, revistas e outras mídias especializadas.

Tudo isso gera uma nova configuração de sociedade na qual a velocidade com que as informações se formam, são geridas, circulam e são engolidas em meio a uma quantidade avassaladora de material é realçada graças às novas ferramentas tecnológicas e à Internet, que pontuam o contexto atual com caráter de mobilidade e imediatismo, trazendo consigo temas relacionados à autoria e confiabilidade de conteúdo, além de questões sociais ligadas à Internet (KEEN, 2009, 2012; TURKLE, 2012).

Tal configuração diz respeito tanto aos usuários, que se servem desses artefatos e recursos tecnológicos diversos³, como aos veículos de comunicação oficiais, que se estruturam e consolidam historicamente⁴ com o uso dos mesmos.

Soma-se o caráter multitarefa das tecnologias contemporâneas às variáveis que determinam o contorno da sociedade em formação contínua como esboço da relação ruidosa entre tecnologia e indivíduos, visto que

2 Há vasta bibliografia validando cada um dos conceitos aqui apresentados, de modo que não é objetivo deste texto aprofundar tais problematizações, apenas mostrar que o momento histórico atual permite algumas relações entre os mesmos sem ferir suas essências.

3 Redes sociais diversas – twitter, facebook, linkedin – , aparelhos celulares, comuns e smartphones, tablets, notebooks, netbooks, ultrabooks, google, instagram, vimeo, daily motion, youtube, entre outros.

4 Jornais, empresas de rádio e TV.

há oferta de material tecnológico em variedade superior à quantidade de pessoas capazes de utilizá-los plenamente.

Dante disso, é comum atribuir caráter de obsolescência para tecnologias as quais não se domina ou se comprehende o potencial na totalidade, indo além da obsolescência programada⁵, conforme relação que o usuário estabelece com as tecnologias que maneja, reforçando vigorosamente a necessidade de entendimento dos princípios dos recursos tecnológicos, além da simples operação técnica básica destes, pois as TIC emergentes nada mais são do que modificações técnico-operacionais de tecnologias já existentes, agregando ou não novas possibilidades de emprego prático e funcional.

É, portanto, importante atentar para a similaridade dos produtos tecnológicos oferecidos no mercado. No caso dos computadores, por exemplo, há abundância de fabricantes, materiais físicos com os quais são construídos, desenvolvedores de **software**, tipo, tamanho e qualidade de **hardware**, entre outras variáveis. Porém, de modo geral, as funções básicas comuns são possibilitar acesso à Internet, processar dados na forma de textos, imagens e sons.

A proliferação da televisão, dos computadores e dos **smartphones** arquiteta “uma cultura das telas”, importante objeto de reflexão ética e objetiva, segundo Lipovetsky e Serroy (2011):

As telas não são responsáveis pelo grau de cultura ou de incultração que veiculam. É a utilização que se faz delas que está em pauta. Ignorá-las equivale a desligar-se do mundo tal como ele é, quando elas podem ser, por uma política que as otimize, um meio privilegiado de enriquecer os indivíduos e civilizar a cultura-mundo (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 184).

Porém, apenas a disponibilização de recursos tecnológicos na sociedade não se sustenta, conforme destaca Lipovetsky (2007):

5 Também chamada de obsolescência planejada, que pode ser entendida como um prazo de duração ou vida útil de um produto definido na sua fabricação, visando a troca, substituição ou compra prematura, como lâmpadas que duram 1.000 horas, entre outros, por exemplo. (<http://www.idec.org.br/>)

Sem dúvida, é algo que estimula a curiosidade, que incentiva os indivíduos a propor novos temas e soluções, alargar seus horizontes de conhecimento. Apesar disso, não sejamos ingênuos a ponto de supor que apenas a democratização dos meios de informação e a difusão de programas televisivos com alguma qualidade possa competir com a natureza dos problemas suscitados pelo futuro da cultura e do pensamento contemporâneo (LIPOVETSKY, 2007, p.59).

Nota-se, então, o que podemos chamar de tecnologização, que se torna peculiarmente negativa, pois “leva apenas a que as mesmas bobagens sejam feitas com maior rapidez, além do acúmulo de equipamento sofisticado utilizado, como máquinas de escrever” (DOWBOR, 2001, p. 15) se for entendida como o simples acesso aos bens tecnológicos.

Isso reduz e limita o emprego e as possibilidades que os recursos tecnológicos podem proporcionar, pois as pessoas passam a entender de tudo um pouco e de nada com suficiente profundidade, além de gerar a acomodação tecnológica, materializada no conjunto de procedimentos fixos, receitas, fórmulas ou ações predeterminadas em busca da construção de uma relação estável e tranquila com as TIC, contexto em que há acesso à informação em larga escala, como descreve Larrosa (2002):

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p.22).

Podemos, portanto, identificar e destacar neste quadro variáveis relevantes na constituição da conjuntura educacional e tecnológica contemporânea que perpassam pelas diversas fatias da população, economicamente ativa ou não, e que reforçam a necessidade da aprendizagem tecnológica em todos os níveis socioculturais como elemento formador de

uma sociedade crítica e consciente, a saber: usuário, **hardware**, **software** e Internet.

De modo simplificado, o usuário refere-se à figura humana que opera direta ou indiretamente qualquer recurso tecnológico⁶, o **hardware** subentende o computador, desde **personal computers** (PCs), **notebooks**, passando por celulares, **tablets** e quaisquer suportes físicos que possibilitem interação e mediação interface/homem. Já o **software** inclui aplicativos, programas e sistemas operacionais, enquanto a Internet engloba todo o conteúdo disponibilizado na **world wide web** (www). Tais elementos podem ser pensados como variáveis que compõem, qualificam e têm papel determinante do cenário sociocultural-tecnológico presente. Segue-se argumentação para cada um desses elementos.

USUÁRIO

No campo da Ciência da Informação, pode-se conceituar usuário a partir do conceito de informação, classificando-o em três abordagens trazidas por Capurro (2003 apud RABELLO, 2012):

Objetiva/física – com ênfase no dado e no processo comunicativo, ou seja, na mensagem. Nesta abordagem, o usuário aparece como um receptor passivo da informação e como parte integrante do sistema;

Subjetiva/cognitiva – prevê a ação informacional do usuário ou do profissional de informação de forma socialmente descontextualizada, com ênfase na interpretação do indivíduo isolado.

Social/pragmática – considera a informação contextualizada socialmente. Nesse caso, a informação poderá estar inserida numa “instituição ou em sistemas intermediários

6 Programador ou consumidor, para fins pessoais, profissionais ou lazer, dentre outras terminologias e possibilidades.

de informação", trazendo consigo valor institucional/social. Nessa abordagem, o usuário-produtor de conhecimento e o profissional de informação são concebidos como "atores sociais", cujas ações de informação terão valor social. (CAPURRO apud RABELLO, 2012, p.17)

Há de se considerar a particularidade do contexto em que vivemos na atualidade com presença massiva das TIC na vida das pessoas sendo utilizadas em situações cada vez mais ativas e incorporadas ao cotidiano social, evidenciado pelas redes sociais, que permitem o compartilhamento multimídia de informação e conteúdo. Isso se deve a ser cada vez mais comum, em todas as camadas da sociedade, o uso de *smartphones* em conjunto com a Internet e redes sociais que fazem circular quantidade cada vez mais expressiva de textos, fotos e vídeos. As TIC têm se integrado fazendo com que o usuário tenha papel mais atuante e maior poder de produção e distribuição de conteúdo.

Tal fato reforça o papel dos usuários contemporâneos como produtores e consumidores de conteúdo e informação, devido aos recursos apresentados pelas variáveis *hardware + software + Internet*. Há ampla gama de material que possibilita ao usuário, mesmo iniciante, a criação de novos conteúdos midiáticos, seu gerenciamento e distribuição na Internet, potencializados pela Web 2.0, conforme destaca Keen (2009):

A revolução da Web 2.0 disseminou a promessa de levar mais verdade a mais pessoas – mais profundidade de informação, perspectiva global, opinião imparcial fornecida por observadores desapaixonados. Porém, tudo isso é uma cortina de fumaça. O que a revolução da Web 2.0 está realmente proporcionando são observações superficiais do mundo à nossa volta, em vez de análise profunda, opinião estridente, em vez de julgamento ponderado. O negócio da informação está sendo transformado pela Internet no puro barulho de 100 milhões de blogueiros, todos falando simultaneamente sobre si mesmos. (KEEN, 2009, p. 19)

Podemos estabelecer, então, dependendo dos diferentes graus de entendimento e domínio dos recursos tecnológicos que operamos diariamente, relação interativa ou passiva com as TIC, apesar do caráter cada vez mais ativo e multitarefa dos dispositivos disponíveis na atualidade. Conforme Rudolph (1996, p. 4 - 5), recursos tecnológicos interativos oportunizam ações que levam a um aprendizado mais ativo e efetivo proporcionado pela imersão nas possibilidades apresentadas por eles, como videogame, por exemplo. Já os passivos executam ações e/ou mostram informações a partir da operação básica de recursos superficiais oferecidos por eles, como aparelhos que tocam sons e reproduzem imagens, por exemplo.

Ao inserir novas TIC gradativamente em suas vidas as pessoas realizam atividades em situações de maior controle possível, testando a validação prática e a eficiência desses recursos tecnológicos conforme as suas expectativas, uma vez que, de início, não compreendem como usá-las em sua plenitude.

Deste modo, partindo das abordagens objetiva/física e subjetiva/cognitiva, propomos classificar os usuários de TIC, quanto ao tipo de experiência, em básicos, medianos e avançados.

Os usuários básicos, ou iniciantes, podem ser relacionados à abordagem objetiva/física e têm uma relação menos ativa e profunda com a tecnologia, consumindo produtos tecnológicos que atendam suas necessidades imediatas e são mais propensos às ofertas guiadas pelo mercado consumidor. Em geral, não têm aprofundamento técnico específico e sua relação com tecnologia tem caráter passivo, determinada pelos recursos a que têm acesso. Dependem do auxílio de técnicos ou usuários mais experientes para solucionar problemas ligados ao uso de tecnologia.

Já os usuários medianos, podem ser associados à abordagem subjetiva/cognitiva e são aqueles que lidam com mais de um tipo de recurso para realizar funções similares, questionam acerca da necessidade ou não de alguns materiais, podendo lidar com **softwares** de proprietário e livres. É menos influenciado pelas ofertas de mercado, pesquisam alternativas e conseguem ter certa autonomia na resolução de problemas mais comuns

e alguns com certa complexidade, pois tem relação menos passiva com as tecnologias, conseguindo adaptar suas necessidades aos recursos que têm disponibilidade.

Por sua vez, os usuários avançados têm ligação com a abordagem social/pragmática e estão sempre na vanguarda tecnológica, procurando e/ou criando novidades. Não são consumidores passivos, podendo ser desenvolvedores, técnicos ou especialistas em determinadas áreas. Utilizam tecnologia de modo ativo e criativo⁷, (re)criam novos recursos e aplicações, geram novas possibilidades ou atualizam o emprego das TIC.

Vale ressaltar que todos os usuários podem ser classificados em qualquer nível destes citados, sendo comum transitarem por diferentes níveis conforme situações específicas. Por exemplo, uma pessoa pode ser usuário avançado das TIC voltadas para a área de música e básico em TIC relacionadas com a área de fotografia. É impossível ser usuário avançado de todos as TIC disponíveis e mesmo um usuário avançado pode sofisticar sua relação com as TIC infinitamente.

A questão primordial do usuário é saber analisar e reconhecer as suas limitações para lidar conscientemente com as TIC de seu interesse, modificando ou não esta relação. É fato que, em relação às TIC, aprende-se, basicamente, o que se considera necessário, independentemente da quantidade de recursos que cada aparato tecnológico possa oferecer.

Podemos considerar, hipoteticamente, que temos três perfis possíveis como ponto de partida para conceber a inserção de TIC na vida das pessoas, levando em conta a relação e o domínio tecnológico delas. Assim, os indivíduos:

- Não admitem a presença de TIC em seu cotidiano, não se interessam em aprender mais do que o que julgam necessário para lidar, de modo inevitável, com recursos tecnológicos. Sentem-se escravizados e sufocados perante as tecnologias que lhes são impostas.

7 Vide, por exemplo, o videoclipe feito no software Excel, que foi desenvolvido para planilhas e cálculos, realizado pela banda ACDC (<https://youtu.be/Vs2XUffK-1w>)

- Admitem a existência e a presença das TIC em seu cotidiano, porém, tem desconfiança e receio quanto ao emprego massivo de recursos, seja por princípios ideológicos ou por incapacidade de domínio das ferramentas tecnológicas. Relacionam-se de modo positivo com as TIC desde que não saiam de uma zona de conforto quanto à sua utilização;
- Acham indispensável o uso de TIC para a maioria das ações cotidianas e consideram que a tecnologia existe para servi-los. Têm uma relação de dependência e domínio tecnológico, ainda que não seja domínio aprofundado. (LEME, 2006)

Devido às novas gerações, que já nascem imersas em contextos repletos de tecnologias variadas, já em ambiente familiar, é cada vez mais comum o perfil de usuário próprio do *Homo Zappiens*, com habilidades icônicas, que lida de modo diferenciado e sem grandes dificuldades com recursos tecnológicos, conforme explicam Veen e Vrakking (2009):

As crianças navegam intensivamente pela Internet e foram apresentadas a um mundo de multimídia em que toda tela que veem é colorida, tem imagens múltiplas, em geral com som e movimento, tais como ícones piscantes, e, é claro, textos. [...] As crianças procedem de maneira diferente ao clicar e navegar na Internet. Elas incorporam os símbolos e ícones que veem na tela à sua busca de informação. Passaram a conhecer o significado de uma série de ícones, reconhecíveis em ambientes diferentes e que rapidamente lhes dizem onde ir. [...] O *Homo zappiens* aprendeu a usar muito mais sinais para buscar informação do que apenas os caracteres, e em um futuro multimídia será obrigatório lidar com esta informação icônica juntamente com

os símbolos textuais. (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 54)

Os autores ainda destacam a importância da habilidade de executar múltiplas tarefas para a aprendizagem do *Homo zappiens*:

Realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo é uma estratégia altamente eficaz para processar vários canais de informação de uma vez. [...] Processar mais informações, contudo, é apenas uma parte da capacidade inerente a saber realizar várias atividades ao mesmo tempo. Outra, e mais importante, parte dessa habilidade é capacidade de saber lidar com diferentes níveis de atenção simultaneamente e reconhecer sinais de que há a necessidade de destinar maior atenção a uma determinada fonte em um determinado momento. [...] Executar múltiplas tarefas é uma habilidade que ajuda o *Homo zappiens* a processar vários *inputs* de informação e a valorizar determinados *inputs* como mais importantes do que outros. A consequência é que as multitarefas são uma habilidade fundamental para a aprendizagem porque permitem que os alunos concentrem-se no que é importante, em qualquer momento dado, pela capacidade de gerenciar múltiplos níveis de atenção (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 59).

Assim, o entendimento da dimensão que assume o usuário na contemporaneidade abrange as abordagens objetiva/física, subjetiva/cognitiva e social/pragmática de modo complementar, em suas particularidades de perfis. Podemos considerar o usuário como a variável mais sensível em relação às TIC, visto que qualquer proposta de aplicação ou natureza a qual responda um recurso tecnológico não é legitimada sem o usuário, ou seja, sem uma demanda que atenda usuários específicos, a tecnologia não se sustenta, não encontra finalidade.

HARDWARE

Podemos entender **hardware** como o corpo físico do computador (GLEENWRIGHT, 2001, p. 9) e das TIC, tais como os circuitos eletrônicos, processador, gabinete, peças em geral, memória de acesso aleatório ou **Random Access Memory** (RAM), disco rígido, cabos, monitor, mouse, caixa de som, etc., presentes nos computadores, **notebooks**, **tablets**, smartphones, televisores, videogames, máquinas fotográficas, aparelhos de **Digital Versatile Disc** ou **Digital Video Disc** (DVD), caixas bancários eletrônicos, robôs de linha de produção e demais tecnologias.

A contemporaneidade traz consigo oferta incomensurável de hardwares e vem sofrendo transformações constantes. No caso de computadores, por exemplo, pode-se adquirir algum pacote fechado de componentes físicos de algum fabricante ou escolher inúmeras opções de peças para compor um produto com características exclusivas, com preços que variam acentuadamente em um mercado competitivo. Facilmente são encontradas alternativas similares para funções semelhantes, nas quais há a mudança de material de fabricação e qualidade dos seus componentes, com versões diferentes desde modelos de carros, DVDs, geladeiras, fogões, computadores e barbeadores, dentre muitos outros.

Esse quadro é acentuado, na contemporaneidade, porém não generalizado, pelo crescimento da indústria e da cultura do entretenimento somado ao hiperconsumismo, conforme destacam Lipovetsky e Serroy (2011):

Se a cultura do **entertainment** impele aos prazeres fáceis, não impede de modo algum os homens de querer compreender seu mundo, de inventar, inovar, progredir. Enquanto cresce o reino do comprador integral, esta época vê multiplicar-se todo tipo de desejo de criação, de expressão e de participação. [...] A lógica do hiperconsumo decerto é dominante, mas não onipotente. Evidentemente, esse processo não chega ao seu próprio fundo: criar, fazer melhor, progredir, tudo isso não foi de modo algum eliminado (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 144).

Porém, a produção e consumo de bens tecnológicos nem sempre são baseados na necessidade técnica, descritas segundo Lukács (1978):

[...] como consequência do produzir-para-o-mercado [...] vem à luz na fabricação do produto tudo o que é mera novidade, o elemento sensacional e caduco, sem consideração alguma pelo problema da contribuição ou perda do autêntico, íntimo valor do produto. O reflexo cultural desse caráter revolucionário é o fenômeno que habitualmente chamamos moda. Moda e cultura configuram por suas essências conceitos que se excluem reciprocamente. O domínio da moda significa que a forma e a qualidade dos produtos postos no mercado mudam em breve prazo, independentemente da relação com a beleza e a finalidade. A essência desse mercado contém o fato de que dentro de determinados períodos devem ser fabricados novos objetos, de modo que possam diferenciar-se radicalmente dos precedentes; de forma que, ao produzi-los, seja possível se basear sobre experiências recolhidas na produção precedente. Da rapidez do desenvolvimento resulta a impossibilidade de recolhê-las e senti-las; ou ninguém quer mais se basear nelas, pois a essência mesma da moda requer justamente o oposto ao velho. Assim desaparece lentamente todo desenvolvimento orgânico: aparece uma oscilação sem meta e um diletantismo vazio e ruidoso (tópico nº 2).

Neste caso, o mercado “rege” a vida útil dos recursos e sua disponibilidade. É comum alguns produtos terem um tempo de permanência no mercado cada vez mais curto, girando em torno de dois a cinco anos antes de ser considerado obsoleto ou ter um tempo de duração pré-definido de fábrica⁸.

Mais do que componentes, temos oferta e possibilidade combinatória de material cada vez maior, que gera tanto produtos exclusivos quanto de uso geral. Basta acessar o site de um fabricante de computador ou *smartphones*

8 Fazendo referência à obsolescência programada/planejada. Para mais informações, assistir ao documentário espanhol de Cosima Dannoritzer “Comprar, jogar fora, comprar: a história da obsolescência programada”. (*The Light Bulb Conspiracy*, 2010).

para verificar as características diferenciadas de cada produto vendido, quantos modelos são oferecidos com diferença considerável de preço de acordo com as peças escolhidas.

Cada pacote de **hardware** traz consigo limitações de emprego nas diversas atividades realizadas pelo usuário, bem como na capacidade de rodar softwares específicos. Não há resposta exata quanto a qual **hardware** é melhor. A questão precisa parte de qual **hardware** é adequado para a realização de atividades peculiares. Para isso, é necessário estabelecer a(s) atividade(s) objetivada(s) e então configurar o hardware próprio.

É comum que usuários básicos ou medianos não compreendam essas conexões determinantes e acumulem experiências frustrantes relacionadas à tecnologia.

SOFTWARE

Podemos entender **software** como conjunto de programas, instruções e regras informáticas que possibilitam a execução de ações predefinidas viabilizadas pelo **hardware** e operadas pelo usuário ou, de modo simplificado, os programas usados para controlar as TIC (GLEENWRIGHT, 2001, p.9)

Existe grande variedade de **softwares** disponíveis no mercado atualmente, para fins como escrita de textos, criação de música, edição de fotos, exibição de filmes, cálculos, sistemas operacionais, comunicação, educação e entretenimento, dentre inúmeras outras possibilidades.

Há, por exemplo, quatro sistemas operacionais similares presentes em computadores dominando o mercado atual, incluindo de PCs, caixas eletrônicos, sistemas de navegação, até **smartphones**, entre outros: Microsoft Windows, Linux, Android e OS X Yosemite. Também a suíte de aplicativos Microsoft Office, utilizada para editar textos, planilhas de informações e apresentações multimídia, dentre outras funções, possui versões idênticas e gratuitas como o LibreOffice ou o Apache OpenOffice. Em todos os exemplos citados, há diferentes configurações que o usuário pode alterar conforme seu gosto pessoal ou necessidade operacional, agregando outros **softwares**

e recursos, com grande flexibilidade de ajustes.

Os softwares podem ser classificados, de acordo com Blackwell (1993), em várias categorias, como: de informação (somente transmitem informação sobre determinado tema); tutorial (ensinam procedimentos); de exercício e prática (trabalham exercícios de instrução programada ou desenvolvimento de habilidades específicas); jogos educacionais (jogos de natureza pedagógica); simulação (simulam situações da vida real); solução de problemas (situações propostas para que o aluno solucione); utilitários simples (executam tarefas pré-determinadas); de autoria (codificam o que usuário quer fazer conhecendo ou não linguagem específica); entre outros, o que demonstra a abrangência de tipologia e aplicações possíveis para este recurso.

O emprego desses materiais depende, além da função para a qual foram criados/desenvolvidos, diretamente da combinação particular de **hardware** que vai permitir maximizar ou limitar determinado tipo de realização. Citando uma possível situação prática: não é possível editar satisfatoriamente vídeos em resolução 4K em um computador com pouca memória RAM, processador e placa de vídeo sem potência para decodificar o pesado conteúdo que deve ser administrado pelo conjunto de **hardware**.

Por outro lado, trabalhar material básico com editor de texto em um computador configurado com processador de última geração e memória RAM abundante é recurso no qual sobra potência de trabalho para uma função considerada simples.

Além do mais, o conhecimento e habilidade dos usuários oportunizam o uso restrito das possibilidades de um **software** – utilizar o editor de textos para escrever pequenos textos, sem formatá-lo, acrescentar fotos e notas – até combinações de recursos para novas finalidades, gerando novas demandas – fotos com som, presentes em alguns **smartphones**, ativação de funções por voz, gestos, impressão digital ou reconhecimento facial, etc.

De modo geral, raramente utiliza-se o potencial máximo de um **software**, pois não há aprofundamento na totalidade de recursos que ele proporciona, havendo o direcionamento para áreas de interesse de cada usuário.

Por exemplo, em um computador utilizado em comum por uma família, ocorre alternância de **softwares** de texto, fotografia, música, jogos, Internet, redes sociais, planilhas, apresentação multimídia, entre outros e, dificilmente um usuário é fluente ou dedica-se a todas estas áreas.

INTERNET

A Internet pode ser entendida como um espaço, o ciberespaço, no qual há disponibilização e acesso de conteúdo de natureza, finalidade e utilidade abundante e multíplice, de produção veloz, contexto que potencializa questões ligadas à autoria, ética e confiabilidade, conforme pontua Keen (2009):

Nossas atitudes com relação à “autoria” estão passando também por uma mudança radical em consequência da cultura democratizada da internet de hoje. Num mundo em que público e autor se confundem, tornando-se cada vez mais indistinguíveis, e onde é quase impossível verificar a autenticidade, a ideia de autoria original e propriedade intelectual fica seriamente comprometida. [...] Essa definição nebulosa de propriedade, agravada pela facilidade com que agora podemos recortar e colar o trabalho de outrem para fazer com que pareça nosso, resultou numa nova e perturbadora permissividade em relação à propriedade intelectual (KEEN, 2009, p. 26).

O conceito de ciberespaço admite várias interpretações, no entanto, tem sua origem na palavra criada pelo escritor americano William Gibson em 1984 para designar “o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha das multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural”. (LEVY, 1999, p. 94). Pode ser entendido ainda como “terra do saber” e “nova fronteira”, entre outros (ibid., p.95). Na definição de Levy, é:

O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação

eletrônicos [...], na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. [...] Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação (ibid., 1999, p.94).

Uma das características atribuídas à Internet é operar de modo global, em rede e estar em constante mudança, configurando-se e reconfigurando-se a cada instante, de acordo com Lipovetsky e Serroy (2011):

Já não há cânones do conhecimento, já não há passagens obrigatórias para constituir para si uma cultura partilhada: hoje estamos no duplo caos da abundância e do imediatismo. Jamais tantas informações estiveram disponíveis [...] Não há distanciamento crítico nem hierarquia de informações, e sim o acesso imediato, para todos, a um saber fragmentado, que deslegitima os mestres e instaura a credulidade e a facilidade do menor esforço (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p.161).

Apesar do número de acesso e disponibilização estar crescendo a cada ano, apenas 35% da população mundial usa rotineiramente a *world wide web* (www), conforme informa a pesquisa divulgada pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), em março de 2013. No Brasil, esse índice chega a 45% e podemos concluir que aumenta o contato desses usuários com o fluxo de materiais e conteúdo de origens variadas, produzidos e disponibilizados de qualquer ponto no mundo que tenha um computador conectado à Internet. Esse processo, por sua vez, acaba proporcionando fartas trocas de quantidade enorme de informação e influências culturais entre usuários. Na descrição de Larrosa (2002):

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar

qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito (LARROSA, 2002, p. 23).

Porém, a parcela de pessoas que tem esse acesso ainda é pouco expressiva se considerarmos o todo da população mundial, o que, de certo modo, cria um abismo social e cultural entre os que utilizam a Internet cotidianamente e os que ignoram a sua existência ou utilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que estamos imersos em uma sociedade repleta de transformações e adaptações constantes e que a tecnologia tem papel importante e determinante nesse trajeto que está sendo percorrido. Também é inquestionável que não somos passivos ou ativos nesse processo sem escolhermos o papel que assumiremos no decorrer do caminho.

Podemos determinar ou sermos determinados pelos fatos e acontecimentos na constituição desta sociedade em formação infinita, dependendo de como agirmos para o equilíbrio das variáveis – usuário, **software**, **hardware** e Internet – porém é fundamental a compreensão que tal relação será refletida em todos os aspectos que tornam única esta sociedade.

É importante a contribuição entre as diferentes gerações, conforme destaca Turkle (2012):

nós não precisamos rejeitar ou rebaixar a tecnologia. Nós precisamos colocá-la em seu lugar. A geração que cresceu com a Net (internet) está em uma boa posição para fazer isso, mas estes jovens precisam de ajuda. Então, como eles começam a lutar pelo seu direito à privacidade, nós precisamos ser seus parceiros. [...] Nós esperamos mais da tecnologia e menos uns dos outros (TURKLE, 2012, p. 294).⁹

9 Texto original: we don't need to reject or disparage technology. We need to put it in this place. The generation that has grown up with the Net is in a good position to do this, but these young people need help. So as they begin to fight for their right to privacy, we must be their partners. [...] We expect more from technology and less from each other.

Procurar, portanto, utilizar tecnologia da melhor maneira possível para agregar valor aos indivíduos na construção do coletivo em todas as áreas do saber. Direção possível pontuada, em 1995, por Adam Schaff ao escrever que “o futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas obra do homem” (SCHAFF, 1995, p. 154) e reforçado em 1999 por Pierre Levy:

toda a inteligência coletiva do mundo jamais irá prescindir da inteligência pessoal, do esforço individual e do tempo necessário para aprender, pesquisar, avaliar, integrar-se às diversas comunidades, mesmo que virtuais. A rede jamais pensará em seu lugar, e é melhor assim” (LEVY, 1999, p.253).

Tal aspecto é intrínseco, sensivelmente, ao campo da educação, que possibilita objetivar essas problematizações de modo pertinente no desenvolvimento do ser humano durante toda a sua existência.

É certo que qualquer transformação exige novas estratégias de ação e apropriação de saberes, competências e conhecimentos, que passam por todas as dimensões da sociedade, que vão além do simples acesso às TIC.

A contemporaneidade traz consigo novas possibilidades, vantagens e problemas decorrentes do uso de TIC, todos em larga escala e velocidade a ponto da sociedade precisar se reinventar constantemente, revendo e redescobrindo sua essência em tempos tecnológicos a partir dos tipos de relações possíveis entre as variáveis usuário, **hardware**, **software** e Internet.

Finalmente, mais do que **consumir** e **operar** tecnologia, devemos **pensar** tecnologia, na perspectiva de constituir poder decisivo e criar consciência do tipo de sociedade nós queremos formar e manter.

REFERÊNCIAS

- BURCH, Sally. **Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento.** In: Ambrosi, A.; Peugeot, V; Pimenta, D. Desafios das palavras. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: <http://www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally%20Burch.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2015.
- BLACKWELL, L. **Rethinking the roles of rellinology in education.** Proceedings of the Tenth International Conference of Technology and Education. 1993. p. 691.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.
- DANNORITZER, Cosima. **Comprar, jogar for a, comprar: a história da obsolescência programada.** Título original: *The light bulb conspiracy*. Escrito e dirigido por Cosima Dannoritzer. [Filme-vídeo]. Documentário, 75 min. Espanha, 2010.
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [online]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-06-21].
- DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GLEENWRIGHT, Jerry. **Fique por dentro da internet.** São Paulo: Cosac e Naify Edições, 2001.
- NEHMY, Rosa Maria Quadros; PAIM, Isis. **Repensando a sociedade da informação.** Perspectivas em Ciência da Informação, v. 7, n. 1, p. 9-21, jan./ jun. 2002. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/410/223>. Acesso em: 18 de junho 2015.
- NORA, Simon; MINC, Alain. A informatização da sociedade. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- KEEN, Andrew. **O culto do amador: como blogs, MySpace, You tube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges – Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2009.

____. **Viagem digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando.** Tradução de Alexandre Martins – Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. p. 20-28.

LEME, Gerson Rios. **Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias.** 2006. 120 p. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção.** Barueri, São Paulo : Manole, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada.** São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

LUKÁCS, György. **Velha e nova cultura.** Tradução: texto publicado em "Revolución y Antiparlamentarismo", Ediciones Pasado y Presente, México, 1978. Publicado originalmente em 1920 na revista Kommunismus, nº 43. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/mes/cultura.htm>. Acessado em: 16 de fevereiro de 2016.

RABELLO, Rodrigo. **Usuário, informação e ciência e tecnologia: aspectos comunicacionais e institucionais em um modelo sociotécnico emergente.** 2012, 168 f. Pós-doutorado (relatório final de pesquisa) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Rio de Janeiro, 2012.

RIBEIRO, Luís. O boom da nova economia ou o esvaziar da bolha? In CARRILHO, M. et al (orgs.). **Novos Media, Novas Políticas? – Debater a Sociedade da Informação.** Oeiras: Celta Editora, p.14-24, 2002.

RUDOLPH, Thomas E. **Teaching music with technology.** Chicago, USA. GIA Publications, Inc. 1996.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial.** Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado

e Luiz Arturo Obojes. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista. Brasiliense, 1995.

TURKLE, Sherry. **Alone together: why we expect more from technology and less from each other.** New York, USA. Basic Books: 2012.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda. Rio de Janeiro**, Ed. Record, 1980.

UIT, União Internacional de Telecomunicações. Pesquisa disponível em: <<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>>. Acessado em: 20 de junho de 2014.

VEEN, Win; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre : Artmed, 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

INFLUÊNCIAS E DEFINIÇÕES

Janete Otte
Cíntia Radtke Mota



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas educacionais instituídas em um país dito emergente, como é o caso do Brasil, trazem no seu bojo as influências causadas pelas forças e pelo poder de organismos internacionais e nacionais que, com maior ou menor visibilidade, acabam ditando as normas para se produzir tais políticas. O contexto em que tais interferências acontecem denominamos “contexto de influência”, segundo o ciclo de políticas trabalhado por Ball e seus colaboradores (BOWE, et al., 1992; BALL, 1994).

No decorrer deste trabalho são apresentados autores que registram quando e como essas influências acabam acontecendo e se introduzindo nas políticas educacionais do Brasil.

As organizações internacionais que interferem nas políticas educacionais – Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial, Organização Mundial do Trabalho (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - são organismos que certamente participam de forma efetiva na concepção das políticas educacionais no contexto de influência, definido por Ball (1994) como sendo aquele onde as políticas são pensadas ou definidas e interferem na escolha desta ou daquela forma de agir, de fazer e de pensar uma nova política para os países ditos emergentes, como é o caso do Brasil. Cada um deles tem sua especialidade e age de determinada forma na definição de novos rumos, novos caminhos ou novas estratégias, seja na apresentação de relatórios de produtividade, seja no patrocínio econômico de projetos educacionais, seja na definição das prioridades de ação (AKKARI, 2011).

Muitas foram as ações para construir consensos em torno das questões interamericanas relacionadas à educação e à administração educacional. Ações importantes aconteceram durante os dois encontros da Cúpula das Américas: em Miami, 1994, e em Santiago, 1998 (SANDER, 2005), quando os integrantes desenvolveram tarefas de enormes proporções para chegarem a acordos que beneficiassem os diversos países participantes, sem prejuízo dos seus valores culturais e dos seus interesses econômicos e políticos, conseguindo propor metas relacionadas à educação que fossem comuns. No encontro de Santiago em 1998, onde o tema central foi a educação, ficou definida como principal meta: “alcançar uma educação básica de qualidade para todos; manter na escola média de ao menos 75% dos jovens da correspondente faixa etária e oferecer oportunidades de educação continuada para toda a população” (SANDER, 2005, p.53). Dentre as nove estratégias para alcançá-las salientamos a “formação de professores e a preparação de administradores educacionais” (SANDER, 2005, p.54), o que reforça que, para se atingir objetivos essenciais na área da educação, a formação dos professores tanto em nível inicial como continuada é imprescindível. Percebe-se que os governos solicitaram a ajuda do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e do Banco Internacional para Reconstruções e Desenvolvimento (BIRD) para programas e ações que tivessem relação direta com as metas, os objetivos e as ações da Cúpula e ainda a ajuda da Organização dos Estados Americanos (OEA), da CEPAL e da UNESCO no reforço da “cooperação regional em áreas específicas, como educação a distância, programas de intercâmbio, tecnologia educacional, estatísticas educacionais e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” (SANDER, 2005, p.57).

Embora tenham sido empreendidos esforços consideráveis para traçar metas e estratégias no sentido de melhorar o acesso à educação e a sua qualidade, percebemos que os instrumentos de acompanhamento para comprovar esse trabalho foram poucos ou ineficazes, tornando o resultado incipiente, pois os países precisam se preparar interiormente para responder com efetividade à execução de tais metas, já que existe uma distância

considerável entre quem pensa e planeja as ações e aqueles que efetivamente deverão colocá-las em prática. A comunidade acadêmica e a sociedade precisam ser mais participantes nesse processo. Assim que, antes de propor políticas, é preciso verificar o que de fato é necessário, como construí-las e acompanhar se o resultado foi ou não alcançado e os seus porquês. Para tanto, precisamos de muitas pesquisas efetivamente realizadas em *loco*, antes, durante e após a construção de uma política educacional. Sander nos afirma que:

Essas observações trazem à consideração a importância da pesquisa científica como base para a formulação de políticas educacionais efetivas e relevantes, tanto em nível nacional como no âmbito internacional, na convicção de que a pesquisa é instrumento fundamental para se conhecer a realidade e as condições econômicas, políticas e culturais que condicionam o desenvolvimento educacional (SANDER, 2005, p.66).

Ao utilizar a abordagem teórico-metodológica dos ciclos de políticas percebe-se que o neoliberalismo, a globalização e os organismos internacionais têm interferido na formulação de políticas públicas no Brasil, principalmente no que tange à formação continuada de professores e destes para atuar no âmbito da educação a distância, agindo assim no seu contexto de influência.

O Banco Mundial tem financiado o sistema educacional em diversos países. No entanto, em cada país, tais recursos financeiros são aplicados de forma particularizada, seja na confecção de livros didáticos, melhoria na infraestrutura, ou ainda na modernização da universidade (CORAGGIO, 1996). Isso acontece porque existem fatores e atores locais cuja atuação é determinante na definição do uso desses recursos, demonstrando um espaço de autonomia e, assim mesmo, com grande influência dos organismos internacionais, com aporte financeiro e assessorias estratégicas, não prescindem da força dos atores envolvidos no processo para a efetivação de uma política.

O desenvolvimento humano é incentivado quando estimula as

pessoas a buscarem uma melhor qualificação e que contribua com uma "boa" mão de obra para atrair capitais estrangeiros que invistam em bens e serviços exportáveis e alimentem mais a máquina do capital, reforçando o neoliberalismo neste mundo globalizado.

A análise econômica está diretamente ligada à definição de estratégias de políticas educacionais que venham verificar como a educação pode e vai impulsionar o mercado e à ideia de uma relação eficaz entre custo e benefício em cada ação que vai realizar (CORAGGIO, 1996). As propostas educativas definidas pelos assessores do Banco Mundial, onde a reprodução do capital substitui os espaços que eram ocupados por trabalhadores com formação crítica (DIAS, A., 2010), tratam a escola à semelhança de uma empresa no momento que veem "os fatores do processo educativo como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão" (CORAGGIO, 1996, p.98).

Assim como os atores participantes do meio educacional, o próprio Banco sabe que existem alguns fatores importantes em um país para o aprimoramento da educação que facilitariam o aprendizado e, dentre eles, citamos a dedicação dos professores em tempo integral, sua capacitação e o suprimento das necessidades básicas do cidadão como nutrição e saúde (CORAGGIO, 1996). Consciente de que o Banco conhece tais fatores, o autor faz uma pergunta: "que autonomia resta a cada governo no momento de negociar as novas políticas educativas a serem financiadas, e qual a autonomia de cada diretor de escola para selecionar os 'insumos educativos'"? (CORAGGIO, 1996, p.101-102).

A discussão sobre o que está sendo proposto pelos atores envolvidos é imprescindível, visto que serão eles também responsáveis pela construção da proposta. Embora não aconteça com muita facilidade, essa deveria ser uma prática constante e efetiva ao se recontextualizar uma política no intuito de extrair dela o maior aproveitamento em benefício da sociedade envolvida.

Entre as influências do Banco Mundial está o entendimento de que os recursos públicos sejam concentrados na educação básica, âmbito que envolve um número maior de pessoas, apresenta um custo-benefício

melhor e ainda considera ser este o nível em que a escola colabora com mais intensidade para o desenvolvimento social e econômico da população, elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza (TORRES, 1996).

O Banco Mundial está fortemente comprometido em apoiar a educação, mas, juntamente com os financiamentos que disponibiliza aos países em desenvolvimento, oferece o serviço de suas assessorias que direcionam e traçam estratégias políticas cujas metas são atender os objetivos econômicos do próprio Banco (CORAGGIO, 1996).

Isto fica claro, por exemplo, quando se trata da reformulação do currículo. Esse trabalho que incide diretamente nas atividades docentes, exclui a participação do professor. As orientações advindas dos organismos internacionais determinam que cabe ao poder central, representado pelo Ministério da Educação, tal reformulação. Assim, os professores, principais atores envolvidos na educação, são impedidos de discutir questões macro, propondo, aceitando ou rejeitando disciplinas e/ou conteúdos para que o currículo seja um elemento pertinente a nossa realidade e cultura. Nesse modelo, sua participação pode ser comparada à de figurantes de um filme: seja para reduzir custos ou para garantir que professores e alunos fiquem enquadrados num mesmo processo de homogeneização, desconsiderando particularidades e contextos, a ele é permitido participar da elaboração dos textos a serem usados em sala de aula, desde que os mesmos observem as orientações emanadas pelos organismos superiores.

Concordo com Torres (1996) quando salienta que, sendo o professor o protagonista maior desse processo, deveria ter uma participação efetiva em novas propostas de currículo, do processo de mudança em si, como maneira de incidir sobre um currículo bem elaborado, que colabore no processo de ensino e de aprendizagem, e afirmando que “a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre sua formação e as suas condições de trabalho” (TORRES, 1996, p.156). Portanto, recai sempre na responsabilidade do professor a condução mais ou menos eficiente do processo de ensinar e de aprender e na melhoria da educação. Embora o

Banco Mundial saiba que, quanto mais o professor estiver capacitado para desempenhar sua função, melhor será seu trabalho com os alunos, ele não prioriza a formação inicial, dando preferência à capacitação em serviço. Mesmo assim, muitas vezes, esta fica sob a responsabilidade do próprio professor que precisa buscar e bancar sua capacitação.

Quando Pauly, Romi e Sarmento (2014) abordam a formação continuada dos professores, prevista na meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, questionam o apoio que lhes será fornecido para realizarem tais formações. Existe a ideia de que os professores necessitam de formação continuada, no entanto não existe um programa que garanta sustentação de horário e financiamento para sua realização.

Concluindo suas considerações sobre as pesquisas e considerações do Banco Mundial sobre a reforma educacional nos países em desenvolvimento, Torres (1996) afirma que:

[...] o principal obstáculo à reforma não é nem econômico nem técnico e sim político e, finalmente cultural. [...]. Convém não esquecer que os “interesses criados” não são patrimônio exclusivo dos países e dos governos, mas que envolvem todos os atores que pertencem ao setor educativo de um país, incluindo os organismos não-governamentais nacionais e os organismos internacionais que intervêm e influem nas decisões de política educativa nos países em desenvolvimento. O próprio Banco Mundial, sem dúvida, é tudo menos um ator neutro, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica (TORRES, 1996, p.184-185).

Entre outros autores que pesquisam e escrevem sobre a interferência externa às definições políticas internas de um país e de uma sociedade, encontramos Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), os quais afirmam que as reformas acontecidas ao longo do século XX, no Brasil e na América Latina, estão diretamente ligadas aos acordos internacionais firmados pelos diversos governos que se sucederam no poder. De fato, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia) financiada

pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, inclui o Brasil num grupo de 10 países que foram obrigados a assinar um acordo se comprometendo a melhorar seus índices educacionais em função da sua alta taxa de analfabetismo no mundo.

Mudanças referentes à atuação dos professores, à formação necessária para atuar em cada nível de ensino, sobre qual instituição estava apta a oferecer tal formação e a formação apressada dos professores foram algumas dessas ações, conforme nos relatam as autoras acima citadas em seu livro “Política Educacional”. A concepção atual de educação, que emana dos documentos internacionais, nos dá conta de que hoje esta deveria ser construída por meio de parcerias entre o setor privado e o governo e entre as universidades e as indústrias.

Segundo as autoras, essas ideias permeiam inclusive a LDB/1996, na medida em que a sua proposta de educação deriva da concepção de educação do BM, e ou, pelo menos, por guardar uma extrema similaridade com a proposta dos organismos multilaterais já referida (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). As influências quanto ao resultado final na redação do texto legal da LDB/1996 destes atores internacionais não foram maiores devido à mobilização dos atores locais (professores da educação básica, do ensino técnico e das universidades, pesquisadores, técnicos das Secretarias de Educação e entidades sindicais) que se uniram em torno do assunto específico, principalmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na Constituinte (PINO, 2008). São os diversos contextos se entrelaçando e exercendo influência sobre os demais.

Segundo Akkari (2011), o número de professores no mundo supera o de qualquer outra classe de trabalhadores e tende a crescer ainda mais. Segundo informações da IUS-UNESCO (2007) *apud* Akkari (2011), até 2015 alguns países correm o sério risco de ficar sem professores qualificados para atender à demanda de escolarização, como observamos em muitos países africanos¹⁰. Essas constatações reforçam a importância de nos

10 Constatata-se isso ao participarmos, em 2014, do Projeto TEDUCA - Tecnologias Educacionais Digitais: Cooperação Transnacional e Interinstitucional na Produção de Conhecimentos em Educação e Formação de Professores junto à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique.

preocuparmos com o tema da formação de professores nas políticas educacionais.

Akkari (2011) destaca que existe uma diversidade entre os modelos de formação de professores nos diferentes países do mundo, cada um com suas características. Salienta a existência de dois modelos principais de organização de formação: “formação simultânea: disciplinar, didática, pedagógica e profissional; formação sucessiva: disciplinar na universidade, e, posteriormente, didática, profissional e pedagógica” (AKKARI, 2011, p.111). A formação de professores está diretamente relacionada aos sistemas educacionais, modo de gestão e ao tipo de instituição (público ou privado) onde acontece sua atuação.

A necessidade de profissionalização dos professores e sua formação inicial e continuada é um assunto muito presente entre pesquisadores, líderes políticos e organizações profissionais. Autores como Nóvoa (1995), Perrenoud (2009), Tardif e Lessard (2005), entre outros, debatem o tema e suas implicações no processo de profissionalização da profissão do professor, instigando outros pesquisadores a também desenvolverem pesquisas que possam colaborar na melhoria e aprimoramento da profissão que mais emprega pessoas no mundo inteiro.

[...] finalmente, parece impossível pensar na política educacional brasileira sem considerar as tendências e debates internacionais. A importação de inovações pedagógicas provavelmente se desenvolverá no Brasil nos próximos anos. No entanto, não podemos esquecer que o internacional sempre combinará com os processos específicos nacionais que estruturam as políticas educacionais brasileiras (AKKARI, 2011, p.125).

Dentre as formulações de políticas educacionais nos encontros internacionais sobre o assunto, a importância da formação de professores perpassa as discussões, pois em maior ou menor grau de compreensão reconhece-se que são eles os grandes protagonistas no processo de melhoria da qualidade da educação em suas instituições e que são eles que podem

contribuir na formação de um cidadão mais independente, mais consciente de suas responsabilidades sociais e mais humano e, portanto:

Por isso, antes de tudo, o país necessita de educadores com capacidade criativa e compromisso social para formular políticas educativas e conceber práticas de administração em função das sempre novas necessidades e aspirações educacionais. Ou seja, a educação dos educadores deve continuar na ordem do dia. Sua formação inicial e educação continuada consistem em fatores fundamentais para alcançar uma educação de qualidade para todos (SANDER, 2005, p.114).

Mesmo sabendo que o professor será o protagonista nesse processo, auxiliando a formação de pessoas para trabalhar num mundo capitalista, as indicações de formação dos organismos internacionais e dos detentores do poder se limitam a sugerir a formação em serviço, nas horas vagas, em capacitações de curta duração, usando instrumentos de educação a distância e por conta o risco dos próprios professores, que muitas vezes buscam tais formações em instituições privadas (BAZZO, 2006), visto que as vagas e os horários de oferta em instituições públicas são limitados. Essas "sugestões" aos professores estão contempladas na LDB/1996, quando incentiva uma maior qualificação e relaciona a qualificação e a avaliação de desempenho à remuneração que deve ser atribuída ao professor (MENESES, 2004; BAZZO, 2006).

Bazzo (2006) salienta que um novo modelo para os processos de formação de professores poderá acontecer no momento em que a sociedade, desvincilhando-se dessa lógica de eficiência e eficácia que embasa o capital, busque alternativas diferenciadas, levando em conta as muitas experiências que estão acontecendo e que dão sentido aos movimentos e às lutas sociais por políticas públicas através de projetos emancipatórios e proponha uma globalização contra hegemônica em que se defina a universidade como bem público e, neste sentido, se defenda uma reforma que promulgue, segundo Santos (2005) a:

1)Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2)Reestruturação dos cursos de licenciaturas de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica; 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação; 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino (SANTOS, 2005, p.84).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), política pública que certamente sofreu as influências devidas em sua construção, traz no seu nascêndouro a preocupação com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica em diferentes níveis e modalidades de ensino/educação¹¹ (BRASIL, 2006). O sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, mediante a ampliação de possibilidades em educação a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial.

Com essa política pública, o Governo Federal busca aumentar o número de alunos e cursos das Instituições Federais de Ensino Superior, ao mesmo tempo em que tenta expandir a ação das Instituições Federais de Educação Superior, possibilitando e ampliando a chance a sujeitos de cidades e localidades distantes, onde o ensino superior ainda não chegou, de participarem de cursos de nível superior, cumprindo assim os acordos assinados com os organismos internacionais que regem nossas políticas internas.

11 Existem posicionamentos diferentes sobre como se referir a este trabalho, podendo ser considerada uma modalidade de educação ou um processo de ensino. Usarei o termo “educação” visto que este é o termo adotado pelo MEC, CAPES e UAB e a própria legislação na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente as influências de organismos internacionais, por meio do financiamento de projetos educacionais e incentivo de intercâmbios internacionais subsidiados pelo Estado, afetam o sistema educacional e a formação dos professores e dos gestores da educação. Como enxergar as verdadeiras intenções dessas ações e como atuar de forma crítica, ética e profissional, são desafios complexos que exigem uma preparada formação e um apurado senso crítico dos profissionais da educação.

O estímulo e a oferta de formação continuada são recomendações importantes salientadas em acordos e relatórios de organismos internacionais. Importa que tais formações sejam oferecidas aos professores e, conforme a maioria dessas indicações, utilizando cursos na modalidade a distância. E, quando oferecidas nesta modalidade, que se utilizem tecnologias da informação e comunicação adequadas, tendo sempre o cuidado com a formação pedagógica, para que eles possam vir a contribuir para a renovação das práticas educativas.

Assim, no propósito de valorizar o professor e sua importante tarefa no meio acadêmico e na sociedade como formador de opiniões e agente nas formações de vida dos cidadãos e nas transformações sociais, precisam ser oferecidas oportunidades de capacitação, remuneração condizente com o seu trabalho e valorização de suas participações em definições de currículos e gestão acadêmica das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen, Jean. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAZZO, Vera Lúcia. As Consequências do Processo de Reestruturação do Estado Brasileiro sobre a Formação dos Professores da Educação Básica:

algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal e BAZZO, Vera Lúcia, e PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 25-47.

BOWE, Richard; BALL, Stephen Jean; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL, 1996. **Lei Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção1.

BRASIL, 2006. **Decreto Nº 5.800** de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 4, 09 jun. 2006. Seção1.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC- SP; Ação educativa, 1996, p.75 a 123.

DIAS, Adelino José de Carvalho. Reformas do Estado e Centralidade do Trabalho Docente Uma reflexão necessária. In: **Estado &políticas públicas em tempos de reforma**. LIMA, Antonio Bosco de& PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz (Orgs.), Campinas, SP: Alínea, 2010, p.161-176

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão** – Leituras, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.236-246.

NÓVOA, Antonio; (Org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1995.

PAULY, Evaldo Luis; ROMI, Cardoso Leffa; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Reflexões sobre as políticas públicas na área de formação continuada de professores: a experiência do município de Canoas/RS. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, Maio, 2014, p. 270-301.

PERRENOUD, Philippe. *"Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie! – Retour sur une evidence trop aveuglante"*. **Raisons éducatives**, 13, 2009, p.265-288.

SANDER, Benno, **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto e MORAES, Maria Célia Marcondes e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC- SP; Ação educativa, 1996, p. 125-194.



TECNOLOGIAS MÓVEIS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Michele de Almeida Schmidt



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em uma sociedade que, segundo Flecha e Tortajada (1999, p.27), é caracterizada por estar sendo constantemente pensada. Diante disso, justifica-se a necessidade de analisar, projetar e propor soluções para educar o sujeito para a sociedade atual. Nesse sentido, outros autores, tais como Veen e Vrakking (2009, p.30), apresentam um conjunto de características da nossa sociedade ciente de que a maior parte das informações está a apenas um clique de distância, assim como as pessoas que queiram contatar.

Aliás, esses *Homo Zappiens*, como esses autores denominam o sujeito da sociedade da informação e da comunicação, aprendem desde muito cedo que existem muitas fontes de informação e que essas podem defender diferentes verdades. Assim, o sujeito filtra as informações e aprende a formular os seus conceitos em redes de amigos com os quais se comunica com frequência. Ademais, os autores destacam que a escola muitas vezes não desafia o aluno atual a aprender e, com isso, corre um sério risco de perdê-lo e, ainda, nesse contexto, pode criar mundos completamente artificiais e/ou diferentes daquele no qual o próprio aluno se insere em seu contato diário (VEEN; VRAKKING, 2009, p.47).

Flecha e Tortajada (1999, p.24) afirmam que a educação deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação, habilidades como a seleção e o processamento da informação¹², a autonomia, a capacidade de tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a

12 Sociedade da Informação é um conceito atribuído por diversos autores que consideram a constituição de uma nova sociedade inserida em processos de mudanças através dos avanços das ciências e das tecnologias.

flexibilidade, etc. Nesse sentido, Orth (2007, p.16) aponta que o século XXI vem se caracterizando pela globalização, a emergência de uma sociedade informacional e/ou em rede que engendra em si mesmo um novo paradigma, que transforma todos os setores da vida humana, facilitando, principalmente, os processos de armazenamento, recuperação e comunicação da informação em qualquer formato, sem interferência de fatores como a distância, o tempo ou o volume.

A partir disso, visualizamos diversas características que vinculam a nossa sociedade, o modo como as pessoas se comunicam, como as informações são articuladas na rede e em relação ao armazenamento e compartilhamento que nos remetem a esse novo e diferente. Mas essa sociedade que se configura a cada dia que passa precisa se adaptar, também, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, em relação às adaptações, é importante destacar que as tecnologias estão a cada dia sendo aperfeiçoadas e precisam ser trabalhadas de maneira contextualizada para que se transformem em fortes aliadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

As tecnologias estão a todo o momento se transformando de modo que possam facilitar movimentos básicos do cotidiano. E é nessa transformação que o aprendiz está inserido, uma vez que busca, a todo instante, novidades a fim de trazer novos e diferentes desafios para o seu processo de construção do conhecimento. Esse aprendiz que busca novidades a todo instante necessariamente buscará esses desafios no espaço de ensino e de aprendizagem. Assim, podemos refletir sobre o quanto a tecnologia evoluiu nos últimos anos e podemos, ainda, nos questionar sobre o quanto os professores estão trabalhando no sentido de se apropriar das tecnologias de forma crítica. Nesse contexto, cabe discutir quais as competências o professor deverá buscar em sua formação, verificando se são capazes de integrar as tecnologias com os conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

Nesse sentido, o capítulo apresenta um estudo inicial do grupo de pesquisa Formação e Práticas de Professores e as Tecnologias de Informação

e Comunicação¹³ sobre a apropriação e a análise das possibilidades que existem na integração das tecnologias móveis na formação de professores, mais especificamente da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para isso, foi necessária uma pesquisa bibliográfica no intuito de mapear a produção científica na área por meio da análise de artigos científicos que discutem as tecnologias móveis e a formação de professores. Segundo Gil (2009), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado e tem como objetivo o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Em uma próxima etapa será investigada, em diversas instituições, a utilização das tecnologias móveis nos processos de ensino e aprendizagem de todos os atores envolvidos nos cursos.

No decorrer deste texto, são apresentados, por meio da visão de alguns autores, as tecnologias móveis, assim como conceitos relacionados com a aprendizagem móvel e a aprendizagem ubíqua. Para tanto foram pesquisadas ferramentas e Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem Móveis, ou seja, recursos que são utilizados com essas tecnologias.

Em relação às tecnologias móveis na formação de professores foi analisado o perfil de docentes que atuam na sociedade da informação e comunicação, bem como as habilidades e alguns exemplos de artigos acadêmicos que apresentam as experiências de professores que utilizam as tecnologias móveis aplicadas ao ensino e à aprendizagem.

APRENDIZAGEM MÓVEL (M-LEARNING) E APRENDIZAGEM UBÍQUA (U-LEARNING)

Estamos vivendo um momento em que as tecnologias digitais estão em constante e rápida evolução. Sobre isso, Orth (2007) afirma que o mundo que nos envolve vive um novo paradigma. Esse novo paradigma surge em meio a um quadro complexo, que envolve o surgimento e o desenvolvimento de

¹³ Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

diferentes processos históricos. Dentre os diversos fatores que desencadeiam esse novo paradigma está a Internet, um importante fator que impulsiona esse novo processo. Seguindo nessa linha, Castells (1996) salienta que é importante reconhecer a extraordinária mudança social representada pelas tecnologias da informação e comunicação, o que ele denomina de sociedade informacional, global e em rede, conforme explica no excerto:

[...] É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimento. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada e a concorrência é feita em uma rede global de interações entre redes empresariais [...] (CASTELLS, 2003, p.119).

Ainda, segundo Orth (2007, p.22), nessa sociedade da informação e da comunicação, cabe, igualmente, educar para o domínio de habilidades e competências próprias desse novo paradigma. E, aliás, as pessoas que não possuírem as competências para acessarem, buscarem, tratarem, criarem informações ou conhecimentos que a rede oferece e valoriza, ficarão excluídas desse processo. Sobre o assunto, Veen e Vrakking (2009) afirmam que o mundo está mudando rapidamente por meio dos efeitos revolucionários das tecnologias e indicam que uma das mudanças mais impressionantes é a da globalização.

Assim, tendo em vista o exposto, é necessário repensarmos a formação de professores já que nossos aprendizes estão vivendo, assim como os próprios professores, nesta sociedade informacional, global e em redes. Cabe destacar o modo como eles vivem nesta sociedade em que, por

exemplo, compartilham as suas informações e organizam-se em grupos de amigos dentro de redes sociais.

Como sabemos, com o surgimento da Internet as informações passaram a ser disponibilizadas em uma rede, atingindo distâncias de forma muito rápida. Com a *web 2.0*¹⁴, essas informações passaram a ser compartilhadas e editadas por meio de ferramentas como *blogs*, *wikis*, por diversas ferramentas que facilitam a interação dos usuários na Internet. Nesse mesmo período, há um grande avanço da educação a distância (EaD), quase que totalmente associada às tecnologias digitais, sendo caracterizada como um modo de ensino e de aprendizagem que se utiliza da tecnologia para transmitir e gerenciar as aulas e as relações com os alunos. Ela também se beneficiou com a evolução dos meios de comunicação, como, por exemplo, com os celulares que foram muito rapidamente se tornando computadores de bolso, hoje conhecidos como *smartphones*.

Logo, de acordo com Sharples (2000), as tecnologias móveis oferecem um novo impulso à EaD, podendo potencializar a aprendizagem por toda a vida, de forma individualizada, centrada no aprendiz, interativa, situada, colaborativa e ubíqua. De acordo com a UNESCO:

As tecnologias móveis estão em constante evolução: a diversidade de aparelhos atualmente no mercado é imensa, e inclui, em linhas gerais, telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de *videogames*. No futuro, essa lista será diferente. Para evitar o terreno pantanoso da precisão semântica, a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de *aparelhos móveis*, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos

14 A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo (PRIMO, 2007, p.1).

multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação (UNESCO, 2014, p.8),

Com o uso das tecnologias móveis abrem-se novas discussões, pesquisas em relação as suas utilizações e novos conceitos são utilizados como aprendizagem móvel (*m-learning*) e aprendizagem ubíqua (*u-learning*).

As atuais perspectivas de *m-learning* geralmente recaem sobre o foco da mobilidade do aprendiz. Para O'Malley e Stanton (2002), *m-learning* é qualquer forma de aprendizado que acontece quando o aprendiz não está parado em local predeterminado ou quando o aprendizado acontece no momento em que o aprendiz faz uso das vantagens e oportunidades oferecidas pelas tecnologias móveis. Podemos referenciar o conceito da UNESCO a respeito do assunto:

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias (UNESCO, 2014, p.8).

Moura (2010) traz, em sua tese, uma discussão sobre a aprendizagem móvel apresentando diversos autores que abordam o tema e tratam a aprendizagem móvel como um novo paradigma educacional, o que para Moura (2010) ainda é questionável, uma vez que se trata de uma área de investigação emergente. Sobre isso ela afirma que:

Com a evolução das tecnologias móveis está-se a configurar

um novo “**paradigma**” educacional denominado mobile learning ou m-learning. A diversidade de dispositivos móveis disponíveis no mercado, bem como o aumento do número de trabalhadores móveis leva a que a questão da mobilidade seja um assunto que tem requerido a atenção da comunidade acadêmica internacional [...] (MOURA, 2010, p.10).

Em relação à aprendizagem ubíqua, podemos citar Saccoll (2011), que denomina que a aprendizagem ubíqua (*u-learning*) refere-se a processos de aprendizagem apoiados pelo uso das tecnologias de informação ou de comunicação móveis e sem fio, sensores e mecanismos de localização que colaborem para integrar os aprendizes ao seu contexto de aprendizagem e ao seu entorno. Dessa forma, permite a formação de redes virtuais e reais entre pessoas, objetos, situações ou eventos, de forma que se possa apoiar uma aprendizagem contínua, contextualizada e significativa para o aprendiz.

Assim, segundo Saccoll, Schlemmer e Barbosa (2011), os processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação e de comunicação móveis e sem fio têm como característica fundamental a mobilidade dos aprendizes. Isso se deve ao fato de que eles podem estar distantes uns dos outros e também em espaços não formais de educação.

Percebemos que diversos autores discutem esta nova sociedade, sendo necessárias, também, discussões acerca dos professores e de suas formações na nova sociedade. A aprendizagem com mobilidade tem novos desafios, como a adaptação dos conteúdos disponibilizados, pois os dispositivos móveis comparados aos computadores pessoais possuem algumas restrições de *hardware*, como tamanho da tela reduzida, baixo poder de processamento, capacidade de armazenamento limitada e baixa autonomia da bateria.

Para as tecnologias móveis, diversas soluções tiveram e ainda estão sendo criadas a todo o momento. Já existem diversas pesquisas e projetos em relação aos Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem, definidos como AVEAM (Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem com Mobilidade). Em relação aos AVEAMs, podemos destacar alguns projetos em

desenvolvimento, como o Amadeus, o *Teleduc*, o *Moodle*, o *Sakai* e o *Solar*. Tais projetos foram analisados pelo fato de já encontrarmos ações em relação ao acesso a esses ambientes por meio do uso de tecnologias, enquadrando-os, portanto, como AVEAMs. Como exemplo, é possível citarmos o AVEAM *Moodle*, um ambiente que, atualmente, conta com diversos projetos relacionados às questões de mobilidade do ambiente, ou seja, alguns alunos se utilizam desse projeto para fazer as suas conexões por meio do uso de tecnologias móveis. Além dos AVEAMs, a mobilidade também pode ser usada através de outros aplicativos que são disponibilizados por meio das tecnologias móveis, como *e-books*¹⁵, *audiobooks*¹⁶, *podcasts*¹⁷, jogos, *quizz*¹⁸, *blogs*¹⁹, páginas de Internet, entre outros.

Também há a possibilidade de se utilizar ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de aplicativos para as tecnologias móveis sem a necessidade de ser um programador, ou seja, um recurso que pode ser utilizado em sala de aula e que aproxima a realidade da mobilidade usada pelos alunos. A fábrica de aplicativos foi um exemplo apresentado no Simpósio Internacional de Educação a Distância – SIED – 2014, em uma webconferência ministrada pela professora Cíntia Inês Boll através da palestra intitulada: “Mídias Móveis e EaD. Pode ser?”. Nessa palestra a professora apresentou um trabalho realizado juntamente com seus alunos nos quais os mesmos produziram aplicativos para serem instalados em dispositivos móveis. Melo e Boll (2014) destacam vários aplicativos criados na fábrica de aplicativos, dentre os quais está o Nutrilegal, que é um aplicativo que tem por objetivo apresentar os nutrientes que compõem a nossa alimentação;

¹⁵ **E-book** ou **Ebook** é a abreviação de eletronic book, sendo traduzido como livro digital, ou seja, uma versão eletrônica de um livro ou um livro que tenha apenas este formato.

¹⁶ **Audiobook** trata-se de um livro que é narrado e gravado para ser ouvido pelas mais diversas mídias, traduz-se como livro falado.

¹⁷ **Podcast** são áudios disponibilizados na internet que contêm as mais diversas formas de conteúdos, como opiniões sobre algum assunto, cursos, músicas, dentre outras.

¹⁸ **Quiz** são jogos disponibilizados na internet que tem o objetivo de avaliar determinado conteúdo.

¹⁹ **Blog** é uma página disponibilizada na internet que permite atualizações diárias, chamados de posts. O termo vem do inglês Web log, que significa diário da rede.

e o aplicativo *Literatura de Cordel*, que tem por objetivo reunir, disponibilizar e divulgar diversos materiais e informações sobre esse gênero literário da cultura popular. Desse modo os autores concluem que:

Acreditamos que as possibilidades das tecnologias móveis e mais especialmente dos aplicativos na sala de aula possam contribuir para garantir a interconexão, a criação de comunidades e a inteligência coletiva no fluxo comunicativo da cultura digital e dos processos autorais e singulares deste tipo de construção colaborativa do conhecimento. Além da Fábrica de Aplicativos e as potencialidades presentes nas mídias móveis para a aprendizagem discutidas neste artigo, existem outras plataformas para a criação de aplicativos com características semelhantes que oferecem uma diversidade de recursos merecendo futuras investigações pedagógicas de suas potencialidades educativas (**MELO, BOLL**, 2014, p. 9).

Existem diversas possibilidades de se estender a educação a distância para a mobilidade mediante *m-learning e u-learning*. O ensino e aprendizagem a distância percorrem caminhos de acordo com a evolução da tecnologia e hoje considera-se, nesse sentido, a mobilidade como sendo o futuro. Diante desse quadro, podemos considerar que há diversos estudos na área de tecnologia em relação a aplicações para dispositivos móveis, sendo necessário considerar a implicação dessas ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem.

A respeito da inclusão dessas tecnologias podemos considerar que não é algo tão recente, mas também é evidente que a inserção está ocorrendo de um modo muito rápido. A aprendizagem com mobilidade vem ao encontro do que está acontecendo com a nossa sociedade atual, na qual as pessoas não apenas se utilizam da informação em casa ou em uma sala de aula: a informação está em qualquer lugar e a qualquer momento. Sendo assim, a aprendizagem pode ser continuamente orientada em qualquer momento da vida diária de um aprendiz, por exemplo.

As tecnologias móveis já são um fato na rotina de muitas pessoas

e podemos constatar, também, que diversas possibilidades de aplicação dessas tecnologias na educação já estão sendo construídas por meio de diversas pesquisas que têm mostrado esse crescimento e a forte tendência dessas inserções.

TECNOLOGIAS MÓVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No que diz respeito às tecnologias móveis na formação de professores, Nóvoa (2009) aponta que o professor reaparece no início do século XXI como sendo um elemento insubstituível não só na promoção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de novos métodos apropriados para a utilização das tecnologias. Nesse sentido, busca-se, atualmente, uma formação de professor que incorpore as características já citadas de uma nova sociedade, como, por exemplo, uma formação capaz de realizar uma análise crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica (BALADELI, 2012).

Frente à sociedade da informação e da comunicação, o professor deve estar em constante atualização, em busca de métodos e técnicas pedagógicas capazes de desafiar o aluno para o novo, o inusitado e o desejo de aprender de forma contextualizada. Ademais, deve buscar métodos que façam com que a sala de aula ou até mesmo o espaço de aprendizagem como um todo façam mais sentido para o aprendiz. De acordo com esta realidade, o professor também se enquadra como um agente responsável por auxiliar os seus alunos no processo de desenvolvimento de análises crítica e reflexiva acerca da realidade. Sobre o papel do professor, é importante ressaltar que:

Ao compreender o seu papel como agente responsável em promover o desenvolvimento da análise crítica e reflexiva de seus alunos, o professor estará repensando sua prática voltada para a formação de sujeitos conscientes de seu papel como agente transformador da sociedade (BRITO; PURIFICAÇÃO

apud BALADELI, 2012, p.164).

Ainda destacam-se alguns aspectos que estão relacionados com o novo paradigma no sentido de que o professor deverá ter habilidades múltiplas para trabalhar com a informação. Imbernon (2000, p.22) destaca que além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, a educação deve permitir o desenvolvimento de habilidades na sociedade da informação. Dentre as habilidades, o autor destaca a seleção e o processamento de informação, a autonomia, a capacidade de tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, dentre outras.

Perrenoud (2000), a partir do pensamento de Tardif, destaca que as tecnologias oportunizam e demandam uma mudança de paradigma que está relacionada às aprendizagens. No fundo esse novo processo exige que se passe de uma escola centrada no ensino para uma escola centrada nas aprendizagens. E, além disso:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000, p.139).

O parecer CNE/CP nº 9/2001²⁰ (BRASIL,2001) enumera um conjunto de características consideradas adequadas na atualidade que são inerentes à atividade do professor, dentre as quais se destaca a da utilização das tecnologias na educação.

O uso das tecnologias está cada vez mais presente na educação, podendo ser facilmente visualizado dentro e fora dos ambientes escolares. Praticamente todos os sujeitos envolvidos nesse processo estão se adaptando com uma nova realidade na qual as tecnologias móveis estão

20 Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

muito presentes. Assim, a informação está à disposição por meio desses equipamentos em qualquer lugar e momento, mas o que temos que questionar é se essa informação que nossos alunos estão buscando está fazendo alguma diferença no seu processo de ensino e aprendizagem e também se os professores possuem o domínio tecnológico necessário para fazerem uso dessa informação nos seus processos dentro e fora da escola.

Há muitas pesquisas na área que mostram novas possibilidades sendo apropriadas por alunos e professores e os seus resultados podem possibilitar novas experiências nesses processos. Questionamos, também, como cursos de educação a distância que trabalham com diferentes recursos tecnológicos utilizam essas possibilidades. Nas pesquisas analisadas, notamos, no entanto, que ainda existem poucas referências quanto à utilização de tecnologias móveis na educação a distância.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, no Google Acadêmico, levando em consideração os anos 2013 a 2015, na qual foram encontrados diversos artigos com referência à formação de professores e uso das tecnologias móveis. Na revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDAPCI) foi publicado, em 2014, um trabalho que apresenta uma pesquisa que utiliza uma abordagem exploratória e qualitativa no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) formulado por duas professoras formadoras, uma da área de Química e outra da área de Computação. A pesquisa é referente a um estudo dirigido para ser utilizado em dispositivos móveis e tinha como objetivo potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos.

Nesse âmbito, Jacon, Mello e Oliveira (2014) destacam que a aprendizagem com mobilidade aumenta o interesse, a motivação e a curiosidade em aprender de uma maneira diferente, mas que ainda há limitações técnicas e sociais. As autoras apontam, ainda, que tais limitações são um grande problema a ser enfrentado. Por fim, concluem que:

[...] outro grande desafio no uso pedagógico destes dispositivos pelos professores reside na necessidade de promover um sólido processo de formação destes profissionais em TIC. Apesar

do estágio embrionário em que se encontram as práticas e a formação envolvendo a incorporação dos dispositivos móveis na educação, acredita-se que é necessário repensar as práticas pedagógicas, assim como, investir na formação e capacitação dos professores que envolvam a utilização desta tecnologia [...] (JACON, MELLO, OLIVEIRA, 2014, p. 246).

Na revista RENOTE (Novas tecnologias na Educação) foi apresentado, no ano de 2014, outro estudo intitulado “Aprender com mobilidade: utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem fio como potencializadoras da interação em processos educativos”, no qual as autoras objetivam analisar como o potencial de cooperação das ferramentas da *Web* 2.0, acessadas por meio de dispositivos móveis, podem oportunizar a interação entre alunos em exercício domiciliar com o contexto escolar, representado por colegas, professores e conteúdos. DE LIMA et. al, 2014, sobre isso, concluem que:

Considera-se que a utilização das TIMs [Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis] possa contribuir para que os processos educativos, cada vez mais, possam ocorrer com qualidade, independente do local onde os alunos estejam. A utilização das TIMS conectadas às ferramentas da *web* 2.0, para o contexto escolar, significa potencial avanço as possibilidades de interação e cooperação que possibilita a aprendizagem móvel (DE LIMA et. al, 2014, p.9).

Ainda, visando a uma proposta futura, as autoras sugerem estudos sobre a ubiquidade, pois afirmam que o advento e o crescimento da computação ubíqua se apresentam como uma promessa concreta de avanço do conceito de aprendizagem móvel através da naturalização da utilização tecnológica digital, integrando os recursos digitais enquanto ações e comportamentos naturais das pessoas. Em relação à educação ubíqua, Fischer (2001), por sua vez, afirma que a questão fundamental de um ambiente de educação ubíqua consiste em como prover os aprendizes com a informação certa, no tempo e no lugar certo e de forma correta. A partir desses estudos, Barbosa

(2010) percebe que a educação em um cenário ubíquo fornece ao aprendiz novas potencialidades de aprendizagem, tendo como foco o aprendiz e a sua interação com o meio. Os processos educacionais ocorrem a qualquer tempo e a qualquer lugar, de forma contínua e contextualizada. Com isso, as características tanto do aprendiz quanto do ambiente computacional consistem em dois eixos importantes para a Educação Ubíqua.

Foram encontradas diversas experiências com as tecnologias móveis, porém poucas associadas à educação a distância. Dessa forma, é necessário que os cursos de EaD repensem as suas estruturas, assim como as formações dos atores envolvidos para que as tecnologias sejam utilizadas de modo a acrescentarem nos processos de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de diversos exemplos, constatamos que existem diversos projetos e pesquisas em andamento que buscam possibilidades de adaptar as tecnologias móveis à educação – algumas voltadas para a EaD. Percebemos, também, que as tecnologias móveis estão sendo inseridas nas nossas rotinas, de modo que, daqui a alguns anos, elas possam ser consideradas imersas na educação como algo natural ao processo de ensino e de aprendizagem dentro e fora da escola. Porém, segundo a UNESCO (2014a), são observadas, no momento, poucas pesquisas capazes de utilizar efetivamente as tecnologias móveis com sucesso para a coleta de informações sobre as práticas pedagógicas. Sobre isso, é importante saber que:

Precisamos de mais pesquisas que investiguem essas práticas e associem as informações obtidas aos resultados de aprendizagem. Nos próximos 15 anos, pesquisadores deverão aplicar abordagens participativas para trabalhar junto com os alunos na determinação conjunta dos resultados de aprendizagem, usando as extensas séries de dados que provavelmente serão coletadas com a nova geração de

dispositivos móveis. O uso de dados móveis para apoiar avaliações formativas, particularmente, ficará cada vez mais viável, já que os professores poderão coletar informações dos seus alunos rápida e facilmente através de dispositivos móveis em todas as etapas do processo de aprendizagem. Contudo, isso vai exigir investimentos em formação docente, já que os professores vão ter que saber projetar ferramentas de avaliação adequadas e usar as novas séries de dados. Para isso, teremos que deixar de lado as abordagens atuais de avaliação, que em muitos sistemas educacionais enfatizam memorização e reprodução do conhecimento, e adotar abordagens que avaliem a exploração, investigação e colaboração através da análise de dados coletados quando os alunos usam seus dispositivos móveis (UNESCO, 2014, p. 34).

A UNESCO (2014a), baseada na educação para todos no futuro, vem desenvolvendo um conjunto de prioridades para pós-2015, embasada no provável impacto da aprendizagem móvel. Neste, são analisados novos papéis para os alunos e professores, continuidade da experiência de aprendizagem e **Big Data** e analíticas de aprendizagem. O quadro abaixo mostra um resumo do material disponibilizado pela UNESCO:

	Novos papéis de Alunos e Professores	Continuidade da experiência de aprendizagem	Big data e analíticas de aprendizagem
Alunos	Mais oportunidades para construir seus próprios conhecimentos e moldar suas próprias experiências de aprendizagem, facilitadas pelo número cada vez maior de funcionalidades dos dispositivos móveis e pela conectividade global. Terão um papel mais ativo na determinação do que querem aprender e como.	A ubiquidade das tecnologias móveis desencadeará avanços em estratégias para estruturar a aprendizagem, de maneira que atravessasse uma grande variedade de cenários, reduzindo assim a distância entre a aprendizagem formal que ocorre no ambiente escolar e a informal que ocorre em diversos lugares ao longo do dia de um aluno.	A capacidade de coletar e analisar grandes quantidades de dados gerados por alunos será um fator preponderante no desenvolvimento da aprendizagem móvel nos próximos 15 anos.
Professores	Curadores e guias, ajudando os estudantes a fazer sentido e tirar proveito do estonteante número de recursos educacionais acessíveis por tecnologias móveis.		

Fonte: UNESCO (2014a)

Diante deste quadro, é possível visualizar que novos papéis para professores e alunos estão se constituindo e que, a partir disso, será importante repensar a escola como um espaço em transformação. Neste repensar estão incluídas as novas possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer em espaços diversos, não mais apenas em sala de aula.

A partir desse cenário, será necessário buscar possibilidades que garantam a utilização com qualidade das tecnologias móveis na educação, uma vez que essa inserção ocorrerá de qualquer modo. De acordo com a evolução tecnológica, as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às pessoas e podemos dizer, também, que as limitações que temos atualmente em breve serão ultrapassadas. Assim, dentre as diversas perguntas sobre a educação para todos no futuro, que se encontram no material sobre tecnologias móveis da UNESCO (2014a), destacam-se: Que outros sistemas de educação existem além do modelo tradicional de educação e como é que os dispositivos móveis estão sendo usados para apoiá-los? Que métodos devemos usar para capacitar efetivamente os educadores no uso dessas tecnologias móveis para avançar na educação e assegurar um ensino de qualidade?

Essas e outras perguntas vêm à mente sempre que pensamos sobre as decisões a serem tomadas já que as mesmas interferirão na aprendizagem móvel de amanhã. Por fim, devemos salientar que todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem devem ter claras as potencialidades da aprendizagem móvel para que elas realmente possam contribuir positivamente para o futuro da educação.

REFERÊNCIAS

BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, n. 45, 2012.

BARBOSA, Débora Nice Ferrari. **Um Modelo de Educação Ubíqua Orientado à Consciência do Contexto do Aprendiz-Porto alegre: 181 f.: il.** 2007. Tese

de Doutorado. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Computação. Porto Alegre BR.

BRASIL, Lei de Diretrizes. **Parecer CNE/CP 009/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Documento aprovado em**, v. 8, n. 05, 2001. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry A.; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. **Novas Perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. Zahar, 2003.

DE LIMA, Claudio Cleverson; BASSANI, Patrícia B. Scherer; BARBOSA, Débora Nice Ferrari. Aprender com mobilidade: utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio como potencializadoras da interação em processos educativos. **RENOTE**, v. 12, n. 1, 2014.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, lolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. **A educação no século XXI: os desafios imediatos**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Gerhard. User Modeling in Human-Computer Interaction. **Jornal of user Modelong and User-Adapted Interaction**. [S.1], v. 11, n. 1-2, p.65-86, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Artmed, 2000.

JACON, Liliane da Silva Coelho et al. Os formadores de professores e o desafio em potencializar o ensino de conhecimentos químicos com a incorporação dos dispositivos móveis (Teachereducatorsandthechallenge to enhancethe teaching in chemicals sciences in withthe merger of mobile devices). **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 1, p. 77-89, 2014.

MELO, Rafaela; BOLL, Cíntia Inês. Cultura Digital e Educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos móveis. **RENOTE**, v. 12, n. 1. 2014

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo.**

2010. 630f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em:<<http://repository.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183>>. Acesso em: 20 Jul de 2015.

NOVOA, Antônio. **Imagens do Futuro Presente.** Lisboa, Portugal. EDUCA: 2009.

ORTH, Miguel Alfredo. O Paradigma da Sociedade Informacional, Global e Ou em Redes e Seus Desafios para a Educação. In: **Revista Diálogo: Didática e Formação de Professores. Centro Universitário La Salle.** N°1, 2007.

O'MALLEY, Claire, Stanton, Danae., Tangible technologies for collaborative storytelling. In: **First European Workshop on Mobile and Contextual Learning, Birmingham**, UK. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Artmed editora, 2000.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós** (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-Learning e U-Learning: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SHARPLES, Mike. **The design of personal mobile Technologies for life long learning.** Computers&Education, 2000.

UNESCO. **Diretrizes de Políticas para a aprendizagem móvel.** 2014. Disponível em: < http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.VcpSK_lViko >. Acessado em 10/07/2014

UNESCO. O Futuro da aprendizagem móvel. Implicações para planejadores gestores de políticas. 2014a Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/o_futuro_da_aprendizagem_movel_implementacoes_para_planejadores_e_gestores_de_politicas_pdf_only/#.VcpSuvIViko>. Acessado em 10/07/2014a

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Artmed, 2009.

CONDICÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE O ASSEGURADO E O CONCRETIZADO

Gilmar Fiorese



INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil, ampliaram-se as pesquisas²¹ relacionadas ao trabalho dos professores. A maioria desses estudos, mesmo com diferentes recortes teórico-metodológico e com abordagens específicas, tem em comum o reconhecimento da intensificação e precarização do trabalho dos professores.

Produzido a partir da pesquisa bibliográfica e de documentos referentes à legislação educacional brasileira, este artigo tem como objetivo explicitar que a valorização e as condições de trabalho dos professores no Brasil ficaram no âmbito dos objetivos proclamados, porém não concretizados, e, assim, impedindo a autorrealização humana do professor. Dividiu-se a exposição em duas partes: inicialmente analisam-se brevemente alguns documentos legais atinentes às políticas educacionais, mais especificamente no que diz respeito às condições de trabalho dos professores, sinalizando que as rupturas podem ser consideradas tímidas e vagarosas e com repercussões limitadas sobre a realidade do trabalho dos professores. Em seguida, apresenta-se uma breve reflexão sobre o trabalho, e como a intensificação e a precarização do mesmo não está contribuindo para uma melhor formação do professor.

21 LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

O TRABALHO DO PROFESSOR E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Se a expansão da escolaridade nas últimas décadas provocou mudanças na organização da escola e as condições concretas de atendimento não acompanharam o compasso dessa expansão, daí também resultando na intensificação e precarização do trabalho do professor, no que se refere à legislação, a valorização²² e as condições de trabalho ficaram no âmbito dos objetivos proclamados, porém não concretizados. Ao analisarmos alguns documentos legais (legislação) atinentes às políticas educacionais, mais especificamente no que diz respeito à valorização de professores, constata-se que, mesmo reconhecendo alguns avanços²³, as rupturas podem ser consideradas tímidas e vagarosas e com repercussões limitadas sobre a realidade do trabalho dos professores. Apenas para elucidar, vejamos alguns exemplos dessas propostas presentes em alguns documentos, a começar pela Constituição Federal.

Valorização dos profissionais do ensino (grifo nosso), garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [...] (BRASIL, CF, 1988, Art. 206, V).

Decorrente do assegurado na Constituição Federal de 1988, na década de 1990, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, foram expressivas as

22 Por valorização entendemos diferentes aspectos que contemplam as condições de trabalho. Entre outros destacamos: política salarial; planos de carreira; jornada de trabalho que considere, além da sala de aula, todas as demais atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem; definição de número máximo de alunos por turma nunca superior às exigências pedagógicas adequadas.

23 A Lei 11.738/2008, de 16 de julho de 2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais de magistério público da educação básica. Ainda na mesma Lei foram definidos 33% da carga horária do professor para hora-atividade. Sobre essas conquistas convém mencionar que muitos Estados e Municípios resistiram e ainda resistem pagar o piso salarial. Além disso, para atender aos 33% da carga do professor para hora-atividade, foi elevado consideravelmente o número de alunos por turma, precarizando ainda mais o trabalho do professor.

propostas anunciadas e também aprovadas sobre a política de valorização de professores no Brasil. A nova Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 67, estabeleceu:

Os sistemas de ensino promoverão a **valorização dos profissionais da educação** (grifo nosso), assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseado na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V – período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.

Uma breve leitura do Art. 67 da LDB 9.394/96 possibilita concluirmos que, em partes e com ampliação de direitos, temos uma repetição do conteúdo do Art. 206 da CF de 1988. A LDB garantiu na forma da Lei conquistas importantes em relação às condições de trabalho e formação de professores. Entretanto, apesar de algumas conquistas, aproximadamente duas décadas depois de aprovada a LDB, ainda temos muitos embates políticos a travarmos no caminho da conquista desses direitos assegurados apenas na forma da lei.

Em 1996, em conformidade com a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Sobre a valorização e condições de trabalho dos professores, a referida Lei estabelecia:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, **no prazo de seis meses da vigência desta Lei** (grifo nosso), dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério.

Ainda na referida Lei, o Art. 10 legislava: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar: II - apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior”.

A análise dos artigos do FUNDEF acima citados permite afirmar que enquanto objetivos proclamados, o texto da referida lei sinalizava para a urgência no atendimento de dois aspectos da valorização do trabalho do professor: plano de carreira e remuneração condigna. A urgência no cumprimento deste direito estava expressa no Art. 9º quando estabelecia um prazo de seis meses da vigência da Lei para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atendessem às exigências legais.

Um documento de grande importância para a educação brasileira foi o Plano Nacional de Educação aprovado através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O conteúdo da referida Lei apresentava, enquanto objetivos proclamados, aspectos acentuados sobre a valorização dos professores. Neste sentido, no item referente à Formação dos Professores e Valorização do Magistério – parte do diagnóstico - o Plano Nacional de Educação de 2001, enfatizava:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, **a valorização do magistério** (grifo nosso). Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (p. 63).

Em 2010, último ano de vigência do Plano, a valorização e as condições de trabalho do professor ainda estavam ancorados no ponto de partida, cuja

situação não era diferente de 2001.

No ano de 2007, já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em substituição ao FUNDEF, foi aprovado o FUNDEB. Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339 e convertida na Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Em relação à política de valorização dos professores, a Lei do FUNDEB pode ser considerada restrita e menos incisiva se comparada com a LDB 9.394/2006. No Art. 40 da Lei 11.494/2007 temos:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Outro documento de importância relevante para a política de valorização dos professores é o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O referido Decreto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR - e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada. Ainda que o documento seja específico sobre a formação de professores, consideramos importante destacar o inciso VIII do Art. 2º:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à

dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

Se considerarmos os documentos acima apresentados, e poderíamos dizer que são aspectos legais de grande relevância no âmbito das políticas educacionais do País, a conclusão que podemos chegar é que da Constituição Federal de 1988 até o presente momento foram limitados os avanços em relação à política de valorização dos professores. Vinte e seis anos depois de promulgado esse direito na lei maior do País, bem como em outras dela decorrentes, muitos professores que naquele momento (final da década de 1980) estavam ingressando na carreira, hoje já aposentados ou em processo de aposentadoria, ainda não conquistaram, efetivamente, esse direito. Conforme dados do IBGE de 2011, o salário dos professores de educação básica é 33% menor do que dos demais profissionais com formação equivalente e mesma jornada; a Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação 8.035/2010 divulgou que 56% dos profissionais da educação básica não têm plano de carreira e mais de 33% dos municípios brasileiros não pagam o piso dos professores da educação básica. Além disso, poderíamos mencionar o aprofundamento da precarização do trabalho no interior da escola, cuja confirmação pode ser obtida através do diagnóstico da incidência e dos altos índices de doenças dos professores.

Diante do exposto, o distanciamento entre o proclamado e o efetivamente concretizado, nos leva a concluir sobre a insignificância da legislação? Estaríamos então diante de um descumprimento da lei? E, neste caso, não faz diferença o conteúdo da mesma? Entendemos que, atualmente, apesar da tímida importância dada ao cumprimento legal, a política de valorização dos professores vem se constituindo como um expressivo campo de debates e também como um direito, portanto é preciso que seja assegurado em lei. A lei é garantia primeira desse direito e é também a proteção legal do professor. Assegurar o direito à valorização do trabalho é condição imprescindível para transformar a lei num instrumento de reivindicação. A lei é a possibilidade maior de esforços coletivos na defesa

de causas asseguradas legalmente.

[...] a importância da Lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado das relações sociais em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra situações mutiladoras dos seres humanos, luta por sonhos de justiça (CURY, 2005, p.3).

Sobre a magnitude contraditória da legislação, que muitas vezes se manifesta pelo distanciamento entre o estabelecido legalmente e sua realização plena, Saviani (2003, p. 190) refere-se aos objetivos proclamados e objetivos reais. "Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes" [...]. Assim, a valorização dos professores, presentes nas políticas das últimas décadas, indica que a mesma se situa no plano ideal, como objetivo proclamado e coincidindo com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei. Já aquelas políticas anunciadas na forma da lei e que não se efetivam na ação concreta, se situam no plano dos objetivos reais, onde estão presentes os interesses divergentes. Daí a necessidade de ações concretas que possam impulsionar a efetivação de políticas de valorização dos professores onde os objetivos reais não sejam mascarados pelos objetivos proclamados. Além da importância legal assegurando o direito, é preciso a superação concreta da precarização do trabalho.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Embora os termos intensificação e precarização não tenham o mesmo significado, entendemos que os mesmos estão profundamente articulados, principalmente quando a intensificação invade as fronteiras da precarização. Ainda que a precarização não possa ser reduzida à intensificação do trabalho, a intensificação produz um efeito direto sobre as condições do trabalho, contribuindo desta maneira para sua precarização. A intensificação do trabalho, que no seu aspecto mais geral pode ser entendido como a ampliação do tempo de trabalho, bem como a ampliação de suas atividades no interior da escola e também fora dela, vem se traduzido, juntamente com outros aspectos, na precarização do trabalho dos professores. A precarização do trabalho, por sua vez, contribui significativamente para os resultados qualitativos do processo educativo.

[...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Uma análise minuciosa sobre as complexas demandas que a escola está sendo chamada a responder permite concluir que parte das problemáticas presentes no interior da escola e que contribuem para a precarização do trabalho é gerada fora dela. As relações sociais produzem as demandas e à escola, mais especificamente aos professores, é atribuída a responsabilidade da solução.

As políticas educacionais das últimas décadas provocaram

mudanças que causaram grande impacto sobre a organização e a gestão escolar. A expansão da escolaridade e a consequente universalização do ensino fundamental nas redes públicas brasileiras trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola. Essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado em intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Apenas para ilustrar, vejamos algumas situações corriqueiras enfrentadas pelos professores no exercício da profissão: elevada carga horária semanal em sala de aula; preparar aulas; elaborar, aplicar e corrigir avaliações; salas de aulas superlotadas e sem sistema de climatização; problemas com a indisciplina; ausências da família na escola; alunos desmotivados; baixos salários; plano de carreira inexistente ou pouco atrativo; participação em diferentes cursos de estudos, geralmente fora do horário escolar; cuidados e às vezes responsável pela saúde dos alunos; atendimento individualizado de alunos e pais; participação em reuniões pedagógicas e administrativas (muitas vezes realizadas aos sábados); atendimento às exigências cada vez mais ampliadas de avaliações, testes simulados (na realidade é verificação) que não contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; atendimento às burocracias (excesso de formulários, etc.); participação das festas escolares com o propósito de arrecadar fundos para despesas básicas da escola, etc.

Marx, ao definir o processo de trabalho humano, afirma que este se dá na relação de troca material entre o homem e a natureza e em tal relação o homem põe em movimento as forças de seu corpo e, assim, transforma a natureza enquanto transforma a si mesmo (MARX, 2008). Engels, por sua vez, ao escrever o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, entende que o trabalho é a condição básica de toda a vida humana e, portanto, o criador do próprio homem. Considerando o pensamento de Marx e Engels, podemos dizer que o homem se fez homem pelo/no trabalho.

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém é muitíssimo mais que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto podemos afirmar que trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1977, p. 63).

Ao produzir sua existência através do trabalho vital consciente, o homem se apropria efetivamente da natureza, tornando-a apropriada para si. Ao dominar a natureza colocando-a a seu serviço, o homem não somente satisfaz suas necessidades materiais e não materiais, mas se realiza e transforma-se enquanto humano e, ao fazê-lo, humaniza o mundo e os indivíduos. Neste sentido, a vida humana está condicionada pelo modo como os indivíduos se relacionam e produzem sua existência. “A produção – isto é, a práxis material produtiva – não só é o fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre sua própria natureza” (VAZQUEZ, 2007, p. 51).

À medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994, p. 152).

Independentemente das formas que a força de trabalho assume na sociedade capitalista, Marx demonstrou que o trabalho é a base para se compreender científica e filosoficamente o homem e a sociedade. No conteúdo

das mercadorias da sociedade capitalista, em sua base, existe o trabalho concreto. A explicitação das relações de trabalho permite o conhecimento das leis que regem essa sociedade e a possibilidade objetiva de intervenção humana. Em Marx é forte a ética no trabalho enquanto humanismo: a razão e o fim de todo o trabalho está na valorização material de todos os homens, já que o homem é um ser social, em virtude de ser o processo do trabalho essencialmente social (ZENELLA, 2003).

O trabalho, no sentido ontológico, pode ser reconhecido como positividade, pois é ele que constitui o ser humano, produz e reproduz o mundo em que vive o homem. Entretanto, no modelo de sociedade vigente, o trabalho assume um caráter negativo, pois o homem não se reconhece no trabalho. Para Marx (1984, p. 156), o trabalho, sob relações de dominação, impõe-se ao homem como simples meio de existência, isto é, como uma atividade que tem como único sentido o de garantir a sobrevivência física.

Para que a relação do ser humano com seu trabalho mude radicalmente numa sociedade comunista, é necessário que a atividade deixe de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ela e passe a ser ela mesma um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como um ser humano. O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 428-429).

Na lógica do capital, tendo o homem que vender sua força de trabalho para garantir apenas a sobrevivência física, o trabalho para o trabalhador deixa de ser realização para tornar-se desrealização. Ao vender sua força de trabalho como uma mercadoria qualquer e ao privar-se dos produtos resultantes do trabalho, o homem aliena-se de seu trabalho porque não lhe

resta outra opção senão entregar sua liberdade em troca de um salário e assim manter-se vivo. Marx (1967), nesta longa citação, esclarece o que representa para o trabalhador a alienação do trabalho:

Primeiramente, ser o trabalho **externo** ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é **trabalho forçado**. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um **meio** para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa (p.93).

Embora o professor da escola pública não se caracterize dentro do processo de produção como trabalhador produtivo (TUMOLO, 2008), uma vez que apesar de ser trabalho assalariado ao vender sua força de trabalho para o Estado, não produz mais-valia, não é, portanto, diretamente, trabalho referente ao processo de produção do capital. Diferente de outro trabalhador assalariado em que o processo de trabalho é objetivado, que produz valor e que tem sua autonomia limitada, em relação ao professor, seu processo de trabalho não se objetiva nas mesmas condições, permitindo assim uma maior amplitude de autonomia. A presença de características do trabalho fabril na escola não levou à objetivação do processo de trabalho do professor, eliminando ou retirando sua autonomia (BASSO, 1998).

Entretanto, atualmente, a intensificação e a precarização do trabalho

do professor estão provocando uma ruptura entre o significado e o sentido do trabalho²⁴, impedindo assim que o professor se realize plenamente enquanto realização humana, portanto alienando-se. [...] “ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente” (MARX, 1984, p. 153). As condições de trabalho do professor hoje estão dificultando sua realização no trabalho. Fisicamente exausto e mentalmente esgotado, o professor não realiza seu trabalho com prazer, reconhecendo neste trabalho apenas um sentimento de sofrimento. Diante destas condições, não nos surpreende que o professor, só se sinta à vontade em seu tempo de “folga”, enquanto no trabalho escolar se sente contrafeito. “Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo reconhecendo que a formação do professor não seja definida apenas pelas condições de trabalho, não podemos negar que essas condições objetivas condicionam as condições subjetivas da formação. A motivação, o interesse, a vocação, a busca pelo aprofundamento teórico metodológico, o amor pelas crianças, etc., também estão condicionadas pelas condições concretas do trabalho. Antunes (2000) afirma que, a partir de meados do século XX, o mundo do trabalho passou por inúmeras e profundas transformações, não só na sua estrutura produtiva, mas também em sua base de sustentação e representação social e política. Tais transformações no âmbito da classe trabalhadora, de certa forma, foram as mais agudas do mundo contemporâneo, atingindo não apenas sua materialidade como também repercutindo em sua subjetividade.

24 Considerando este referencial, o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação (BASSO, 19998).

A exacerbação de atividades desenvolvidas no interior da escola e a precarização das condições de trabalho estão neutralizando o interesse e a ação do professor na busca de formação e dedicação aos estudos. Além disso, muitos professores não se sentindo realizados com o trabalho, manifestam uma insatisfação²⁵ e até frustração com a escolha profissional. “Esta faculdade de escolher é um grande privilégio do homem no seio da criação, mas é ao mesmo tempo um facto susceptível de destruir toda a sua vida, de pôr em xeque todos os seus planos e de o tornar infeliz” (MARX; ENGELS, 1978, p. 53). Hoje, mesmo desconhecendo estudos mais consistentes sobre o assunto e evitando generalizações apressadas, conversas informais revelam certa empolgação com o exercício profissional no início e certa frustração no final da carreira do professor.

O trabalho do professor que não significar a autorrealização é uma prática alienante, o que objetivamente pode comprometer a qualidade do ensino. [...] “para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana” (NOSELLA, 2007, p. 148). Superar as condições de trabalho hoje impostas aos professores deve ser um propósito a ser alcançado. “Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo pode **contribuir** para inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem” (idem, p. 148). Estamos nos referindo à superação do trabalho enquanto alienação e, que num certo grau, condiciona a plena formação e impede a plena realização humana no sentido ontológico. Para Saviani; Duarte (2010), a superação do trabalho enquanto alienação “não se dá pela negação do trabalho [...], mas sim pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano” (p. 429). Nesta lógica, evitar a intensificação e a precarização é uma condição prévia que tende a contribuir para melhoria da saúde física e mental do professor.

25 Os reflexos podem ser identificados na baixa atratividade da carreira, em face da sua esvalização social (KUENZER, 2011, p. 672).

Para Snyders (1981, p. 105), dentro da ordem capitalista, não é tarefa fácil para as classes populares a conquista imediata de suas grandes reivindicações. No entanto, a luta, que tem como propósito a conquista destas grandes reivindicações, deve acontecer no dia a dia, pois a luta é real, possível, necessária. [...] “Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições revolucionárias do êxito, pois são eles que consolidam a combatividade” (Idem, p. 105). Diante deste propósito, ter como horizonte a superação das condições de trabalho dos professores, hoje vigentes, é também conjecturar uma nova possibilidade formativa que afirma a indissociabilidade entre condições de trabalho e formação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo: 2000.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 30, nº 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos Cedes, Campinas: v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.**
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 de novembro de 2014.
- BRASIL. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Presidência da República, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso

em: 25 de outubro de 2014.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 19 de março de 2015.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Presidência da República, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 25 de março de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 25 de março de 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.**

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In:__ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**, Volume 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

GARCIA, Maria Manuel Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. In:__ FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de DANGEVILLE, Roger. Moraes Editora. Portugal: 1978.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **História**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1984. Grandes cientistas sociais, nº 36.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. livro I. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In:__ FERRETTI, Celso João, et al. **Nova tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 8. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In:__ **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SNYDERS, Georges. **Classe e luta de classes:** psicologia e pedagogia. 2^a Ed. Lisboa: Editora Moraes, 1981.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

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

ZENELLA, José Luiz (2003). **O trabalho como princípio educativo do ensino.** 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas.



POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*Rosangela Martins Carrara
• Clenir Terezinha Corá*



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para discorrer sobre as políticas públicas para a formação do professor na modalidade a distância, como parte de um projeto de pesquisa, buscamos entender o processo de formação legal e na prática as contradições existentes. Sabemos de antemão que esse cenário atual revela uma formação profissional aligeirada para atender uma demanda de mercado que cresce exponencialmente, conforme o número de matriculados nos cursos superiores e, conforme aponta o censo do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, com um percentual significativo de estudantes que não conseguem ascender à formação superior; os órgãos federais investem fortemente na educação a distância, abrindo mais oportunidades de formação.

Nesse sentido, temos por parte das instituições de ensino superior, principalmente das particulares, uma busca para a expansão da oferta de cursos na modalidade a distância. Isso amplia o número de oferta de aulas para os professores formadores que, sem preparo adequado e com alguns poucos cursos de capacitação, passam a se titular de professores tutores, professores conteudistas, funções e conceitos especificamente da educação a distância e das tecnologias da informação.

Nessa realidade, temos de um lado uma fragilidade na formação do professor formador e de outro lado um contingente significativo de estudantes frequentando os cursos de licenciatura *online*. Podemos levantar duas hipóteses: uma, a precariedade do professor formador que

se descortina e a precariedade da formação do professor de educação básica, uma como consequência da outra. A outra hipótese tem a ver com o quesito 'modalidade', que na educação a distância ainda se dá nos moldes de um modelo presencial, mais uma contradição da formação que queremos desvelar.

A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No Brasil, a educação a distância iniciou com força na década de 1990, quando a Constituição Cidadã define o Ensino Fundamental como um direito público (art. 208, § 11) expandindo a educação básica na segunda década com a promulgação da LDB nº 9.394 (20/12/1996). Nessa sequência foi criado o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para impulsionar o ensino obrigatório no território nacional.

É traçada uma política de expansão para o ensino superior, nesse momento, com forças para o capital privado, conforme marco regulatório mínimo e preliminar estabelecido na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; Medida Provisória nº 1.477-39, de 08 de agosto de 1997, convertida na Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999; Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997; Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998; Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e etc. Com isso a educação superior ganha força e cresce o número de ofertas em cursos de formação presencial de forma exponencial, como apresenta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Governo Federal através da distribuição percentual do número de ingressos por área do conhecimento no Brasil pós-LDB nº 9.394/96 (MEC/INEP/SEEC,

1998).

De acordo com o Censo da Educação Superior do INEP e da Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) os números para instituições, docentes, vagas, matrículas, inscrições, ingressos e concluintes da educação presencial no Brasil de 1962 a 1998 evoluem percentualmente, também após a publicação da LDB nº 9.394/96 (MEC/INEP/SEED, 1998).

Esses censos demonstram a expansão da oferta de cursos por área de conhecimento em seu número de inscritos *versus* ingressos *versus* matriculados e *versus* concluintes numa ordem crescente. Isso, de fato, confirma a existência de grande demanda por educação superior. Segundo os analistas, mesmo frente a essa expansão, muitos estudantes ficaram fora dos bancos escolares, seja por trabalho, seja pelo valor das mensalidades, seja pela indisponibilidade de tempo, de espaço, de transporte, de distância, entre outras, o que acaba abrindo possibilidades para a modalidade a distância.

A expansão da educação superior brasileira pós-LDB foi movida pela oferta e isso provocou a concorrência e a busca de outras formas de educação, que atraísse os alunos. Diante disso, inicia-se no país uma caminhada com o currículo flexível, possibilitando diversificar os currículos com cursos de menor duração, com valores módicos e alinhados ao mercado, ou seja, atender uma demanda local. Nesse processo, a modalidade a distância ganha espaço e força.

E o perfil do professor para atuar na educação a distância no Brasil? Essa é uma questão de relevância. Com o equacionamento do ensino obrigatório no Brasil, o docente para essa modalidade se capacita em núcleos de formação criados pelas instituições federais e/ou apenas são contratados para atuar sem capacitação, como é o caso de algumas instituições privadas, provocando uma fragilidade na formação do professor que atuará na educação básica. Essa é uma das contradições que encontramos no que rege a legislação *versus* o que ocorre na realidade das instituições de ensino superior.

A QUESTÃO LEGAL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Por necessidade de expansão pós-LDB 9.394/96, e mesmo tendo normativas e decretos federais, não encontramos até esse momento da pesquisa, no que tange à lei, uma formação específica do professor para atuar na modalidade a distância. A formação se dá em linhas gerais nas licenciaturas e em capacitações oferecidas para esse fim. Dessa forma, as contradições surgem na medida em que, em termos de legislação, temos privilegiado a formação na modalidade a distância, mas em termos de realidade prática, não encontramos professores capacitados suficientemente para atuar como professores formadores nessa modalidade.

Essa contradição aponta para uma fragilidade na formação do professor e uma precariedade, uma vez que em termos salariais, os professores assumem aulas na modalidade a distância sem o devido preparo. É por isso também que, em termos de educação a distância, ainda no Brasil existe uma descrença quanto à formação do professor nessa modalidade. Na literatura encontramos muitas outras contradições quanto a função do professor para atuar na modalidade a distância, uma vez que temos na organização institucional que atua nessa modalidade a função do professor como: tutor, conteudista, *design* instrucional, dentre outros.

Vejamos ao que nos remete a legislação; encontramos no decreto nº 5.622 de 19/12/2005, regulamentado pelo artigo 80 da LDB nº 9.394/1996, no capítulo I das disposições gerais que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar

prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

E no artigo 2º esclarecendo e decretando que a Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

(...) V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e) de doutorado.

Contudo, e apesar da legislação assim o determinar, não temos especificado a função do professor para atuar na educação a distância, como vemos nas instituições que atuam nessa modalidade. De fato, ao decretar e regulamentar cursos de licenciatura na modalidade a distância (Pedagogia, Letras, História, dentre outros), ocorre uma lacuna de formação e mais uma contradição se apresenta quanto ao professor que forma professores para atuar na educação básica e não tem em seu currículo de formação sequer disciplinas que trate dessa modalidade.

O perfil do professor para atuar na Educação a Distância no Brasil

As redes de educação a distância foram implantadas pelos Estados em 1995 para equacionar a formação adequada de professores brasileiros, principalmente os de áreas mais isoladas ou periféricas. Criou-se o PROINFO e a TV Escola, entre 1995 e 1996, voltados essencialmente como suporte às aulas presenciais. Na sequência são montados cursos de formação e de capacitação de professores pelas instituições públicas, que atenderam também aos professores leigos titulando-os à prática docente. Dessa forma e de acordo com a LDB 9394/96, artigos 62 e 87, parágrafo 41, e o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - estes dão o aporte legal e financeiro para o andamento desses cursos na modalidade a distância.

Com essa frente aberta e liberada, as instituições privadas dão início em 2002 (segundo Censo da Educação Superior do INEP) à formação de professores a distância em Pedagogia, em Administração e Serviço Social. Movida pela iniciativa privada a Educação a Distância cresce exponencialmente no Brasil. Em 2007 vemos ampliada a ação da Educação a Distância pelas instituições privadas e somados à Pedagogia, Administração, agora com ênfase em Gestão e Serviço Social, também são oferecidos Ciências Contábeis, Letras, Artes, Matemática, Biologia, História e Normal Superior, detendo um percentual de 97,3% de matrículas nessa modalidade (Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/INEP, 2007).

A partir daí (2002) temos uma nova forma de formação profissional e de formação de professores. Ao privilegiar as licenciaturas, encontramos mais uma contradição; a formação do professor nessa modalidade segue um currículo baseado numa formação presencial, o que gera professores formados na modalidade a distância que, contrariamente, não estão habilitados para atuar na modalidade a distância. Também o aligeiramento dos cursos de formação, seja no presencial, seja a distância, somados aos baixos salários, vão contribuir para a precariedade da formação do professor.

É o que veremos a seguir quanto à função do professor na modalidade a distância, o que se exige dele e o que ele de fato tem a oferecer. Para isso abordaremos conceitualmente e baseado em autores o professor conteudista

e o professor tutor.

O PROFESSOR CONTEUDISTA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Entende-se que o professor conteudista é o protagonista, isto é, o sujeito indispensável para que aconteça a educação a distância - é ele quem trabalha com todo o material didático-pedagógico interagindo com as mais variadas mídias (*cd-room*, vídeo, câmeras, gravações de aulas, *web* conferências e etc.). É necessário que o mesmo, além da preparação do material, se aproprie de todas as suas habilidades de comunicação para efetivar toda a sua produção didático-pedagógica através do ambiente virtual.

Segundo Punilho Filho, 2007, o ambiente virtual de aprendizagem deve ocorrer a partir do uso do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem conhecido como plataforma **Moodle**, que dá acesso a diversos recursos para que aconteça o ensino aprendizagem na Educação a Distância. Estes recursos possibilitam os diálogos e compartilhamentos de informações, experiências e saberes entre alunos e professores, viabilizando a integração, a interação, o intercâmbio de ideias e informações.

O professor conteudista pode ser considerado como o verdadeiro autor/ator da educação a distância, pois ele não pode lecionar da mesma maneira em que se ministra uma aula no sistema presencial; eles podem ser mestres ou doutores em educação, mas para emplacar nessa modalidade educacional, o professor precisa ter foco, ser criativo nas técnicas e indispensavelmente conhecer os meios tecnológicos e saber operacionalizá-los e, para isto, eficiência e eficácia precisam estar a par da teoria disciplinar a fim de que a aprendizagem se concretize mesmo virtualmente. No entendimento de Luckesi (1993),

A pedagogia progressista libertária valoriza a experiência de autogestão e autonomia consoante aos pressupostos desejáveis nos programas de Educação a Distância. Pode-

se dizer que a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. (LUCKESI, 1993, p. 64).

Todos os cursos de educação a distância precisam, é claro, de recursos tecnológicos de grande performance. Porém, o ponto alto de um curso de Educação a Distância será sempre o conteúdo preparado e planejado pelo professor conteudista, e quem tem o dever de transmiti-lo autenticamente e com eficiência é o professor tutor. Lévy (1999, p.157) diz que “trabalhar educação quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”.

É óbvio que o professor conteudista não faz tudo solitariamente, ele é assessorado pela coordenação pedagógica, pelos recursos pedagógicos e tecnológicos, pelos **designers** instrucionais que indicam o uso adequado de toda a tecnologia e **softwares** acessíveis para que sejam atingidos os objetivos da educação a distância que por fim acontece. Segundo Moran (2007), o professor nessa modalidade assume várias funções: de supervisor, animador, incentivador, motivador para não só a manutenção do aluno como para a grande aventura do conhecimento.

O professor conteudista possui muitos desafios e, dentre eles, estão os alunos, com uma enorme diversidade de gêneros e com indeterminadas aptidões, o que poderá transformar a função do professor um pouco mais árdua, pois quando elaborará o conteúdo, atividades e avaliações precisarão ser mais criterioso, oferecendo amplos modos de aprendizagem e de estudo, pois ele sabe que do outro lado da tecnologia está seu público ansioso pelo conhecimento, indivíduos sociais com características distintas uns dos outros, e o professor conteudista não o vê e não o escuta, dependendo do meio usado, tornando o processo analítico bem mais complexo. É por isso que sua habilidade vai além da profissão. Sacristán (1992) relata que o professor é um sujeito ativo na ação que realiza, pois ensina porque aprende e aprende enquanto ensina.

Pode-se considerar o professor conteudista como um novo educador, e este precisa ser arduamente conhecedor da prática de ensinar virtualmente para que a aprendizagem se efetive. Necessariamente ele deverá ter conhecimento das necessidades do seu público-alvo, que estará virtualmente o escutando ou lendo e administrando o conteúdo. Estes alunos procuram receber orientações e saberes imprescindíveis para agir num mundo em constante e eminente transformação, assumindo uma postura crítica e autônoma, como apontava Freire (1996),

[...] estudar constitui um ato de criar e recriar ideias em que o aprendiz assume o papel de sujeito, o que lhe exige uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a, como atitude diante do mundo. (FREIRE, 1996, p. 98).

Não se deixa de lado as funções do tutor e do aluno, sem eles a educação a distância também não acontece, mas considera-se que o professor conteudista é o profissional fundamental para o sucesso dessa modalidade educacional, pois além do mencionado ele tem a tarefa, ou melhor, o dever de elaborar as avaliações de conteúdo que são indispensáveis para verificação dos objetivos da educação a distância. Meira (1999) afirma que

Diante de tão grande número de ofertas visuais, performáticas e espetaculares na sociedade, a escola encontra-se em desvantagem, pois os chamados auxiliares do ensino audiovisual, a comunicação corporal do professor, sua retórica, não convencem. O mundo da escola é um mundo cinza, parado e passivo. As imagens na escola são manipuladas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa. Não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginável. (MEIRA, 1999, p. 132).

Analisando o contexto e as discussões que se formam no entorno da educação a distância, e considerando a função do professor conteudista, nota-se que a comunicação é um fator primordial para que haja bons ou efetivos resultados nessa modalidade educacional, consequentemente, ter professores conteudistas bem formado torna-se uma necessidade premente para essa modalidade.

O PROFESSOR TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância está se expandindo cotidianamente, mas ainda há resistências que precisam ser vencidas. O professor tutor tende a desafios inegáveis, na educação presencial ele repassa informações, dialoga e questiona, na educação a distância ele precisa levar o aluno a aprender a aprender. Porém, é sabido e verdadeiro que muitos não obtiveram a metodologia para cumprir tal protocolo, por isso havemos de pensar, na formação dos professores, pois as faculdades e universidades nos cursos de graduação não possuem essa disciplina ainda, salvo os cursos de pós-graduação que preparam este professor a fim de exercer a função de tutor. O professor desta área precisa possuir habilidade didática para fazer com que o aluno obtenha o conhecimento de forma tão eficaz quanto no ensino presencial.

Segundo os autores Oliveira, Lima e Mercado (2008), a tutoria na educação a distância é primordial para a qualidade dessa modalidade de ensino:

A função da tutoria é um dos principais fatores que determinam a qualidade da formação num ambiente virtual de aprendizagem. [...] o tutor precisa assegurar a participação dos alunos e criar, cuidar e prover a existência de comunidades virtuais de aprendizagem que podem se constituir em um lócus de diferentes aprendizagens, respeitando os diversos modelos de aprendizagem dos aprendentes (OLIVEIRA; LIMA; MERCADO, 2008, p. 184).

E, mais:

Um dos profissionais que vem sendo alvo de discussões é o **tutor**, profissional que atua diretamente com os alunos e cuja função ainda necessita de mais clareza nas suas atribuições. Para alguns profissionais, cabe ao tutor orientar, esclarecer dúvidas e acompanhar o estudo do aluno, enquanto para outros o tutor é um professor que deve mediar todo o processo de ensino e aprendizagem. Mas qual é realmente o papel do tutor? Ele é orientador, conselheiro, motivador ou mediador? (CARVALHO, 2007, p. 3).

Para Belloni (1999), a educação a distância é configurada pelo professor tutor pois, de acordo com a autora, ele passa de uma entidade individual para uma entidade coletiva. Ainda segundo Belloni (1999), este conceito é utilizado para entender que não se trata mais de uma única pessoa responsável pelo ensino, mas uma equipe de educadores, monitores e tutores.

O processo ensino-aprendizagem na educação a distância se diferencia do presencial pela utilização do espaço virtual. Esse espaço utilizado tanto por alunos como professores tutores, de forma síncrona e assíncrona, configura algumas das dificuldades que tanto aluno quanto professor tutor encontra na modalidade de ensino a distância. O professor tutor pois é ele quem serve de ponte entre o real e o virtual, procurando encontrar melhores formas para o aluno conceber o conhecimento aprendido, sem traumas e de maneira dinâmica, o aluno pelo hábito de estudar de forma autônoma e independente com responsabilidade, entre outros fatores. Nesse sentido, Rogers (1997) afirma que

São os aspectos dinâmicos e ativos do ensino que reforçam o processo de interação na aprendizagem e considera o aluno capaz de auto direcionar-se, desde que em ambiente propício e interessante. Sendo então fundamental que o tutor seja capaz de utilizar estratégias psicopedagógicas e técnicas diferenciadas, bem como alternativas de previsão,

conhecimento e intervenção nos âmbitos e locais adequados. (ROGERS, 1997, p.73-76).

Entende-se que tudo o que é novo assusta, e demora um tempo para obter crédito e ser finalmente concretizado. Assim é o ensino a distância, mas depois da compreensão da forma de aprendizagem, a relação professor tutor **versus** aluno passa a ser mais estimulante e agradável.

Kesserling (1993) relata que

Cabe ao tutor promover recompensas positivas aos seus aprendizes. É incontestável a alegria de uma criança ou adulto ao receber publicamente do mestre, um elogio sincero pelo trabalho entregue no prazo, pela avaliação acima da média ou mesmo pelo simples esforço e dedicação aos estudos. Tal recompensa propiciará o reforço da auto-estima, encaminhando o aprendiz na direção da sua autonomia. (KESSERLING, 1993, p. 173-189).

Além do papel de intermediação, o professor tutor precisa ser capaz de aguçar o interesse do aluno por aprender, e mais, por aprender através de meios tecnológicos e levá-los ao senso crítico. E, além da formação, contribuir para a construção do saber e da cidadania, como afirma Oliveira (1997),

Nas bibliotecas, não existe mais uma grande sala repleta de fichários com os títulos dos livros que elas contêm. Na era pós-Gutenberg, os novos títulos são tantos que a noção mesma de infinitude do saber parece concretizar-se, afirmando a sua extensividade sem limites. O conhecimento também precisou de novos suportes para poder continuar a sua marcha cumulativa, e só se tem acesso a ele pelo acionar dos computadores, quer consultando-os nas bibliotecas, quer a distância pelos novos sistemas de telepresença. (OLIVEIRA, 1997, p. 217).

À procura da formação e do saber, o professor tutor e o aluno, conjuntamente, procuram em paralelo, a autonomia do aprender. Sabe-se que

a autonomia é um processo construído durante a vida, mas na Educação a Distância cria-se uma espécie de autogestão no momento da aprendizagem. O professor tutor está ali para auxiliá-los diante das necessidades, numa função colaborativa que se transforma gradativamente em avaliativa, e o aluno se transforma em gestor da educação que recebe, e passa a construir um papel de investigador, pesquisador em refletindo e construindo o conhecimento que é repassado pela tecnologia.

Segundo Morgado (2006), para que a função de professor tutor se concretize, é necessário na construção do saber, descentralizar o currículo, de modo que este seja pensado e construído e revitalizado a partir de deliberações e decisões de âmbito local, levando em consideração aspectos dos contextos locais, para que a escola tenha autonomia para pensar e desenvolver um currículo mais afinado com sua realidade, que reflete questões, preocupações, inquietações e necessidades dos seus sujeitos, dando-lhes possibilidades de ação efetiva e eficaz na realidade.

Considera-se isso um avanço não somente em termos legais, mas real dessa modalidade, principalmente quanto ao quesito sobre a formação de professores especializados para atuarem na educação a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância surgiu da necessidade de muitos profissionais em adquirir formação acadêmica de outra forma que não fosse de maneira presencial. Sabe-se que a educação a distância não nasceu no Brasil, é originária dos países de primeiro mundo e surgiu a partir do século XIX, sua expansão aconteceu de forma lenta, mas com a qualidade premente desses países.

Em nosso país o Governo Federal tentou viabilizar uma legislação para a educação a distância que abrangesse a formação superior para todos os professores da educação básica, contudo a formação didática pedagógica ficou a desejar uma vez que o foco da formação em termos curriculares continuou sendo baseado numa formação presencial.

Neste cenário que abriga milhões de brasileiros, a modalidade a distância está potencialmente em expansão. No entanto, no que tange à formação dos principais responsáveis por fazer essa educação acontecer (professores tutores, professores conteudistas, entre outros) carece de uma legislação específica que dê conta de atender com qualidade à formação de professores para atuar na educação a distância.

Ao discorrer sobre as políticas públicas para a formação do professor na modalidade a distância neste estudo, entendemos que há resistências de profissionais do ensino presencial, quanto à educação a distância, no entendimento de que a educação não se faz sozinho e que, independente da modalidade, ela tem que exercer seu papel e função com eficiência e qualidade.

Enquanto uma visão parcial, este estudo, abarcou tensões, ações, contradições da modalidade a distância em sua caminhada legal e prática. Finalizando, se reconhece o debate existente sobre a educação e a formação de professores, principalmente no que diz respeito à qualidade dessa formação como um esforço que busca qualificar os cursos de licenciatura apesar das adversidades e tensões entre as políticas públicas e a realidade brasileira especificamente neste caso (currículo) quanto à formação do professor para atuar na educação a distância no que se refere a sua função: tutores, conteudistas, *designers*, etc. Um campo profícuo para mais debates e reflexões que não se esgota neste estudo.

REFERÊNCIAS

Belloni, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados. 1999.

BRASIL. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Diário Oficial da

União, Brasília, DF.

_____. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Lei n. 9.870, de 23 de novembro de 1999.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior.** 1996, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007. Brasília, DF: MEC/INEP.

Carvalho, A. B. G. **Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem.** Maceió: EPENN. 2007.

Cordeiro, B.; Botafogo, André (org.) **Manual de Elaboração de Materiais de estudo Autônomo para Educação a Distância.** Brasília: Academia Nacional de Polícia DPF. 2003.

Domingues, D. **A Arte no Século XXI: a Humanização das Tecnologias.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Kesselring T. **Jean Piaget.** Petrópolis: Vozes. 1993.

Lapa, A. B. **Introdução à Educação a Distância.** Monografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2008.

Lévy, P. **Cibercultura.** Portugal: Instituto Piaget. 1997.

Luckesi, C.C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez. 1993.

Meira, M. **Educação Estética, arte e cultura do cotidiano.** In: Pillar, Analice Dutra (Org.) **A Educação do Olhar.** Porto Alegre: Mediação. 1999.

Mercado, Luis P. L. **Dificuldades na Educação a Distância Online**. Investigação Científica. Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2007.

Morgado, J. C. **Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente**. In: **Colóquio sobre Questões Curriculares**. Actas Braga: Universidade do Minho. 2006.

Moran, J. M. Desafios na Comunicação Pessoal, Gerenciamento Integrado da Comunicação Pessoal, Social e Tecnológica. São Paulo: Paulinas. 2007.

Mudanças dos Profissionais em Estruturas Educacionais Complexas. Universidade de São Paulo, SP/SP. 2010.

Oliveira, A. C. M. A. de. **A Arte no Século XXI: a Humanização das Tecnologias**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp. 1997.

Oliveira, C. L. A. P., Lima, J. G. O., Mercado, L. P. L. **Tutoria online no Programa de Formação Continuada de professores em Mídias na Educação**. Maceió: Edufal. 2008.

Punilho Filho, A. R. **O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: concepção, ferramentas, funcionalidades e experiências de utilização**. Brasília: Creative Commons. (UFPB Virtual). 2007.

Preti, O. **Educação a Distância. Uma Prática Educativa Mediadora e Mediatizada**. Cuiabá: EduFMT. 1996.

Rogers R. **Clinical Assessment of Malingering and Deception**. Guilford: New York. 1997.

Sacristán, J. G **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. Lisboa: Porto Editora. 1992.

Souza, M. G. de. **A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a Distância**. Dissertação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – SEED – Proinfo. 2004.

Vieira, R. A. **Educação a Distância. Perspectivas para uma Aprendizagem Autônoma em Ambientes Colaborativos**. Itaquapecetuba: Pontifícia Universidade Católica. 2013.

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FASES E MODELOS

Marcus Neves
• Janete Otte
Fabiane Sarmento Oliveira Fruet



INTRODUÇÃO

Ao longo do caminho que traçamos em grupos de pesquisas e no desenvolvimento de dissertações e teses na área de Educação a Distância (EaD), encontramos a necessidade de inserir em alguma classificação os âmbitos da EaD estudados, uma vez que essa possui, na história, diversas experiências didáticas. Desse modo, ao iniciarmos os estudos, deparamo-nos diretamente com algumas perguntas, quais sejam: “De onde vem a EaD?”, “Como ela chegou até aqui?”, “Que práticas didáticas e tecnologias existiram nesse caminho?”; “Qual ou quais conceito(s) de EaD norteiam as diversas pesquisas na área?”.

Assim, a partir das provocações criadas por tais questionamentos, este trabalho tem como objetivo identificar e situar a EaD permeada nas pesquisas dessa área, ao perpassar seus conceitos e identificar suas fases e modelos, bem como procurar definir os conceitos que nós, autores deste texto, utilizaremos, a fim de nortear tanto as nossas pesquisas de dissertação ou tese, como os estudos realizados no nosso grupo de pesquisa²⁶.

Com o propósito de identificarmos as diferentes fases e modelos da EaD e encontrarmos subsídios para definirmos um ou mais conceitos adequados aos estudos realizados pelo nosso grupo, escolhemos a pesquisa bibliográfica como estratégia teórico-metodológica a ser utilizada.

26 Somos integrantes do grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC), abordado na apresentação deste livro. Mais informações sobre o grupo estão disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogru/1571020864339641>>.

ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A seleção da estratégia teórico-metodológica a ser utilizada em uma pesquisa requer a análise de adequação dos métodos existentes aos objetivos da investigação, para que sejam otimizados os resultados obtidos pelo pesquisador. Neste trabalho, optamos pela pesquisa bibliográfica como método para identificar as classificações dentro da EaD.

Segundo Silva e Menezes (2001, p.37), a pesquisa bibliográfica se refere à “fundamentação teórica que você adotará para tratar o tema e o problema de pesquisa”. De acordo com as autoras, esta metodologia de pesquisa resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos, baseando-se na análise da literatura já existente em forma de livros, publicações e imprensa, o que permitirá um mapeamento de quem já escreveu e do que já foi escrito sobre o tema.

Marconi e Lakatos (2006, p. 26) também entendem a pesquisa bibliográfica como o levantamento da bibliografia já publicada, visando a “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”.

Após a realização de fichamento das literaturas, que permitiu a identificação das obras lidas, a análise de seu conteúdo, as anotações de citações, a elaboração de críticas e a localização das informações lidas que foram consideradas importantes (SILVA; MENEZES, 2001), passamos, então, à classificação, à análise e à interpretação das informações coletadas.

Assim, esta pesquisa compreendeu a coleta de dados em livros, artigos, dissertações, teses e periódicos com o propósito de buscarmos embasamento teórico que contribua para a identificação das diferentes fases e modelos da EaD, além da construção de conceitos relacionados a essa área. Após essa etapa, optamos por um conceito que norteará os estudos do nosso grupo de pesquisa.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Junto aos avanços tecnológicos disponíveis no mercado, temos observado o desenvolvimento do trabalho de ensinar e aprender por meio da oferta de cursos na modalidade da EaD. Para compreendermos um pouco desse amplo processo, trazemos algumas definições e/ou correlações da EaD de autores que têm se dedicado ao estudo dessa área, a qual está em plena expansão, bem como o que consta na legislação sobre o assunto.

Behar (2009), com base em vários autores, apresenta um conceito de EaD:

[...] a Educação a Distância pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles. [...] a EAD é educação, ou seja, não é só um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação (BEHAR, 2009, p.16).

Já o decreto 5.622/2005, ao regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define a EaD como

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

Para Ramos (2010, p.17), “a EaD é uma modalidade de ensino que se caracteriza pela separação física entre professor e aluno, mas que permite, ainda assim, a manipulação e o estudo do conhecimento/conteúdo”. Fragale Filho (2003) traz outras características da EaD, como: separação física entre professor e aluno; sistema tecnológico de comunicação bidirecional; embasamento em recursos didáticos de conteúdo e apoio; aprendizagem

autônoma do estudante; forte influência da organização educacional (planejamento, plano, projeto).

Sobre essa influência da organização, o autor explica ainda que a diferença entre a EaD e a educação presencial

[...] é o fato de que a responsabilidade pedagógica não recai preponderantemente sobre o professor como indivíduo, mas sobre a instituição que congrega professores e especialistas para a elaboração do material didático e de técnicas apropriadas para o acompanhamento do aluno e verificação de sua aprendizagem (FRAGALE FILHO, 2003, p.51).

Nesse processo encontramos mais e mais pessoas conseguindo concretizar suas aspirações de ascender a um curso superior, já que a EaD permite a um número maior de interessados o acesso a vários e melhores recursos de aprendizagem **online** do que era possível no passado, quando, muitas vezes, tinham que aceitar somente o que era oferecido localmente (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Para Alves e Nova (2007),

[...] a EaD é uma comunicação mediatizada, o sujeito, ao se perguntar para que ou para quem escrever, precisa ter claro que há um interlocutor do outro lado que ele não é uno, sim, faz parte dos múltiplos. A EaD também pode repetir a fragmentação do conhecimento, tão comum nos espaços formais de educação. A sociedade de hoje demanda a interdisciplinaridade, definida até como atitude, e essas exigências sociais poderiam ser atendidas de forma mais rápida, sustentável, prazerosa, eficiente e potencializadora da complexidade do ser humano no ambiente virtual (ALVES; NOVA, 2007, p. 117).

Maia e Mattar (2007) fazem um apanhado geral sobre a situação da EaD no país, ao abordarem a sua expansão, o seu contexto e os seus atores. Também nos lembram que, apesar da incrível velocidade com que esse mercado vem se expandindo, os recursos humanos para atuar no novo

paradigma não se desenvolveram com a mesma agilidade. Aliás, para esses autores, ainda não existe um completo entendimento desses atores (alunos, gestores, autores, tutores, conteudistas, designers educacionais, professores e instituições) quanto aos papéis que cada um desempenha, seus direitos, deveres e responsabilidades no novo processo.

Além disso, os autores alertam que os profissionais da modalidade a distância ainda não estão apropriadamente preparados para desempenhar sua nova função pedagógica; alunos desconhecem o novo papel, sem conseguir dar uma resposta efetiva quando lhe são exigidos disciplina e autogerenciamento de sua aprendizagem; produtores de conteúdo estão, ainda, mais preocupados com o conteúdo a ser vencido do que com a aprendizagem do aluno (MAIA; MATTAR, 2007).

O entendimento sobre a EaD se traduz, segundo diversos autores já mencionados anteriormente, como uma forma de transmitir algum conhecimento por um indivíduo ou instituição a outrem, quando estes não se encontram em um mesmo espaço físico, estando mediados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Belloni (2009) vai além desse entendimento quando busca compreender quem é o estudante da EaD. O estudante virtual tem características diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a autora afirma que não basta somente expormos um material e exigirmos do aluno a sua compreensão. Precisamos estudar o aluno, o meio, o tempo para ouvir, o tempo para ler, o modo de instigar a curiosidade, de fazer comparações ou associações com outros conhecimentos, bem como integrar com criatividade os meios tecnológicos disponíveis e estar em constante aprendizagem sobre esses recursos que se aprimoram a cada dia e apresentam subsídios para potencializar a EaD.

FASES E MODELOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 21), “a EaD surge efetivamente em meados do século XIX em função do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (como trens e correio), especialmente com o

ensino por correspondência". Há quem defende que a EaD surgiu com a escrita ou mesmo com os desenhos feitos nas paredes das cavernas pré-históricas (MAIA; MATTAR, 2007). Assim, é importante destacar que essa modalidade esteve presente de diferentes formas ao longo da história da humanidade, sendo normalmente dividida pelos teóricos em gerações, fases ou ciclos.

Essas classificações, diferentes para cada autor por seu referencial, percorrem os caminhos do ensino por correspondência, rádio, teleconferências e TV, para então abranger o uso das TICs, destacando-se hoje a Internet e a *web*. Moore e Kearsley (2010), na classificação mais conhecida entre os estudiosos da EaD, optam por pensar em cinco grandes fases: (1) ensino por correspondência; (2) transmissão por rádio e televisão; (3) abordagem sistêmica²⁷ (incluindo as universidades abertas²⁸); (4) teleconferência – satélites e videoconferências interativas e (5) aulas virtuais baseadas no computador e na Internet.

Já Maia e Mattar (2007) trazem outra divisão com apenas três fases. A primeira geração é a dos cursos por correspondência, quando o material didático é enviado aos alunos através dos Correios. A segunda geração é a das novas mídias e universidades abertas, quando se apresentou o acréscimo de mídias como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone. Um momento importante dessa segunda geração é a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da *Open University* britânica. A terceira geração é a da EaD *online*, quando se introduziu a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores. Em relação à terceira

27 Abordagem Sistêmica – Busca pela visão do todo de um problema, observando todas as nuances, buscando apoio em várias ciências ou áreas diferentes para compreender um sistema.

28 Universidades Abertas – "Aprendizagem aberta tem essencialmente dois significados: de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais ('aberta' como equivalente da ideia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo" (TRINDADE, 1992 apud BELLONI, 1999, p.30). As universidades abertas trazem como ponto forte a EaD levada aos recantos mais afastados, mais distantes dos centros de estudo.

geração, “não se tem mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e o computador” (MAIA; MATTAR, 2007, p.22).

Trazendo o panorama brasileiro da EaD por entre as fases, Oliveira (2003) lembra que, no Brasil,

[...] a EAD conheceu diferentes etapas evolutivas, ocorridas também em outros países. [...] A EAD tomou-se mais significativa a partir da década de 1970, com a oferta de programas de teleducação, e, neste novo século, o país busca formas alternativas concretas para, ao lado do sistema convencional, garantir que a educação seja direito de todos e facilitar uma inovação cultural em toda a sociedade, visando a diminuir as desigualdades sociais. Nesse contexto, a EAD é assumida como um compromisso nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei 9.394/1996) – abre perspectivas e responsabilidades na área da EAD, quando, em seu Art. 80, atribui ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades” (OLIVEIRA, 2003, p.35).

Hallwass (2010), ao estudar as fases da EaD, procurou estabelecer uma cronologia da EaD até os dias atuais, observando o consenso de alguns autores como Oliveira (2003), Belloni (2002), Giusta (2003), Peters (2004). São estas as fases propostas: 1) fase escrita(correspondência), surgida no início do século XIX, que se utilizava do sistema postal e era uma fase textual, na qual textos de teor simples davam suporte ao autoaprendizado do estudante, que não mantinha contato com outros; 2)fase analógica(gravações de áudio e vídeo), que ocorreu entre os anos 60 e 80 do século XX, em que a educação se baseava no autoaprendizado através de meios de comunicação analógica, com o apoio de textos explicativos; e 3) fase digital(múltiplos recursos), correspondente à fase atual, que incita igualmente o autoaprendizado, mas se valendo de mídias altamente diferenciadas e evoluídas tecnologicamente.

Além da classificação da EaD em fases, Valente e Moran (2011) a classificam em modelos. Para Valente e Moran (2011) existem

diferentes modelos educacionais que podem ser adotados na EaD: em um extremo está o *broadcast*²⁹, que usa os meios tecnológicos para enviar informação ao aprendiz, não existindo nenhuma interação³⁰ aprendiz-professor. No outro extremo, está o suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação, que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos que estão em espaços diferentes, porém interatuando via Internet. No primeiro, aparece mais o professor no seu papel tradicional, sendo visto pelos alunos ao vivo (teleaula) ou em aula gravada (videoaula). Além das aulas, há leituras e atividades presenciais e virtuais. No segundo modelo, o professor não “dá aula”, ele se comunica por materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada e com tutoria presencial em polos e/ou virtual, pela Internet.

Filatro (2007), Maia e Mattar (2007) e Silva (2012) denominam essa EaD mediada pela Internet como Educação *online*.

É importante distinguir a EaD, que pode envolver qualquer tipo de tecnologia de comunicação para mediar a relação entre alunos, professores, conteúdo e instituições, da EaD *online* (uma de suas divisões), que é também denominada e-learning, on-learning, virtual learning, networked learning ou web-based learning (MAIA; MATTAR, 2007, p.8).

De acordo com Silva (2012), “a educação a distância já tem história, mas só agora vive seu *boom* com a Internet. Mesmo que ainda prevaleçam os suportes tradicionais (o impresso via correio, o rádio e a TV), não há dúvida de que seu futuro promissor é *online*” (SILVA, 2012, p.11).

Dentre esses conceitos, optamos pelo de EaD *online* para nortear as nossas pesquisas, não só pelo fato de a EaD mediada pela Internet disponibilizar um número maior de possibilidades de integração hipermidiática

29 Broadcast: radiodifusão ou transmissão. Processo utilizado em rádio, telecomunicações e em informática, pelo qual se transmite informações por uma rede (radiofrequência, satélites, Internet).

30 Aqui cabe salientar a diferença entre os termos “interação” e “interatividade”. De acordo com Belloni (1999), a interação é a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos, enquanto a interatividade é a característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina.

das tecnologias, ou por ela desfazer aos poucos a imagem negativa da EaD, mas também por ser este o modelo atualmente em maior expansão, incentivado pelo poder público e replicado pelas universidades públicas, sob a gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (VALENTE; MORAN, 2011). Além disso, a EaD **online** propicia uma maior interação entre os envolvidos no ensino e na aprendizagem, por meio de diversas ferramentas tecnológicas disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem, o que acreditamos ser fundamental para potencializar o processo.

Para Oliveira (2003), a EaD no Brasil é, atualmente, um campo em visível crescimento, mas repleto de polêmicas e desafios. Em um passado bem recente, a EaD era tida como uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior, sendo utilizada apenas por aqueles que não conseguiam o ingresso na modalidade presencial ou por aqueles que buscavam uma maneira mais fácil ou rápida de obter um diploma ou certificado. Ainda hoje, a expansão acelerada e “atropelada” da EaD no Brasil faz com que a desconfiança persista, “porque sempre se teme que as atividades possam ter ocorrido em ambiente eticamente decaído ou academicamente insatisfatório” (DEMO, 2012, p.83).

No entanto, essa imagem vem sendo desfeita por meio da EaD **online** e com a integração das tecnologias. “Hoje, o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação e de comunicação impulsiona o crescimento da EaD, reduzindo os preconceitos em relação a ela” (OLIVEIRA, 2003, p.11). Sabemos que ainda existem instituições que fazem por merecer essa desconfiança, mas há também muitas instituições e profissionais sérios e de qualidade, os quais buscam contornar essa situação por meio de estudos e pesquisas nessa área. Em função disso, entendemos que, hoje, a EaD **online** deve ser considerada no contexto da educação em geral, sem subvalorizá-la nem considerá-la a solução para todos os problemas educacionais.

Segundo Maia e Mattar (2007), a educação presencial vem de uma trajetória de muitos séculos, enquanto a EaD “recém-engatinha” no pequeno espaço que já percorreu na linha do tempo da história da educação. A escola do

século XXI continua existindo na modalidade presencial, mas também passa a ocupar o espaço virtual. Assim, acreditamos que cabe aos profissionais e pesquisadores da educação se ocuparem dos dois. O sistema educacional precisa ser pensado para as duas modalidades de Educação: presencial e a distância, bem como para a convergência entre essas duas modalidades (MALLMANN, 2013; MALLMANN, DE BASTOS, DALMOLIN, 2013).

A EaD vem se expandindo rapidamente no ensino superior brasileiro por meio da integração das TICs, sendo a *web*, hoje, a tecnologia basilar desse processo que atinge cada vez mais alunos e profissionais da educação no país. A EaD *online* tem hoje um papel muito importante por garantir que mais pessoas tenham acesso à educação e, assim, merece investimentos não apenas financeiros, mas também de profissionalização e pesquisa. Para Belloni (1999),

[...] um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma “tecnologia” (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização) (BELLONI, 1999, p.53).

De acordo com Oliveira (2003), o potencial de ruptura da EaD não está restrito à inclusão das tecnologias; também se relaciona à maneira como os formadores e formandos vão se apropriar desses instrumentos para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção do conhecimento.

Para além do investimento que nós, professores e pesquisadores, buscamos fazer em prol do aprimoramento da EaD *online*, há também uma contrapartida relacionada ao aluno. Belloni (1999) destaca que o estudante a distância deve ser multicompetente, multqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender, caracterizando um estudante mais informado e mais autônomo. Pois,

[...] por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EaD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo (BELLONI, 1999, p.39-40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa bibliográfica, percebemos a existência de dois tipos de classificação que abarcam os contextos da EaD: por fases e por modelos. A partir desta constatação, concluímos que, hoje, tanto os modelos quanto as fases da EaD estão presentes em uma intersecção, uma convergência de contextos que foi aprendida ao longo dos anos, com cada uma das etapas, apropriando-se dos seus variados aspectos. As características de todas as classificações se mostram presentes na EaD que temos na atualidade.

No entanto, após essa investigação, entendemos que o conceito de EaD **online** é o mais adequado para nortear os estudos do nosso grupo de pesquisa, pois é a modalidade de ensino que mais está se desenvolvendo na atualidade, principalmente pelo incentivo da UAB, com vistas à expansão e interiorização da educação superior. Além disso, existe uma tendência de crescimento e aperfeiçoamento da EaD **online** nos diferentes níveis de ensino e da sua convergência para os cursos presenciais com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem da modalidade presencial.

Existe um mundo a ser vivido, onde as possibilidades de formação pessoal e profissional podem e estão integrando ferramentas cada vez mais atrativas e bem elaboradas para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem educacional. Somamos a isso as diversas possibilidades e

ofertas de cursos ministrados a distância, por meio do mundo conectado em rede, quando novas maneiras de ensinar e de aprender são postas e exigem novos saberes e novos pensares sobre essa relação.

A partir disso, precisamos saber como melhor integrar as TICs que estão a nossa disposição tanto quanto ao seu funcionamento, as suas implicações na vida do aluno e do professor, quanto à gestão escolar que precisa se adequar e se adaptar às mudanças que estão ocorrendo na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L., e NOVA, C. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2007.

BEHAR, P. (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L.. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

BRASIL, 2005. **Decreto Nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 20 dez. 2005. Seção1.

DEMO, P. Instrucionismo e a nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2012.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FRAGALE FILHO, R. (org.) **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIUSTA, A.; FRANCO, I. (orgs.). **Educação a distância**: uma articulação entre a

teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003, p. 45-72.

HALLWASS, L. **Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na Educação a Distância**. Estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALLMANN, E. M. et al. Potencial dos recursos educacionais abertos para integração das tecnologias e convergência entre as modalidades na UFSM. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, v. 7, n. 2, 2013, p. 263-284. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/742/274>> Acesso em: 15 de ago. 2015.

MALLMANN, E. M.; DE BASTOS, F. P.; DALMOLIN, R. S. D. Integração das tecnologias educacionais em rede e convergência entre modalidades na UFSM. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET**, v. 12 n. 12 jul. 2013 v. 11 n. 11 jul. 2013, p. 2521-2530. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reget/article/view/7967/pdf_1>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Thomson Learning, São Paulo, 2007.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

OLIVEIRA, E. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

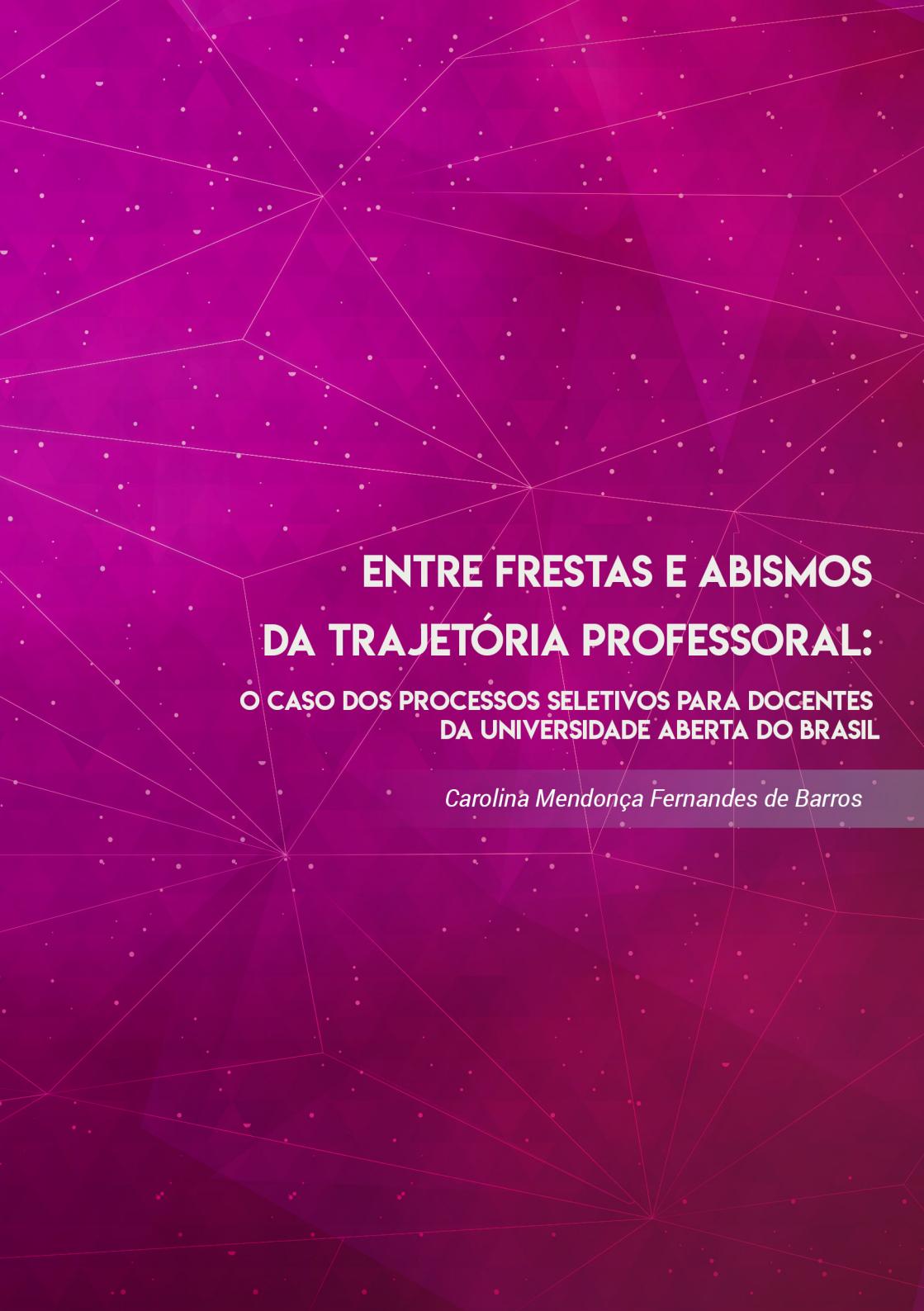
PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: da Unisinos, 2004.

RAMOS, D. **Cursos online**: planejamento e organização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, M. **Educação online.** São Paulo: Loyola, 2012.

VALENTE, J.; MORAN, J. **Educação a distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.



ENTRE FRESTAS E ABISMOS DA TRAJETÓRIA PROFESSORAL: O CASO DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA DOCENTES DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Carolina Mendonça Fernandes de Barros



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O recorte de pesquisa, aqui transscrito em artigo, surge da inquietação de como se estabelece a inserção na profissão docente, ou seja, como se tornar professor em uma instituição pública de ensino e a busca pela problematização de “como surge a formação mínima para a docência?”, quais são as escolhas, frestas e abismos ao deparar-se com a trajetória professoral e os processos de seleções e/ou concursos públicos, tomando como base as necessidades e os anseios contemporâneos de uma profissão atual, que necessita novas características para se inserir em uma sociedade informacional, global e em redes. Como foco deste estudo, passamos a analisar essa inclusão no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) juntamente com o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No contexto atual, ou seja, na sociedade contemporânea, a economia global se expande e incorpora novos mercados, como também organiza a produção de serviços avançados necessários para gerenciar as novas unidades a aderir ao sistema e as condições de suas conexões, em constante transformação (CASTELLS, 1996).

Nesse sentido, aproxima-se que à pedagogia e ao conhecimento só resta o caminho único, unidimensional, de abarcar no desempenho, assumindo-se simultaneamente que a formação deva colocar os indivíduos numa situação “interessante” no mercado de trabalho (STOER, RODRIGUES e MAGALHÃES, 2003).

Segundo Castells (1996, p.469), a formação singular articula-se em uma individualização que “não só torna o indivíduo responsável por si próprio

na sua colocação no mercado de trabalho" como consequência na rede.

As redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os produtos nos processos de produção, experiência, poder e cultura. Enquanto que a forma de rede de organização social existiu noutros tempos e noutros espaços, o paradigma da nova tecnologia de informação fornece o material de base para sua expansão hegemônica por toda a estrutura social. Mais, defendo que esta lógica da rede induz uma determinação social de um nível mais elevado do que aquela dos interesses sociais específicos expressos através das redes: o poder dos fluxos assume supremacia sobre os fluxos de poder. (...) As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós desde que sejam capazes de comunicar dentro da rede, nomeadamente desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, suscetível de inovar sem ameaçar o seu próprio equilíbrio (CASTELLS 1996, p.469).

Conforme explica Stoer (2003), em consequência dessa colocação do indivíduo no "mercado", a divisão entre a educação - como articulação das cobranças do mercado de trabalho - e a educação - como formação integral do indivíduo independentemente dessas exigências - surge como insustentável – carecendo de novas necessidades emergentes da reconfiguração científica e tecnológica dos processos de produção e distribuição.

Nessas redes que a pesquisa ainda em andamento se propõe a pensar, discute-se como se comunicam essas novas facetas da profissão professoral, ou o repensar das "novas" profissões docentes com ênfase da Educação a distância (EaD).

Parte-se do questionamento de "como" se dá a seleção de candidatos a docente que utilizam como trampolim para a vida professoral ("mercado

acadêmico") os processos seletivos e/ou concursos públicos juntamente com a fresta que surge da necessidade de uma formação didática e o abismo da área onde realmente atuarão.

O abismo, utilizado como metáfora, seria "o lugar" da descoberta vocacional para a docência na EaD, visto que, antecipadamente, os docentes são selecionados/concursados para atuar no ensino presencial.

A fresta é o devir-professor e o devir-presencial-virtual, o devir-profissional-pesquisador-professor, o lugar da indeterminação, em que dominar a educação não é como dominar a natureza, mesmo que alguns professores nos dias de hoje ainda pensem que dominar o ensino é como dominar um projeto, um objetivo *"¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad?"* (STEINER 2004, p.04).

Nota-se que, dos que buscam um concurso público, muitos não têm noção de que esse é um caminho para outros tipos de processos de ensino que não o do paradigma atual da aula "tradicional", isso é o pulo, um abismo, habitar o "entre" e que acreditam na possibilidade de "adaptar" suas vivências ao "chão de sala de aula" presencial, e até mesmo que esse novo processo será uma simples transposição para a EaD.

É nessa fronteira entre o processo seletivo/docência e a conquista de uma colocação no mundo acadêmico - mercado acadêmico -, e principalmente a relocação do docente para a atuação na EaD, que paira a dúvida de onde se estabelece a profissão-docente a partir dos processos de seleção e/ou concursos públicos? E como potencializa-se ou não a formação do docente através desses processos? Questiona-se, ainda, se as disciplinas voltadas à docência (sejam na sua formação inicial ou na obrigação pós-seleção) não seriam necessárias para capacitar um possível novo professor em uma formação continuada voltada a substanciar as novas práticas da era virtual? E quais seriam as exigências didático/pedagógicas que deveriam balizar tais seleções de professores e/ou concursos públicos?

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Este estudo busca debater as mudanças que estão ocorrendo constantemente na educação e suas possíveis relações com os processos de seleção e/ou concurso público para docentes do IFSul, com ênfase nos docentes que atuam no sistema UAB e quais as consequências desses tipos de seleções e/ou concursos. Como metodologia parte-se da revisão dos principais conceitos que cercam o tema, buscado o estado da arte em que se posiciona tais questionamentos.

A abordagem qualitativa, aqui nesta pesquisa, responde a uma questão particular de pesquisa, ou seja, trabalhada em um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, em um universo de relações que não pode ser apenas reduzido a números.

Segundo BOGDAN & BIKLEN (1982), a pesquisa qualitativa necessita apresentar cinco características básicas:

1º A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através de trabalho intensivo de campo.

2º Os dados coletados são predominantes descritivos. O material obtido nessa pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.

3º A preocupação com o processo é maior do que com produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4º O “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida

são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesse estudo há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participante”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

5º A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocuparam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos (BOGDAN & BIKLEN, 1982, pp. 12-13).

Conforme o método empregado de GIL (1999), esta pesquisa é bibliográfica e documental com o aporte em um estudo de caso.

Segundo Macedo (1994), o conceito restrito de revisão bibliográfica é definido pela busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema da pesquisa e o fichamento dos mesmos através das referências para uso posterior. Ou seja, trata-se do primeiro passo da pesquisa científica com o objetivo de rastrear e revisar a literatura existente.

Os objetivos do método bibliográfico são o de identificar as informações e os dados que contam no material pesquisado, estabelecer relações entre as informações e os subsídios obtidos com o problema proposto, além de analisar a consistência das informações e elementos apresentados pelos autores.

Por se tratar de uma pesquisa contemporânea, aqui se estende a pesquisa bibliográfica também à documental, ou seja, qualquer informação não só oriunda de textos como também de imagens, sons, vídeos, estatísticas, já que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento editorial, bem como documentações institucionais e diplomas jurídicos.

Inicia-se este estudo a partir da fala da Coordenadora da UAB do IFSul, realizada através de uma entrevista com perguntas abertas acerca dos processos de seleção para os docentes atuantes no sistema e quais as

consequências desses processos.

Optou-se pela técnica de entrevistas abertas pois atende principalmente as finalidades exploratórias, já que é amplamente empregada para o detalhamento de questões e formulação mais concisas dos conceitos arrolados. No que diz respeito a sua aplicabilidade, o entrevistador adentra o tema e o entrevistado tem liberdade para ponderar sobre o tema indicado.

A entrevista aberta é empregada quando o pesquisador pretende conseguir o maior número possível de subsídios sobre o tema através da visão do entrevistado, bem como para obter um maior aprofundamento do assunto em debate. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993).

Posteriormente buscar-se-á através de entrevistas a um pequeno grupo de professores iniciantes atuantes no ensino presencial e a distância (dos cursos propostos pelo IFSul) para identificar como e se eles identificam as “capacidades” necessárias para a sua formação como professor e se os próprios identificam a falta ou potência da formação pedagógica como qualificadora em suas trajetórias, e de que forma elas influenciam no processo de aprendizagem nos cursos que participam com ênfase na atuação a distância e suas particularidades.

Devido ao recorte de pesquisa presente para este capítulo, faz-se necessário entender que na grande maioria os professores selecionados para atuação nos cursos propostos pela UAB – IFSul são oriundos do ensino técnico profissionalizante e, a partir desta constatação, torna-se relevante a narração das trajetórias dos docentes na formação para a docência na EPT, e nesse sentido busca-se exemplificar o cenário existente através de pesquisas acadêmicas brasileiras acerca do tema Educação Profissional e Tecnológica (EPT), juntamente com a busca pelo tema Formação Pedagógica. Para isso foi realizado o mapeamento do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES³¹, em pesquisa de estudos que contivessem através da ferramenta de busca “por

³¹ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/> acesso em 26 de agosto de 2014.

assunto" as expressões exatas, e suas combinações "Educação Profissional e Tecnológica", "Formação Pedagógica", não interessando o seu ano de publicação para critérios de busca.

Da pesquisa sobre "Educação Profissional e Tecnológica" foram identificados 78 trabalhos, entre os anos de 2010 a 2014, sendo 53 dissertações de mestrado acadêmico, 18 em nível de teses de doutorado e sete de mestrado profissional, sendo que, das teses, apenas 11 na área de concentração em Educação.

Da pesquisa sobre "Formação Pedagógica" foram identificados 100 trabalhos, entre os anos de 2011 a 2014, sendo 75 dissertações de mestrado acadêmico, 22 em nível de teses de doutorado e três de mestrado profissional, sendo que, das teses, apenas 14 na área de concentração em Educação.

Da combinação entre as palavras procuradas, identifica-se apenas cinco pesquisas, sendo três dissertações de mestrado acadêmico e dois em nível de teses de doutorado. Das teses, as duas encontradas trazem as seguintes como palavras-chave: Trajetórias de Vida, Sentidos, Saberes; Políticas de Formação de Professores, Licenciaturas. Ainda cabe ressaltar que ambas não adentram a área da formação de Professores, sendo enquadradas nas áreas de Pessoa e Educação e Trabalho, Educação e sociedade.

Visto isso, é possível notar a falta de relação entre as temática buscadas, bem como a observação superficial de que grande parte das pesquisas ou foca diretamente a EPT, no que tange à parte de tecnologia específica e currículo, ou que a formação pedagógica é mais pesquisada em nível da Educação Superior, restando um vácuo no que se refere à compreensão de como se forma o docente da EPT.

Outro conceito necessário de delimitação é o entendimento desta pesquisa sobre o "professor iniciante". A passagem de estudante a docente é parte de extrema relevância na formação do profissional que atuará em qualquer nível de ensino.

[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida,

para qual percebe não estar preparado (SILVA, 1997 apud SOUZA, 2009, p. 36).

É considerável o número de relatos que aponta que os primeiros anos da docência são de tensões e insegurança aos novos professores, podendo haver relação direta com a permanência ou formação continuada que esse profissional terá.

Nessa seara, o professor novato é posto em “nova” prova para conseguir superar (ou não) os desafios dessa nova adaptação a esse novo espaço e novo lugar que agora ocupa. De modo geral esse professor se sente intimidado em dividir angústias, ou a vir demonstrar certa insegurança na forma de proceder em alguns momentos. Tal insegurança é compreensível, pois se ele já foi “aprovado” em um processo de seleção, consciente ou não de suas limitações, não se permite ter dúvidas expostas para cumprir plenamente sua nova função, baseando assim sua prática (quando não da consciência que a procura por uma formação continuada é bem-vinda) apenas na vivência que tem como aluno. Ou seja, criando um modo de reprodução direta, do já vivido junto aos seus próprios professores durante sua vida acadêmica, o que dificulta a sua transformação das suas atividades como docente produzindo uma atuação mais consciente, reflexiva e inovadora.

Como reflete Imbernón (2010), é imperativo uma nova forma de formação que permita a subjetividade dos docentes.

[...] o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal, portanto, a formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Para realização das futuras entrevistas, buscou-se os parâmetros

construídos pela pesquisa de Huberman (1995) que caracteriza os docentes em início de carreira³². O autor demonstra que a carreira docente se caracteriza por diferentes fases que a constituem em fases temporais, constituindo o “ciclo de vida profissional dos professores”, considerando como professores iniciantes aqueles que se encontram há no máximo seis anos de exercício. As fases citadas são as seguintes:

- **Início da carreira** – 0 a 3 anos – ocorre nos três primeiros anos e é caracterizada pela iniciação e pelos contatos iniciais com a profissão docente. Diferencia-se pela sobrevivência e desvenda onde são explorados os contornos da profissão e realizando nesse momento as primeiras escolhas profissionais.
- **Estabilização** – 4 a 6 anos - abalizada pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as opções profissionais e pelo início de uma autonomia e segurança em relação ao confronto das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor. Segundo o autor, essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional.
- **Diversificação e experimentação** - 7 a 25 anos - abalizada pela busca de atualização e de aperfeiçoamentos das expectativas profissionais.

32 Neste sentido entende-se que os parâmetros de Huberman (1995), mesmo que originalmente direcionados aos docentes do ensino superior, pode-se utilizá-los ao EPT, devido à ínfima e já relatada neste texto produção de pesquisa sobre o tema, respeitando possíveis peculiaridades dos diferentes níveis.

- **Serenidade e distanciamento afetivo** - 25 e 35 anos
 - aqui se situam duas fases que se aproximam de características que podem ou não ser divergentes: a fase de serenidade e distanciamento afetivo e a fase de conservadorismo e queixas. Nota-se que as duas não necessariamente serão vividas por todos os docentes, pois têm suas características diversas quanto à natureza, estado de espírito e caminho profissional de cada professor.
- **Desinvestimento/preparação para a aposentadoria** – a partir dos 35 anos - ocorre no final da carreira, quando o docente inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho.

Portanto, partido da ressalva de Huberman (1995) que indica que até os seis anos de exercício de profissão “essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional”, onde a primeira fase é marcada pelo encontro com a realidade, nem sempre a idealizada enquanto “candidatos” a docentes; e a segunda como a construção pedagógica e reflexiva do profissional, o que se definiu como faixa a ser pesquisada nas futuras entrevistas realizadas aos professores.

Cabe aqui ressaltar e indicar para um possível desdobramento desta pesquisa o papel do professor substituto, ou temporário, figura esta muito comum nas instituições federais, por meio das políticas institucionais de contratação, lotação dos cargos e necessidades, mas que de maneira mais gritante normalmente não possui nem sequer tempo hábil para a reflexão sobre seus processos, quiçá o apoio para uma formação continuada, visto que seu tempo é reduzido e limitado (02 anos).

Atualmente a pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados

onde será utilizado instrumentos, basicamente apoiados nas técnicas de entrevista semiestruturadas, e análise bibliográfica e documental. Finalmente se fará necessária a análise e interpretação dos dados, onde serão feitos os cruzamentos de informações de modo a se conseguir um exame qualitativo do caso como um todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visivelmente nas últimas décadas, as instituições educacionais brasileiras passam por um momento de significativa mudança, principalmente pelo incentivo à Educação Profissional e Tecnológica através de políticas públicas no que tange ao processo educacional, bem como a implantação do sistema da Universidade Aberta do Brasil, o qual pressupõe o uso de mídias e plataformas educacionais a distância. É notável no tempo atual, como um momento de transformação, que paradigmas presentes na sociedade não dão mais conta das relações, bem como das necessidades e das provocações sociais.

Nesse sentido, através deste recorte, busca-se fazer a ponte entre o fracasso escolar, tema tão debatido atualmente, e a EPT, baseado numa hipótese que alguns dos equívocos cometidos através dos instrumentos normativos de seleção de professores são justificados pela ausência dos instrumentos necessários de formação docente desse “novo” professor. Ou seja, o candidato selecionado, que não tenha aptidão a uma nova metodologia (essa que nos deparamos no cotidiano atual, como, por exemplo, o uso de plataformas educacionais a distância), pode, sim, ser uma das causas do fracasso escolar, principalmente no quesito evasão.

Como subsídio para essas colocações, buscamos informações³³ sobre os processos de seleção de professores com a Coordenadora³⁴ do Sistema da Universidade Aberta do Brasil do IFSul, a fim de compreender

33 A entrevista realizada dia 20 de agosto de 2015 por meio de correio eletrônico, onde foram dispostas seis perguntas abertas para que a Coordenadora respondesse.

34 A identificação da coordenadora foi retirada para preservar a entrevistada, conforme indicado pelo Comitê de ética da UFPel.

como se dão tais processos e como isso pode influenciar na efetividade dos cursos oferecidos.

Segundo a coordenadora, a seleção dos docentes que irão atuar nos diversos cargos da UAB é realizada via edital, como uma determinação do reitor (IF Sul), onde o mesmo tem a prerrogativa de escolher o coordenador e seu adjunto, deixando para o campus envolvido, através do seu diretor, escolher os coordenadores dos cursos (quando se tratar de cursos não sistêmicos). Tutores, pesquisadores, conteudistas e coordenador de tutoria são selecionados via edital para o curso disponibilizado, e, ao término do curso, sendo desvinculado e sujeito a novo edital de seleção para as próximas edições oferecidas.

Tais editais são realizados pelo campus, de abrangência somente para o próprio campus ou para todos os campi da instituição proponente, situação esta que normalmente ocorre devido à necessidade de uma maior quantia de docentes. A coordenadora ainda frisa que o edital nunca é realizado pelo polo de aplicação do curso e sim pela sede.

Como requisito é exigido para o edital, formação na área oferecida pelo curso e prática de 1 a 3 anos de magistério do ensino superior, curso em EaD, Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) ou similar. A coordenadora relata que a exigência de cursos como os PACC é viável, pois o IF Sul já realizou cinco cursos de EaD.

Nesse certame, cabe a ressalva de que mesmo a exigência por parte da coordenação da UAB – IF Sul seja de professores com atuação no magistério superior, na vasta maioria os professores que podem abranger nesses editais foram candidatos para cargos do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, tendo no decorrer da sua carreira uma atuação no magistério superior, ou em uma pós-graduação, causando certamente aqui uma incongruência entre critério de seleção e selecionados.

Para ela o mais importante, além do domínio do conteúdo, é que o professor acredite nessa modalidade de ensino e tenha formação em EaD, pois “trabalhar com ela é bem diferente do ensino presencial” (sic).

Quanto à seleção e desempenho dos envolvidos, a coordenadora

relata a importância, porém exemplifica que se não houver confluência entre coordenação e professor, a divergência será debatida, e, caso não haja melhorias, o professor pode vir a ser dispensado mesmo durante o curso em andamento.

Como queres fatos concretos... eu entrei no moodle e vi que dois tutores não estavam entrando e dando assistência, enviei um e-mail bem argumentativo mostrando suas atuações pedindo melhorias urgente. O que aconteceu: os dois foram falar com o coordenador de curso e pediram demissão. Tanto os coordenadores de tutorias, coordenadores de curso e eu cobramos sim dos envolvidos. Eles não têm que ter presença mas mostrar resultados (Entrevista realizada à coordenadora da UAB).

Quando indagada sobre qual seria o tipo de seleção docente ideal para atuar nos cursos da UAB, a coordenadora relata que, em nível de Brasil, a maioria é realizada através de um convite e que os procedimentos através de editais já realizados pelo IFSul quando relatados as outras instituições causam surpresa. Segundo a entrevistada, seu sonho pessoal seria ver a institucionalização da EaD mas, segundo ela, a situação está cada vez mais complexa e difícil de ser alcançada, pois atualmente a UAB está passando por uma série de problemas como a redução de 80% em custeio e 13% em bolsas, impedindo a operacionalização do sistema.

Acredita que se a EaD for institucionalizada a seleção de professores deveria ser direta, por concurso público, mas na medida do possível crê, que do modo como trabalham hoje, está bem, levando em conta todas as problemáticas envolvidas.

Podendo a suposição dessa pesquisa ser verdadeira, de que se estende a culpabilidade aos instrumentos de seleção pela consequência de colocar um docente não preparado para esses novos desafios da contemporaneidade, através do não-domínio dos processos técnicos e/ou principalmente metodológicos, bem como a falta de consciência dos processos educativos envolvidos na carreira docente que são vários outros

além do “chão de sala de aula”. Logo, tais competências deveriam/devem ser exigidas e apuradas durante o processo seletivo e/ou concurso público para a docência no ETP, pela possibilidade de atuação na EaD ou que efetivamente o estágio probatório fosse parte eficaz do processo, sendo esse período de avaliação pós posse, e que sabidamente em grande parte, puramente burocrático e nada efetivo, no que refere a qualificação e verificação dos predicados desse docente.

Segundo Maués (2003) com a introdução das novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, as transformações que ocorreram na estrutura da sociedade com ênfase no processo de trabalho passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, com características de flexibilidade, eficiência e polivalência.

A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. (MAUÉS, 2003, p.91).

Entre os motivos aludidos anteriormente, esta pesquisa busca problematizar as possíveis ambiguidades cometidas pelos concursos públicos, bem como nos processos de seleção para professores substituto ou temporários (já que esses nos dias atuais, são em grande número no quadro de pessoal das instituições públicas) para eleger os professores do ensino

técnico e tecnológico, visando também a possibilidade da atuação destes na UAB, indicado talvez pela ausência de instrumentos de seleção mais adequados. Vale ressaltar que aqui não se busca direcionar uma culpa aos professores já selecionados, não devendo serem “julgados” ou “condenados” pelo fracasso escolar, mas quiçá vítimas da consequência do fracasso do processo de concurso público/seleção para docente.

Nos dias atuais, os processos de avaliação tem sido objeto de debates e pesquisa no âmbito da educação, sendo a atenção dirigida para a avaliação da aprendizagem, e/ou para a avaliação das políticas públicas, entre outras. Contudo, o discurso de uma série de problemáticas acerca do tema se reproduzem nos debates sobre educação como “evasão escolar”, “fracasso escolar”, “baixa qualidade do ensino” recursiva da articulação de preleções em que colocam o docente como centro das deficiências do ensino pelas imperfeições expostas por seus alunos. Porém, o processo que concede autorização ao profissional ministrar aulas, ou seja, se tornar docente e atuar em instituição de ensino público em que não basta comprovar titulação na carreira escolhida e sim de acordo com a legislação, ser aprovado em um concurso público, não é visto como centro de discussão ou item a ser debatido.

Quando se refere a rede pública de ensino, tal fato é mais conflitante, uma vez que o professor efetivado, agora julgado despreparado, necessitou passar pelo processo de seleção que o julgou apto para ministrar aulas.

No que tange à legalidade do processo seletivo, a previsão legal da realização do concurso público está no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal.

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, vale lembrar, está no topo do ordenamento jurídico, devendo todas as demais leis, portarias, decretos, estar em consonância com o nela previsto, e nunca indo de encontro ao nela estipulado. Nesse sentido, conforme preceitua o citado dispositivo constitucional, a investidura em cargo público se dá, como regra, mediante concurso público. Assim, visando equacionar o acesso ao cargo via concurso público e a necessidade, também, de se atender ao princípio da eficiência, cada Poder, tanto no âmbito da União, Estados e Municípios, possui a legitimidade de elaborar os seus concursos públicos.

Esse processo de criação do certame deve prestar obediência ao princípio da legalidade, é certo. Entretanto, fica uma certa margem de discricionariedade, dentro das balizas de legalidade, para que o administrador estabeleça critérios de seleção que melhor atenda ao princípio da eficiência.

Dito de outro modo, uma uniformidade estanque nas regras do concurso público inviabilizaria ou, sendo menos pessimista, diminuiria a possibilidade de seleção de candidatos com o perfil mais alinhado com o Poder, Instituição, Função a qual se pretende com a seleção. Consoante afirmado, insta acentuar que essa margem de discricionariedade existente deve se dar dentro de uma baliza, que é o princípio da legalidade.

Baseado nessas reflexões, aqui se torna fato que instrumentos avaliativos refletem os saberes acumulados ao longo de cada vivência. Portanto, questiona-se como um possível professor já aprovado por tais instrumentos possa ser considerado despreparado? Logo, se as provas refletem saberes, e registram o que vem sendo valorizado na formação de profissionais no contexto atual de nossa realidade educacional, por que se verifica a contradição entre o professor esperado e o professor real, naquele que está em sala de aula?

Para tanto, é ainda mais questionável a forma de aplicação desses instrumentos, bem como a avaliação classificatória do currículo do candidato através da sua trajetória profissional, ainda mais quando os mesmos partem de uma base comum para diferentes níveis de educação. Porém, não se pode deixar de usar o contraponto de que seja desrespeitado o princípio de

igualdade para o mesmo cargo, e que sejam cobrados conteúdos diferentes, partindo da premissa de que o processo administrativo da instituição responsável deva ser uniforme diante daqueles estejam em situação jurídica idêntica.

O acesso à carreira docente através de concurso não pode ser apenas um obstáculo de promoção ao serviço público, mas sim, constituir-se de uma avaliação consciente da formação desse profissional para o trabalho docente. E portanto ela não se finda no seu próprio ato, mas numa possível continuidade avaliativa e de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ferreira e Hypólito (2010) identificam que o trabalho docente é um trabalho diferenciado dos demais, justificado pela abrangência alto grau de subjetividade e sem segurança de que não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta.

Portando, as reflexões aqui realizadas, e no andamento da pesquisa como um todo, indicam que é ainda mais questionável a forma de aplicação dos instrumentos de seleção/concurso público, bem como a avaliação classificatória do currículo do candidato. Logo, ainda em fase inicial, esta pesquisa indica que há necessidade de rever esse processo para que o aluno não seja prejudicado, bem como haja um processo de imparcialidade e qualidade, apontando visionariamente o indicativo de que há, além das capacitações necessárias ao futuro professor, a necessidade de uma Formação Pedagógica específica.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert., e BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education: an introduction for to theory and methods.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRASIL. **“Constituição da República Federativa do Brasil.”** Presidência

da República Federativa do Brasil. 1988. Acesso em 11 de outubro de 2012, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture**. Oxford: Blackwell, 1996.

FERREIRA, Liliana, and HYPOLITO, Álvaro. **“De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores.”** Seminário da Rede Latino-Americana de estudos sobre trabalho docente. Vol. 8. Lima: Rede Estrado, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. In: *Curriculo e políticas públicas*. GONÇALVES, L.A. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

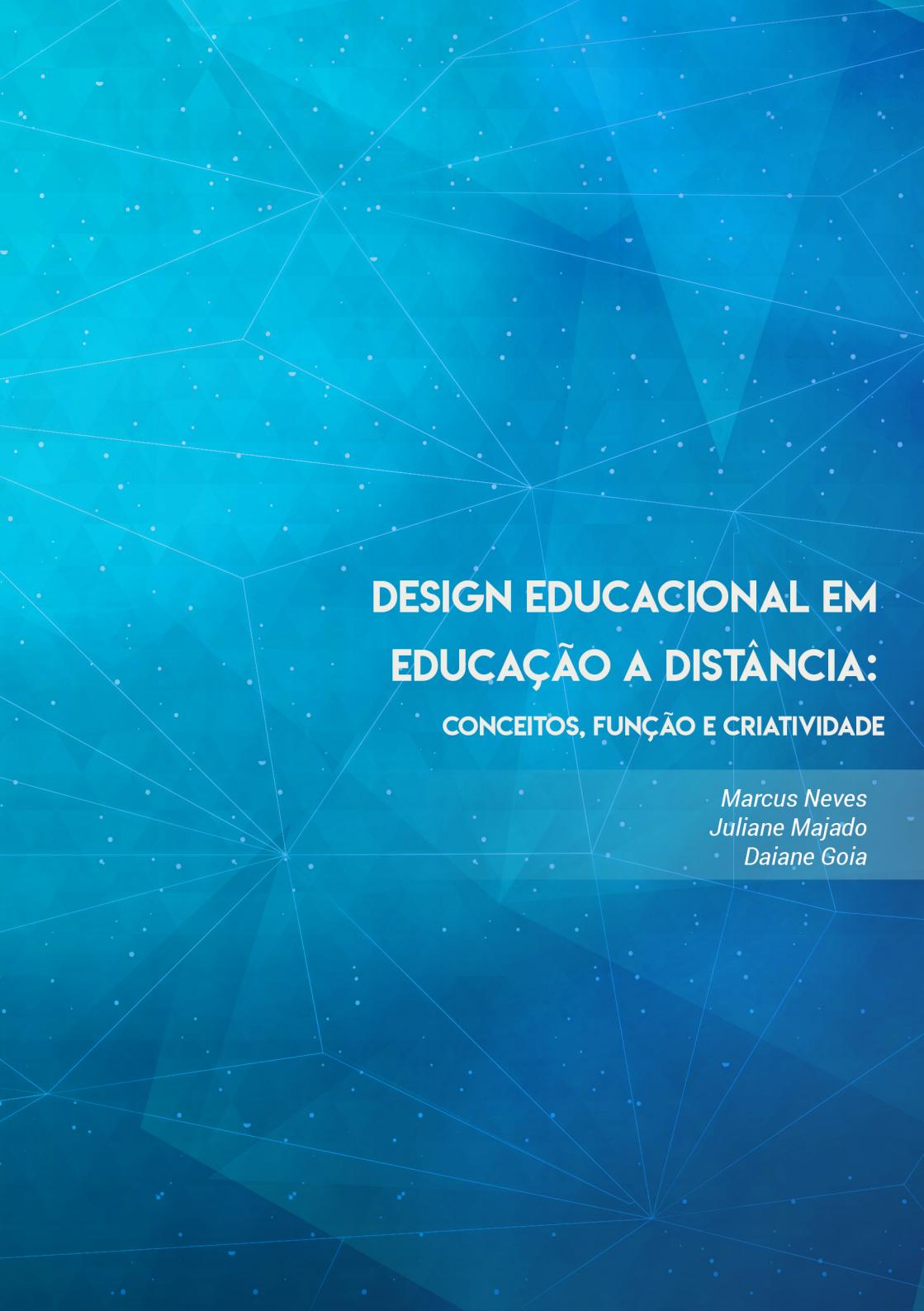
SILVA, Silvia Regina Vieira. **Identidade Cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)**. (Tese de Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil, 2004.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Os dilemas do professor iniciante: reflexões**

sobre os cursos de formação inicial. Saber Acadêmico, (8), 35-45, 2009.

STEINER, George. **Lecciones de los Maestros.** Tradução: Maria Condor. México: FCE-Editiones Siruela, 2004.

STOER, Stephen. R., RODRIGUES, David, e MAGALHÃES, Antônio. **Theories of social exclusion.** Frankfurt: Peter Lang, 2003.



DESIGN EDUCACIONAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, FUNÇÃO E CRIATIVIDADE

*Marcus Neves
Juliane Majado
Daiane Goia*



INTRODUÇÃO

Segundo Maia & Mattar (2007), a educação presencial vem de uma trajetória de muitos séculos, enquanto a educação a distância (EaD) recém-engatinha no pequeno espaço que já percorreu na linha do tempo da história da educação. A escola do século XXI continua existindo na modalidade presencial, mas também passa a ocupar o espaço virtual. Cabe aos profissionais e pesquisadores da educação ocupar-se dos dois. O sistema educacional deve ser pensado para os dois modelos: presencial e a distância.

A educação na modalidade a distância vem se expandindo rapidamente, no ensino superior brasileiro, por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sendo a **web**³⁵, hoje, a tecnologia basilar desse processo que atinge cada vez mais alunos e profissionais da educação no país. A EaD online tem hoje um papel muito importante para garantir que mais pessoas tenham acesso à educação, e, por sua importância, merece investimentos não apenas financeiros, mas também de profissionalização e pesquisa.

Para que se possa qualificar cada vez mais a EaD, é necessário que se pesquise e que se trabalhe em várias frentes. É preciso que as políticas públicas estejam sempre adequadas e se adaptem à realidade brasileira; que se trabalhe a imagem da educação a distância e a maneira como é vista por seus públicos; e, entre outros fatores, é preciso capacitar os profissionais

35 Web é a redução de World Wide Web (ou teia mundial), também conhecida como WWW. É o sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet. Corresponde aos websites, às páginas que são acessáveis através dos navegadores (PRIBERAM, 2013).

que dão vida à EaD, dentre eles, aqueles que trabalham na área do design educacional.

O design, conforme discussão adiante, de maneira contrária àquilo que normalmente se encontra no campo empírico da opinião pública, refere-se não só à estética de um produto, seja ele qual for, mas também – e principalmente – ao seu planejamento. Assim, o design educacional tem importante papel na educação a distância, principalmente por ser responsável pelo planejamento das disciplinas na EaD online, bem como por sua adequação e seleção de ferramentas e estratégias disponíveis a serem utilizadas, definindo o “caminho pedagógico” de cada disciplina. É exatamente por seu importante papel norteador que se toma o cuidado, neste texto, de enquadrar essa área como design educacional, e não como design instrucional (que poderia remeter às correntes pedagógicas comportamentalistas ou instrucionistas), conforme discussão trazida também adiante.

DESIGN E DESIGN EDUCACIONAL

Como se viu até agora, há, no estudo da EaD, vários termos empregados de maneira incorreta, ou que geram discordância entre os teóricos. O conceito de design, não só na EaD, mas como um todo, sempre gerou controvérsias, desde que foi adaptado para o nosso idioma (MARTINS, 2007). Provavelmente por lembrar a palavra desenho, é normalmente associado ao aspecto estético das produções.

Guillermo (2002) acredita que “design” é daquelas palavras inglesas que, quando traduzidas, perdem um pouco de significado. Design está associado à ideia de planejar, conceber e designar, e não de desenhar, como geralmente é conhecida. Em inglês, diferenciam-se esses significados pelas palavras **design** (planejar, designar) e **draw** (desenhar), assim como há, na língua espanhola, os termos **diseño** e **dibujo**. Assim, na ausência de uma palavra portuguesa que traduza corretamente o termo **design**³⁶, deve-se

36 Existem registros de formas em português encontradas sob a morfologia dessenho e desenho (1595), provenientes do latim *designare*, que também deu origem ao inglês “design”. Como nenhum dos termos é usado nos dias de hoje, deve-se preferir o termo em inglês, por sua já existente penetração em nossa cultura (MARTINS, 2007).

utilizá-lo em sua forma estrangeira, o que já vem se consagrando no Brasil.

Dedicado à conceituação de termos relacionados ao design, Coelho (2011) vem ao encontro de Guillermo (2002), quando traz a informação de que o design

pode significar invento, **planejamento, projeto, configuração**, se diferenciando da palavra *drawing* (desenho); [...] É essencialmente uma práxis que, acompanhada de teorias (para fundamentação e crítica), tem como tarefa dar forma a artefatos, considerando um projeto previamente elaborado com uma finalidade objetiva específica. É um campo amplo de atividades (desempenhos) especializadas, de caráter técnico e científico, criativo e artístico, que se ocupam em organizar, classificar, planejar, conceber, **projetar** e configurar sistemas, objetos, ambientes ou espaços (COELHO, 2011, p.189-190, grifos do autor).

Bürdek (2010), professor na Escola de Design de Offenbach am Main, na Alemanha, contribui com a origem histórica do termo:

[...] a palavra "design" se origina do latim. O verbo "designare" é traduzido como determinar, mas significa mais ou menos: demonstrar de cima. O que é determinado está fixo. Design transforma o vago em determinado por meio da diferenciação por meio da diferenciação progressiva. Design (designatio) é compreendido de forma geral e abstrata. Determinação por meio da apresentação. A ciência do design corresponde à ciência da determinação (BÜRDEK, 2010, p.13).

Bürdek (2010) afirma que "foi no ano de 1588 que, pela primeira vez, o termo 'design' foi mencionado e descrito como: um plano desenvolvido pelo homem ou um esquema que possa ser realizado" (BÜRDEK, 2010, p. 13).

Com uma ideia mais abrangente, e ao mesmo tempo impactante, Margolin garante que o design "insinua sempre o objeto no mundo material

e dá forma para o processo não material tanto na produção industrial como para serviços" (MARGOLIN, 1989, p.3).

Também ampliando os saberes relacionados ao design, Coelho (2011) afirma que "o design possui vários papéis e funções, e se constitui como um leque de atividades que exigem interação, interlocução e parceria com vários sujeitos e suas visões de mundo" (COELHO, 2011, p.190). O autor acrescenta, ainda, que "o projeto em design se configura como o processo da elaboração do conjunto de documentos necessários à execução de qualquer objeto, seja este de qualquer dimensão ou característica" (COELHO, 2011, p.269).

Coelho (2011) também aborda o lado estético do design, sem, contudo, deixar de mostrar que a estética faz apenas parte do processo. Para o autor, o design leva em consideração questões de uso, função, utilidade, qualidade formal e estética. O processo, portanto, leva em conta fatores estéticos e extraestéticos no estabelecimento de parâmetros – critérios pelos quais ele será considerado adequado, ou não, para uma finalidade específica de trabalho –, buscando atender necessidades e contribuir para o bem-estar e conforto individual e coletivo.

De acordo com Gomes Filho (2003), o design é uma ferramenta com a qual se pode contar para melhorar o padrão de qualidade de objetos. Essa qualidade é planejada, concebida, especificada e determinada, aliada à tecnologia e aos processos de sua produção. A metodologia de projeto do design deve ser fundamentada num tripé, composto de função, estrutura e forma. É importante ressaltar esse tripé proposto por Gomes Filho (2003), pois é por apenas um de seus três aspectos que o design é reconhecido por muitos: é no aspecto formal que encontramos a estética que, para os menos informados, representa erradamente todo o significado do termo design.

Assim, com o aporte desses autores, pode-se constatar que o design não envolve apenas a estética. Trata-se de um projeto que engloba vários fatores necessários à concepção de um objeto, sistema ou ambiente (real ou virtual). Para ficarmos com definições mais sintéticas, recorremos novamente a Gomes Filho (2006, p.12), quando diz que o design se resume em uma "concepção, plano ou intenção de criar ou fazer alguma coisa",

e a Guillermo (2002, p.23), que afirma que “apesar de básica e plausível a qualquer ser humano, o conceito de planejar, projetar, designar e desenvolver, que está intrínseco ao termo design, é sua melhor definição”.

De acordo com Gomes Filho (2010), o design hoje é compreendido e conceituado, numa acepção muito mais ampla e abrangente, como “a concepção e planejamento de todos os produtos feitos pelo homem”. E uma razão que legitima essa conceituação é o fato de o campo do design fracionar-se cada vez mais em muitas especialidades, como o design gráfico, design de embalagem, design de produto, design de joias, design automobilístico, entre tantas outras. Uma dessas especialidades, envolvida neste trabalho, é o design educacional, empregado para planejar e construir os materiais utilizados na EaD. Assim como há cursos de design gráfico nos níveis de graduação e pós-graduação, também já há formação superior na área do design educacional.

Para Fenner (2000, p.4), pesquisadora na área de software educacional, o design é uma “ação inovadora que cuida das necessidades de uma comunidade de usuários, tendo como meta a concepção de produtos e serviços que as atendam”. Como a gestão do design é caracterizada por inovações ampliadas nas interfaces com o usuário, a autora considera que a gestão da inovação é um campo que “evidencia as possibilidades do design no planejamento e implementação de softwares educacionais”. Como a interação deve considerar a capacidade cognitiva humana com um ambiente de trabalho de acordo com sua realidade e com uma usabilidade adequada, o design deve promover o “desenvolvimento de material didático tecnológico” que norteie o gerenciamento de produtos para a educação.

Para Moore & Kearsley (2010), o designer educacional é um profissional com perfil interdisciplinar, em especial nas áreas de educação, comunicação e tecnologia, articulando várias funções e acompanhando o processo desde o planejamento de estruturas e atividades até a etapa de avaliação de um curso ou atividade a distância. Assim como uma confortável cadeira é resultado de design de produto, um funcional logotipo é produto de design gráfico e um planejamento de disciplina em EaD, envolvendo desde suas

escolhas metodológicas e tecnológicas até os objetos de aprendizagem exibidos no AVEA, é produto de design educacional.

DESIGN EDUCACIONAL: FUNÇÃO E CRIATIVIDADE

Sob o ponto de vista legal, a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) regulamenta a profissão do designer educacional da seguinte maneira:

2394-35 - Designer educacional. Sinônimos: Desenhista instrucional, Designer instrucional, Projetista instrucional. Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (BRASIL, 2012, p. online).

Para Ramos (2010), o designer educacional é o responsável pelo diálogo entre a área técnica e a pedagógica, comportando-se como elemento mediador no processo de desenvolvimento dos conteúdos, desenvolvendo as seguintes funções:

- Orientação e assessoria ao profissional responsável por escrever o conteúdo, que pode ser um professor da disciplina, um profissional da área, ou outra pessoa que domine o tema do curso, normalmente denominado de conteudista.
- Organização do conteúdo online buscando adequar o formato

e a linguagem para a web.

- Criação de estratégias aproveitando as potencialidades e recursos disponíveis na internet, em conjunto com o conteudista.
- Estruturação do conteúdo, por exemplo, em módulos, obedecendo à sequenciação ou não, observando a navegação no conteúdo e os modos de acesso.
- Previsão de recursos como animações, simulações, interações.
- Mediação entre os diferentes profissionais envolvidos na produção de um conteúdo online.
- Acompanhamento das atividades de produção do conteúdo pela equipe técnica (RAMOS, 2010, p.53-54).

Observa-se, portanto, que o designer educacional faz a mediação entre a parte técnica (e também a parte teórica da educação online) e os professores responsáveis pela criação do conteúdo. Assim, ele orienta o professor conteudista no processo de **criação**, discutindo aspectos intrínsecos do conteúdo online, tirando dúvidas, revisando e adequando o conteúdo para o formato online e gerenciando o prosseguimento desse conteúdo para as equipes técnicas.

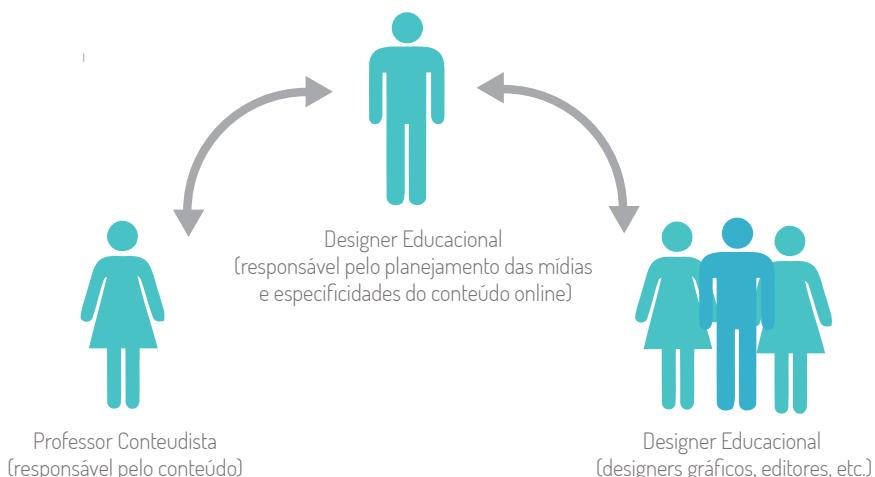


Figura 1 - Relações estabelecidas pelo designer educacional com a equipe

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de RAMOS, 2010.

Na figura 1 se percebe o papel do designer educacional como um especialista técnico e didático de EaD online: faz o caminho do planejamento das disciplinas e cursos junto aos especialistas no conteúdo (professor conteudista) e aos especialistas técnicos (web designer, ilustrador, programador, etc.).

O professor conteudista, especialista no assunto de cada disciplina, é, algumas vezes, ainda inexperiente na EaD, necessitando ainda mais do auxílio do designer educacional. O professor

chamado de conteudista/especialista – pela concepção do sistema UAB – é quem concebe, desenvolve o material didático, organiza e ministra as disciplinas. [...] Este professor, em geral, é parte integrante do corpo docente da [instituição] e atua no ensino presencial. À exceção de algumas instituições, este professor tem carga horária completa no ensino presencial e atua de forma extraordinária na EaD/UAB (MELILLO, 2011, p.50).

De acordo com Maia & Mattar (2007), é função do designer também pensar didaticamente como o conteúdo deverá ser percorrido pelo aluno a distância: de maneira necessariamente linear, ou com a possibilidade de o aluno “pular” conteúdo, com liberdade em determinado módulo, ou de maneira totalmente livre. O designer pode ainda refletir sobre o controle e a autonomia do aluno, planejar a interação do curso e o acesso ao material, escolher as atividades a serem utilizadas e até mesmo se envolver com o custo do projeto. Nesse sentido, o conceito de design pode ser concebido de maneira bem mais ampla, como o projeto instrucional, educacional, pedagógico ou didático de um curso. O design educacional, portanto, não se restringiria ao tratamento, publicação e entrega de conteúdo, mas incluiria a análise, o planejamento, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um curso.

Conforme Batista & Menezes (2008), o design educacional

[...] é a concepção e o desenvolvimento de projetos para EaD, que tem como produtos finais, além do projeto pedagógico em si, os materiais didáticos. Essa metodologia se apropriou de práticas, teorias e atividades da educação convencional e, ao adequá-las à modalidade não presencial, conseguiu resultados que podem ser expressos em números cada vez mais crescentes de adesão em todo o mundo (BATISTA; MENEZES, 2008).

Complementando essas ideias, Filatro conceitua assim essa função:

[...] a ação institucional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e outros produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2008, p.3).

Quanto ao uso das TIC, Filatro (2007) destaca que, embora haja uma confirmação de modelos e práticas tradicionais de ensino, incorporar as TIC na educação possibilita uma mudança no pensamento e em sua prática. Os

papéis dos agentes envolvidos (professor, estudante, sistema de avaliações, o próprio saber) estão sendo repensados, à medida que as TIC passam a habitar os espaços tradicionais com inovação e características próprias.

A autora (FILATRO, 2008) expõe, também, técnicas envolvidas no processo do design educacional para a EaD baseada nas TIC e na interação permitida pela internet, afirmando que o design educacional tem se voltado, no Brasil, à criação de ambientes de aprendizagem apoiados por tecnologias de informação e comunicação online, reunindo uma variedade de recursos e se redescobrindo a partir da necessidade de incorporar as TIC às ações educacionais.

Retomando os caminhos do design educacional no âmbito da UAB, encontra-se nesse profissional o papel de conhedor das possibilidades das TIC em EaD. O designer educacional é o responsável principal pela criação das estratégias de ensino e aprendizagem para a modalidade online, sendo-lhe necessária a criatividade para a execução de cada planejamento.

Para Barreto, a criatividade “é uma função psicobiológica. Básica, primária e inerente a todo ser vivo” (BARRETO, 1997, p. 23). Segundo Ostrower (1993), criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Barreto (1997) explica esse “formar” criativo como a faculdade de descobrir um modo eficaz de resolver algum problema.

O modelo de criatividade proposto por Amabile (1983, 1996, citado por ALENCAR; FLEITH, 2003) a divide em estágios, que vão desde a identificação do problema ou tarefa até a geração de resposta e resultado, passando pela preparação, momento em que o indivíduo constrói ou reativa um estoque de informações relevantes para a solução do problema. Sternberg & Lubart (1991, 1995, citados por ALENCAR; FLEITH, 2003), entendem que, para que se possa dar uma contribuição criativa a uma determinada área, é de fundamental relevância ter-se o conhecimento sobre essa área.

Segundo Domingos (2003), no momento da criação, os dados do consciente mergulham no inconsciente, no meio de bilhões de dados, em busca de informações que correspondam à sua busca. Vigotsky (2009) entende que toda atividade criativa surge de experiências prévias já existentes

no cérebro, dependendo primariamente de quão rica e variada é a experiência prévia que a pessoa armazenou no seu cérebro. Para Predebon, o resultado da criatividade “é sempre o cruzamento de duas informações que a mente guardava antes em planos diferentes e separados” (PREDEBON, 2003, p.33). Conforme lembra Vieira (1999, p.22),

[...] a criatividade é um estado latente em todos nós; não a ignorássemos tanto, não a desprezássemos tanto, não a maltratássemos tanto, provavelmente muitos mais de nós comporíamos o palco das pessoas chamadas iluminadas. Pode-se dizer que iluminado é aquele que não deixa faltar em sua lamparina o combustível que alimenta a chama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos aportes teóricos de autores que já pesquisam a área de design apresentados neste trabalho, obtivemos respostas aos nossos questionamentos iniciais, compreendendo o conceito de design, de design educacional, suas funções e características.

Pudemos entender, assim, que o design, de maneira contrária àquilo que normalmente se encontra no campo empírico da opinião pública, refere-se não só à estética de uma peça, seja ela qual for, mas também – e principalmente – ao seu planejamento, e aí encontramos os aspectos funcionais, formais e estruturais (GOMES FILHO, 2003).

Identificamos também a função do design educacional dentro da EaD online, com conceitos e ilustrações que mostram o processo diário do profissional dessa área. Observamos, também, algumas características inerentes a esse profissional, dentre as quais está a criatividade, com a qual o designer educacional maneja e planeja as ações didáticas de acordo com os recursos midiáticos disponíveis.

A partir dessa discussão, pretendemos estender as pesquisas na área do design educacional para a EaD, percebendo a área como de grande

importância para a evolução da modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. In: **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Vol. 19 n. 1, p.1-8. Brasília, 2003.
- AMABILE, Teresa. **The social psychology of creativity**. Nova Iorque: Springer, 1983.
- _____. **Creativity in context**. Boulder: Westview Press, 1996.
- BARRETO, Roberto. **Criatividade no trabalho e na vida**. São Paulo: Summus, 1997.
- BATISTA, Márcia; MENEZES, Marizilda. O design gráfico e o design instrucional na educação a distância. **Design, arte e tecnologia**. n. 4. São Paulo: PUC-Rio e Unesp-Bauru, 2008.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupação**. Disponível em: <<http://www.mtecb.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado>>. Acesso em: 28 de maio de 2012.
- BÜRDEK, Bernhard. Design: **História, teoria e prática do design de produtos**. São Paulo: Editora Blucher, 2010.
- COELHO, Luiz (org.). **Conceitos-chave em design**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.
- DOMINGOS, Carlos. **Criação sem pistolão**: segredos para você se tornar um criativo de sucesso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- FENNER, Rita de Cássia; BARCIA, Ricardo Mirando (Orientador). Engenharia da Produção. **Contribuições do design na produção de software educacional**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

_____. **Design instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

GOMES FILHO, João. **Ergonomia do objeto:** sistema técnico de leitura ergonômica. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

_____. **Design do objeto:** bases conceituais. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GUILLERMO, Alvaro. **Design:** do virtual ao digital. São Paulo: Demais Editora, 2002.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD:** a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARGOLIN, Victor. **Design discourse:** history, theory, criticism. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

MARTINS, Luiz. **A etimologia da palavra desenho (e design) na sua língua de origem e em quatro de seus provincianismos:** desenho como forma de pensamento e de conhecimento. In: Anais do VII Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação, São Paulo, 2007.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

PREDEBON, José. **Criatividade hoje:** como se pratica, aprende e ensina. São Paulo: Atlas, 2003.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da língua portuguesa.** Disponível em <http://www.priberam.pt>. Acesso em 24 jun. 2013.

VIEIRA, Stalimir. **Raciocínio criativo na publicidade.** São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

VIGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

DOCÊNCIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA

Fabiane Sarmento Oliveira Fruet



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O modo como se realiza a docência a distância mediada por um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) é um dos principais fatores que influencia na aprendizagem dos estudantes nessa modalidade. Isso porque, conforme as concepções do professor sobre o ensino e a aprendizagem, pode-se direcionar esse processo tanto para o fortalecimento de métodos de instrução que defendam a utilização de materiais didáticos digitalizados e a realização de avaliações somativas com retornos automatizados aos estudantes, quanto para a criação de condições em que eles possam explorar o potencial das tecnologias digitais e fazerem inúmeras interligações curriculares (ALMEIDA, 2010).

Devido a isso, entende-se ser importante ao professor, em especial ao que trabalha na Educação a distância (EaD) nos cursos de graduação e pós-graduação nessa modalidade, desenvolver capacidades que proporcionem um ensino e uma aprendizagem contextualizada e flexível aos estudantes, mediada por AVEA; bem como levar em consideração as necessidades desses estudantes e viabilizar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva³⁷, para que eles consigam aplicar de forma adaptada o conhecimento adquirido no próprio cotidiano. Para que essas ações possam ocorrer, ao acompanhar as avaliações sobre a área da EaD realizadas pelo grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores

37 Flexibilidade cognitiva é a capacidade do sujeito reestruturar os conhecimentos aprendidos com vistas a aplicá-los a novas situações concretas do próprio cotidiano (SPIRO; JEHNG, 1990). Ou seja, não visa uma simples reprodução dos conhecimentos adquiridos. Essa capacidade pode ser desenvolvida pelos sujeitos, segundo Carvalho (2002), desde que sejam propiciadas condições favoráveis para que ela possa desabrochar.

e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (FORPRATIC³⁸) e pelos cursos ofertados na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB³⁹), observa-se ser pertinente a realização de pesquisas que investiguem novas estratégias de ensino e aprendizagem para potencializar a docência na modalidade a distância, integrando as tecnologias digitais. Ressalta-se que as experiências que vêm se apresentando nessa modalidade estão ainda sendo embasadas em um modelo educacional da modalidade de Educação presencial.

Também é relevante mencionar que ainda existe uma carência de professores qualificados para trabalhar, especificamente, na EaD. Até o momento, conforme as informações que se tem, não existem, no Brasil, cursos de graduação que formem professores para atuarem nessa modalidade. Assim, muitos professores que estão trabalhando na modalidade a distância fizeram um curso de capacitação e/ou tem aprendido ou estão aprendendo a trabalhar na EaD a cada componente curricular ofertado em um curso dessa modalidade.

Nesse sentido, afim de trazer contribuições para essa área, problematizou-se, neste capítulo, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) como possibilidade de embasamento teórico para potencializar a docência na modalidade a distância em cursos oferecidos pela UAB. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (MARKONI; LAKATOS, 2006) para apresentar as especificidades dessa teoria, a qual foi proposta no final dos anos 80 por Rand Spiro

38 A autora deste capítulo é integrante do grupo de pesquisa FORPRATIC da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e vem realizando junto com esse grupo investigações na área da Tecnologia Educacional com ênfase na EaD. Mais informações sobre esse grupo estão disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1571020864339641>>.

39 A autora deste capítulo trabalhou como tutora presencial, tutora a distância e professora pesquisadora em cursos oferecidos na modalidade a distância, sendo a maioria deles ofertados pela UAB e, assim, foi possível que acompanhasse as avaliações realizadas por esses cursos.

⁴⁰e pelos colaboradores Paul Feltovich e Richard Coulson. Após, foram tecidas algumas considerações referentes a essa problematização.

TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA⁴¹

A TFC foi concebida a partir de um convite feito a Rand Spiro para investigar as possíveis causas de tantos processos que envolviam negligência médica nos Estados Unidos (CARVALHO, 1998). Assim, ao aceitar o convite e dar início às investigações nesse contexto, tendo selecionado como fonte desse estudo o ataque cardíaco, Spiro et al. (1987, 1988) constataram que os estudantes apresentavam dificuldades para compreenderem conceitos complexos e aplicarem os conhecimentos em novas situações.

A partir disso, Spiro et al. (1987, 1988) propuseram a TFC, a qual defende ser fundamental que se trabalhe o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos estudantes. Ou seja, desenvolver a capacidade dos estudantes para, espontaneamente, reestruturarem os conhecimentos adquiridos com vistas a aplicá-los em uma determinada situação vivenciada por eles.

Desse modo, a TFC foi definida como uma teoria construtivista da aprendizagem e do ensino que enfatiza a complexidade do mundo real e a pouca estruturação de muitos domínios do conhecimento (SPIRO et al., 1991). A referida teoria foi inspirada na corrente pós-estruturalista, em particular, na obra *S/Z* de Roland Barthes e na obra *Investigações Filosóficas*,

40 Rand J. Spiro, Ph.D., é professor de Psicologia da Educação e Tecnologia Educacional da Universidade Estadual de Michigan nos Estados Unidos. Antes de trabalhar nessa Universidade, Dr. Spiro foi professor de Psicologia da Educação e de Psicologia na Faculdade de Educação da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign e também do Instituto Beckman para Ciência Avançada e Tecnologia. Além disso, tem trabalhado como cientista visitante nos departamentos de Psicologia e de Ciéncia da Computação na Universidade de Yale, onde trabalhou no Laboratório de Inteligência Artificial de Yale e é professor visitante de Educação da Universidade de Harvard. Ele foi um dos fundadores e serviu por um tempo como codiretor do Centro Nacional para o Estudo da Leitura em Illinois e também foi presidente do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade de Illinois. Fonte: Bibliografia disponibilizada na própria página online de Spiro, disponível em: <<http://postgutenberg.typepad.com/about.html>>.

41 O texto apresentado, neste item, com relação à pesquisa bibliográfica sobre a TFC é uma síntese do que já foi publicado no Capítulo 4 do projeto de tese, *Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância, qualificado em 13 de novembro de 2014 pela autora deste capítulo.*

de Wittgenstein (SPIRO; JENHG, 1990).

Carvalho (1998), ao se referir à posição construtivista dos autores da TFC, destaca que eles aceitam o princípio de que, para a compreensão de um assunto, precisa-se ir mais além da informação apresentada, uma vez que isso possibilita a construção de novos significados. Logo, esses autores entendem que a TFC apresenta uma abordagem duplamente construtivista, pois ajuda a construir uma compreensão baseada no conhecimento prévio, indo mais além da informação que se recebe e do conhecimento que já se tinha sobre um assunto, sendo este também reconstruído, em vez de ser recuperado intacto da memória. Então, de acordo com Spiro et al. (1991), a TFC pode ser considerada uma nova resposta construtivista para as dificuldades de aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios pouco estruturados.

Dessa maneira, é importante observar que a TFC não é uma teoria que pode ser implementada em qualquer nível de ensino e sim em níveis que exijam a **aquisição de conhecimentos de nível avançado** (*advanced knowledge acquisition*) **em domínios pouco estruturados** (*ill-structured domains*) (SPIRO et al., 1987, 1988). Isso significa que esse contexto, delimitado pela teoria, é constituído por situações que envolvam o conhecimento de conceitos complexos e até mesmo a necessidade de integração desses diferentes conceitos para solucionar um determinado desafio.

Segundo Spiro et al. (1988), **no nível avançado**, o estudante precisa alcançar uma compreensão profunda do assunto, ao compreender a sua complexidade conceitual, raciocinar sobre esse assunto para, assim, poder aplicá-lo, de modo flexível, em diferentes situações, que não sejam só as estudadas. Esse nível é, muitas vezes, exigido dos estudantes ao concluírem os componentes curriculares de cursos de graduação e pós-graduação em ambas as modalidades, presencial e a distância. Os autores afirmam que o nível avançado de conhecimento está situado entre os conhecimentos de nível inicial ou introdutório e o de especialização. No primeiro nível, inicial ou introdutório, o estudante aprende noções gerais, conceitos básicos para que ele possa apenas reproduzir o conhecimento adquirido. Já no terceiro nível,

o de especialização, o estudante consegue atingi-lo por meio de uma prática intensa e muita experiência na área onde trabalha.

Feltovich et al. (1989 apud CARVALHO, 1998) salienta que o segundo nível de aquisição de conhecimentos, o avançado, tem sido negligenciado com muita frequência, o que traz sérias consequências para a aprendizagem dos estudantes, principalmente, quando são usados métodos de ensino e aprendizagem de um nível introdutório em um nível avançado. Então, após realizarem pesquisas nessa área, Spiro et al. (1988) concluíram que, para se adquirir conhecimentos desse nível, necessita-se mais do que uma exposição ao assunto estudado e a aquisição de um conhecimento superficial. Precisa-se obter uma compreensão profunda desse assunto complexo para que se possa aplicar o conhecimento adquirido de maneira flexível em novas situações do cotidiano.

Conforme afirma Feltovich et al. (1989 apud CARVALHO, 1998), a **complexidade conceitual** é resultado do uso de conceitos que podem ser difíceis e complexos para a aquisição de conhecimentos por diversas causas; e, na maioria das vezes, exigem do estudante um maior nível cognitivo. Para Carvalho (1998), as exigências impostas por um assunto complexo não combinam com os procedimentos de ensino e de aprendizagem tradicionais, fazendo com que seja necessária uma abordagem diferente para trabalhar a complexidade conceitual no âmbito educacional. Já que

A complexidade advém da quantidade de elementos que interagem entre si, contribuindo para uma grande variedade de situações, não se identificando padrões puros, mas variações desses padrões. [...] A complexidade é multidimensional. Por esse motivo, uma abordagem centrada na simplificação nunca vai permitir um domínio de um assunto complexo como um todo (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p. 1).

Logo, percebe-se que as abordagens simplificadas e gerais sobre um determinado assunto complexo não são adequadas, porque reduzem importantes aspectos da complexidade conceitual, o que, geralmente, leva os estudantes a organizarem estratégias simplificadas, as quais os deixam sem

um repertório cognitivo apropriado para processar toda essa complexidade (SPIRO, 1987). Nessa perspectiva, a simplificação de um assunto complexo, na maioria das vezes, faz com que os estudantes apenas consigam reproduzir o que foi aprendido e apresentem dificuldades no momento de aplicarem o que aprenderam a novas situações.

Spiro et al. (1988), a partir das pesquisas que realizaram com estudantes de Medicina, também concluíram que mesmo em um nível inicial, uma abordagem simplificada de um assunto complexo dificulta o domínio desse assunto em estágio avançado. Então, entende-se que, ao se analisar um assunto complexo levando em consideração somente uma perspectiva, uma dimensão ou qualquer outra forma de simplificação, é destruí-lo da sua essência; isso impede que o estudante obtenha uma compreensão adequada e profunda sobre um determinado assunto complexo (SPIRO; JEHNG, 1990/MORIN, 1990).

A fim de alcançar esse propósito, os autores da TFC sugerem que o estudante seja exposto à complexidade desde o início, mesmo sabendo que em uma primeira etapa poderão surgir algumas dificuldades. Porém, eles afirmam que, após esse “choque” inicial, será viabilizada uma compreensão mais profunda sobre o assunto estudado.

A outra delimitação da TFC é a sua **aplicação em domínios pouco estruturados**. De acordo com Spiro e Jenhg (1990), existe dois tipos de domínios: os bem-estruturados e os pouco estruturados. Os bem-estruturados apresentam como característica uma similaridade entre os casos e isso faz com que sejam analisados de maneira semelhante. Diferentemente dos pouco estruturados, pois apresentam, conforme explicitam Lima, Koehler e Spiro (2004), bastante variação de caso para caso. Devido a isso, não existe consistência na aplicação de um mesmo conceito para contextos parecidos. Esses domínios se caracterizam pela “falta de rotina, tornando-se difícil a aplicação de princípios a todas as situações” (SOUZA, 2004, p.26).

Spiro et al. (1988) explicam, de modo sintético, que um domínio é pouco estruturado quando vários conceitos combinados entre si são relevantes para serem aplicados em um caso e a combinação desses mesmos conceitos for

inconsistente para aplicação em casos aparentemente semelhantes. Ou seja, esse tipo de domínio lida com a complexidade conceitual e prática (cada caso de aplicação de conhecimento requer o envolvimento de múltiplas estruturas conceituais, de aplicação ampla e complexa, de múltiplos esquemas e várias perspectivas); e apresenta variações de caso para caso, ou seja, o padrão de incidência dos conceitos e a combinação conceitual variam substancialmente entre os casos tidos como do mesmo tipo, o que reduz a previsão dos resultados (SPIRO et al., 1991). Nessa direção, é importante que o estudante analise diversos casos para que possa adquirir experiência na aplicação flexível dos conceitos.

Por causa disso, para que haja aprendizagem em domínios pouco estruturados, é preciso que diferentes aspectos do domínio do conhecimento sejam representados de inúmeras formas aplicadas aos casos e que propicie aos estudantes o contato com situações complexas e irregulares, as quais estão presentes na realidade deles; além de estimulá-los a fazerem uma análise de modo individual de cada caso para poderem adquirir experiência por meio de um número considerável de casos, ao prestar atenção na organização das características, no contexto de aplicação e na diversidade das influências contextuais (SPIRO, 1987). Isso significa que, nesse domínio, não é compatível uma aprendizagem fragmentada, em que os conceitos e casos sejam estruturados em compartimentos sem uma interligação entre eles.

Spiro e Jengh (1990) ainda destacam que a aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios pouco estruturados implica em uma mudança nos objetivos da aprendizagem, se for realizada uma comparação com o nível inicial ou em domínios bem-estruturados. Pois, a modificação acontece no nível “do alcance da familiaridade superficial dos conceitos e fatos para o domínio de aspectos importantes da complexidade conceitual”, e “da reprodução do conhecimento para a aplicação do conhecimento” (SPIRO; JENGH, 1990, p.165 – *tradução nossa*).

Por isso, a TFC propõe que, em domínios pouco estruturados, a aprendizagem seja baseada em casos analisados por meio de múltiplas

perspectivas para favorecer a aprendizagem nesses domínios e a sua aplicação em situações novas; além disso, para os estudantes desenvolverem a flexibilidade cognitiva, é preciso que os ambientes de aprendizagem repliquem a complexidade situacional do objeto de estudo, permitindo uma abordagem multidimensional de estudos de casos, os quais se aproximem da realidade deles; e o computador, devido à sua flexibilidade de representações, é um recurso adequado para a construção de ambientes de aprendizagem dentro da perspectiva dessa teoria (SPIRO et al., 1992).

ESTRATÉGIAS PROPOSTAS PELA TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA PARA A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM NÍVEIS AVANÇADOS E EM DOMÍNIOS POUCO ESTRUTURADOS

Spiro et al. (1988) destacam que o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, em níveis avançados de aquisição de conhecimento e em domínios pouco estruturados, dependerá muito da maneira como o conhecimento será representado. Em função disso, como já foi mencionado neste capítulo, a proposta da TFC é a organização de múltiplas representações do conhecimento. Isso significa o uso organizado de múltiplas fontes de conhecimento, casos variados, representações da mesma informação de acordo com diferentes visões e perspectivas, interpretações de origens distintas e inúmeros argumentos (NOGUEIRA, MOREIRA, PEDRO; 2008). Porque, segundo os mentores da TFC, esse modo de representação do conhecimento possibilita aos estudantes selecionarem aspectos pertinentes e fundamentais para poderem desenvolver um conhecimento complexo e adaptável aos domínios pouco estruturados. Portanto, o conhecimento que deve ser utilizado de várias formas, precisa ser aprendido, representado e experimentado de muitas maneiras, uma vez que uma única representação impede a compreensão de importantes aspectos dos conceitos complexos (SPIRO et al., 1988).

Essa representação precisa integrar múltiplas dimensões de análise que levem, por um lado, o **processo de desconstrução dos casos**⁴² e, por outro, a **travessia temática**, pois quanto mais o estudante souber sobre os casos em um domínio, mais ideias terá sobre como estudar e analisar um caso, aumentando a própria capacidade de transformar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los em outro caso ou em novas situações detentoras de novidade (CARVALHO, 1998; PEDRO; MOREIRA, 2002).

O processo de desconstrução dos **casos** permite uma análise detalhada de uma determinada situação. Um caso pode ser um capítulo de um livro, uma sequência de um filme, um evento, uma experiência, entre outros, que apresentem situações concretas para a aplicação do conhecimento conceitual (SPIRO; JEHNG, 1990).

A TFC, ao propor uma aprendizagem baseada em casos, não defende a análise de apenas um caso sob uma única visão, mas a comparação de diversos casos sob inúmeras perspectivas. Logo, essa teoria

[...] recorre a materiais de ensino baseados em casos – diversos e complexos – por forma a cruzar um determinado domínio de conhecimento através de temas de análise conceptual e múltiplas perspectivas, facilitando desta forma a montagem flexível de esquemas e a compreensão progressiva de aspectos abstractos do domínio de conhecimento (PEDRO; MOREIRA; 2003, p. 642).

A outra etapa do processo de desconstrução é a decomposição do caso em minicasos. Os minicasos são fragmentos menores de um caso. Assim, podem ser dois parágrafos de um capítulo, os primeiros

42 Spiro e Jehng (1990) afirmam que esse processo de desconstrução dos casos defendido pela TFC apresenta afinidades com as abordagens pós-estruturalistas literárias, como aquela de Barthes no final dos anos 60, uma vez que acreditam na importância da ocorrência de múltiplas leituras, como forma de evitar a redução da complexidade. É um exemplo disso a análise realizada por Barthes em *S/Z* à obra de Balzac denominada *Sarrasine*. “Os pós-estruturalistas como Barthes, Foucault, Derrida e Bakhtin também defendem abordagens centradas na não linearidade, na intertextualidade, na plurivocalidade, na desconstrução do texto e na utilização de múltiplos códigos.” (LANDOW, 1992 apud CARVALHO, 1998, p.163). A partir dessa explicação, é possível compreender a identificação entre o pós-estruturalismo e a TFC mencionada por Spiro e Jehng (1990).

segundos de um filme, entre outros, dependendo do caso selecionado. São considerados por Spiro e Jehng (1990) como microcosmos do caso, apresentando alguma complexidade que se encontra no caso. De acordo com os autores, os minicasos são como o ponto de partida para a aprendizagem e, dessa maneira, precisam ser ricos o suficiente para serem analisados conforme distintas perspectivas ou temas.

Para dar continuidade ao processo de desconstrução, é necessário saber que cada minicaso deve ser descontruído, analisado ou perspectivado por meio de diferentes temas (com o auxílio dos comentários temáticos, que serão explicados a seguir), os quais apresentem o conhecimento considerado relevante para interpretar um caso, para depois ser reconstruído com uma nova e profunda compreensão (CARVALHO; PINTO; PEREIRA, 2004). Esses temas, de acordo com Spiro et al. (1988), podem sobrepor-se ligeiramente, mas não devem ser semelhantes, sendo aplicados em diferentes minicasos. Cada tema deve ser ensinado de maneira contextualizada e não abstrata; e poderá ter aplicabilidade maior em alguns minicasos e menor em outros, no entanto todos eles auxiliam o estudante a perceber que o uso de apenas um tema restringe a compreensão do minicaso. Os temas são a condição para dominar a complexidade e a aplicação do conhecimento em outros contextos (SPIRO et al., 1988).

Assim, os temas

[...] permitem, por meio dos respectivos comentários temáticos, a desconstrução do mini-caso segundo diferentes perspectivas. Identificados os temas pertinentes para a desconstrução, é necessário redigir um comentário temático para cada tema. Isto é, explica-se como determinado tema geral se aplica ao mini-caso concreto. Deste modo, o aluno ao analisar mini-casos de diferentes casos vai vendo como um mesmo tema se pode aplicar a diferentes situações (mini-casos). (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002, p.2).

Desse modo, o conjunto de comentários temáticos, redigidos para cada minicaso, por integrar distintas perspectivas, apresenta subsídios que contribuem para o estudante compreender em profundidade o minicaso e, depois, reconstruí-lo, adquirindo, assim, uma compreensão mais completa dos casos para a aplicação do conhecimento em novas situações, pois, assim, ele aprende a interpretar o caso e adquire experiência para analisar os casos novos (CARVALHO, 2000). Para Spiro e Jehng (1990), os comentários temáticos são essenciais para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, porque, durante o processo de desconstrução do minicaso, apresentam como cada tema é aplicado ao minicaso e, durante as travessias temáticas, possibilitam visualizar a aplicação de um mesmo tema em diferentes minicasos (SPIRO; JEHNG, 1990).

Para mostrar um exemplo das sobreposições temáticas para cada caso, Spiro (1987) organizou uma matriz que permite observar os casos que têm afinidades temáticas (Quadro 1). Essa matriz propicia um melhor entendimento de como uma sequência de casos baseada na TFC pode ser estruturada.

QUADRO 1 – Matriz temática: distribuição dos temas nos minicases de cada caso

		TEMAS								
CASOS		A	B	C	D	E	F	G	H	I
CASO 1										
MINICASO 1		X		X		X			X	X
MINICASO 2		X		X		X		X		X
MINICASO 3		X			X	X	X			X
MINICASO 4			X	X	X					X
CASO 2										
MINICASO 1		X	X	X	X					X
MINICASO 2			X	X						
MINICASO 3			X		X				X	X
MINICASO 4			X	X	X	X	X		X	X
MINICASO 5				X		X		X	X	X

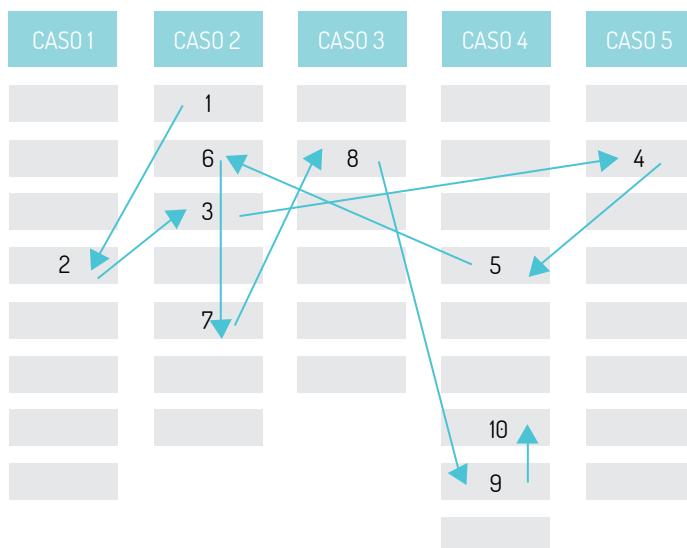
Fonte: Adaptado de Spiro (1987)

Além do processo de desconstrução dos casos mencionados anteriormente, a TFC sugere outro processo para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, denominado de **travessia temática**. A travessia temática tem como foco a seleção de um ou mais temas (os mesmos que auxiliam no processo de desconstrução dos casos) e condução do estudante pelos minicases de diferentes casos, bem como pelos respectivos comentários temáticos (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002).

É importante observar que, nessa travessia, os minicases selecionados,

na maioria das vezes, não seguem a sequência dos casos, mesmo que sejam apresentados ao estudante de maneira sequencial, porque o caminho (Figura 1) já foi definido antes pelo professor ao selecionar o tema para a “navegação” nos minicasos, conforme explicita Carvalho (2000). Assim, nessas travessias temáticas, os minicasos servem como um auxílio para compreender melhor o tema selecionado e mostrar como um mesmo tema surge em situações distintas apresentadas pelos casos.

Figura 1 – Exemplo de percurso da travessia temática⁴³



Fonte: Adaptado de Carvalho (2000)

Nesse sentido, ao atravessar em várias direções um caso complexo, por meio dos minicasos (paisagem), Spiro (1987) afirma ter obtido dois objetivos, o de destacar os múltiplos aspectos de aplicação de um tema e o de estabelecer múltiplas conexões entre os minicasos de diferentes casos. Os autores consideram esse processo central à TFC.

43- Os quadros localizados abaixo dos casos representam os minicasos e a numeração do 1 ao 10 representa os caminhos percorridos de um determinado tema que perpassa, de algum modo, os minicasos de diferentes casos.

A partir disso, percebe-se que a travessia temática proporciona ao estudante o uso flexível do conhecimento, faz com que acesse a mesma informação várias vezes, porém com diversas finalidades e, consequentemente, visualize uma mesma informação por diversos ângulos. Portanto, se os professores querem que o estudante utilize o conhecimento flexivelmente, eles terão também que ensiná-lo de maneira flexível. Assim, para alcançar esse objetivo, eles precisam estar cientes de que “o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva requer que o conhecimento seja reunido de forma flexível de múltiplas fontes estando estas, não em compartimentos estanques, mas altamente inter-relacionadas.” (PESSOA, 2011, p.354).

Dessa forma, é possível notar que a travessia da paisagem em várias direções é uma proposta viável, porque as leituras de um mesmo tema aplicado a diferentes minicases permitem ao estudante construir redes de conhecimento, o que propicia maior flexibilidade, ao observar o modo como o conhecimento pode ser potencialmente estruturado para utilizá-lo no entendimento ou problematização dos casos (SPIRO; JEHNG, 1990; CARVALHO; DIAS, 1999; PESSOA, 2011). Em resumo, a travessia temática por vários caminhos propicia a análise de um mesmo tema (por meio dos comentários temáticos), mas inserido em diferentes contextos (minicases), o que viabiliza uma melhor compreensão dos casos e o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva.

POTENCIALIDADES DA TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA À DOCÊNCIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM CURSOS OFERECIDOS PELA UAB

As estratégias propostas pela TFC propiciam aos estudantes, quando se deparam em uma nova situação, construírem esquemas flexíveis para que seja possível adquirir conhecimentos de nível avançado com vistas a desenvolver a flexibilidade cognitiva (capacidade fundamental para a

aplicação adaptada do conhecimento). Essa teoria também considera importante a participação ativa dos estudantes na aprendizagem, visto que quanto maior for o envolvimento deles na própria aprendizagem, mais rapidamente conseguem integrar o novo conhecimento no que já foi adquirido (FELTOVICH et al., 1993 apud CARVALHO, 1998).

Então, para que os estudantes desenvolvam a flexibilidade cognitiva, o conhecimento necessita ser representado e aprendido de diversas formas para potencializar a aplicação adaptada do conhecimento em novas circunstâncias. Nessa direção, percebe-se que a TFC não propõe que o estudante apenas memorize e reproduza uma informação, mas que “[...] quando deparado com uma situação detentora de novidade, seja capaz de reestruturar as suas estruturas de conhecimento [para] [...] solucionar um dado problema” (PEDRO; MOREIRA, 2000, p.31).

Assim, pode-se notar que a maneira como o conhecimento é aplicado em novos contextos dependerá muito da flexibilidade com que os conhecimentos adquiridos estão representados na memória e do controle que se tem sobre esse conhecimento (SOUSA, 2004). Conforme afirma Sousa (2004), essa flexibilidade é essencial para que os estudantes deixem de ser meros reprodutores do que foi ensinado, para passarem a ter o domínio do conhecimento com profundidade suficiente para aplicá-lo a diferentes situações.

Fruet (2010) também destaca que a TFC não apresenta como objetivo central a aquisição do conhecimento abstrato, mas sim do conhecimento aplicado. Por isso, faz uso de uma abordagem centrada em casos, para potencializar a construção do conhecimento de modo geral. Nesse sentido, é relevante destacar que os casos, nesse âmbito, não funcionam como um mero exemplo de um conhecimento abstrato. Estes são situações em que são aplicados o conhecimento conceitual (SPIRO et al., 1988), porque os conceitos se formam ou adquirem substância por meio da sua aplicação. Assim, para a construção do conhecimento, precisa-se “dar mais atenção à forma como o conceito é utilizado – o conhecimento na prática e não tanto no abstrato” (SPIRO et al. 1988, p. 380 – *tradução nossa*). Em outras palavras,

necessita-se enfatizar a aplicação do conhecimento conceitual em contextos concretos como na resolução de problemas e na tomada de decisões, as quais são um desafio aos estudantes de graduação e pós-graduação.

Além disso, concorda-se com essa perspectiva da TFC ao considerar importante a aplicação de conhecimentos conceituais em casos concretos do cotidiano, visto que, para conseguirem sobreviver e serem bem-sucedidos na sociedade em rede, não é mais possível que apenas reproduzam os conhecimentos adquiridos, sem uma reflexão crítica e adaptação desses conhecimentos prévios para novos contextos que são vivenciados a cada momento. Logo, é importante que sejam capazes de associar esses conhecimentos com vistas a aplicá-los em inúmeras situações do dia a dia.

Portanto, acredita-se que os professores precisam estar cientes dessa necessidade dos sujeitos contemporâneos para poderem integrar, adaptativamente, na própria prática docente, essa forma de entender e estruturar o processo de ensino e aprendizagem educacional, o qual envolva conhecimentos de nível avançado, caracterizados pela complexidade conceitual e pouca estruturação dos domínios de conhecimento. Isso vale tanto para a Educação na modalidade presencial quanto para a distância.

Só que a Educação na modalidade a distância parece estar um passo à frente da presencial com relação à TFC, porque precisa ser mediada por um AVEA⁴⁴. E os mentores dessa teoria acreditam que os ambientes hipertexto/hipermidiáticos são recursos tecnológicos mais adequados para implementá-la, devido à arquitetura não linear, caráter associativo e capacidade de armazenamento de inúmeras informações desses AVEA. De acordo com Spiro e Jehng (1990), quando um domínio do conhecimento é pouco estruturado, sendo necessária a aplicação do que foi aprendido para novos contextos, a abordagem linear pode ocasionar perda de informação pertinente a esse processo. Por causa disso, os autores entendem ser fundamental novas maneiras de conceber o processo de ensino e aprendizagem, o que, consequentemente, leva à necessidade de integração de novos meios para a sua aplicação, como é o caso dos AVEA que apresentam subsídios para

⁴⁴ Ainda não é exigida a mediação de um AVEA nos cursos da modalidade presencial, embora haja alguns que já o utilizam como um recurso a mais para potencializar as aulas.

potencializar as estratégias defendidas pela TFC.

Esse tipo de ambiente virtual, por viabilizar inúmeras maneiras de ligações e apresentação da informação, permite uma aprendizagem não linear e multidimensional, uma vez que o mesmo assunto pode ser explorado por meio de diferentes caminhos e de várias perspectivas (SPIRO; JEHNG, 1990). Isso propicia maiores chances de promover um melhor entendimento da situação em análise a fim de melhor aplicar o conhecimento adquirido em novas circunstâncias, potencializando, assim, o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva (FRUET, 2010; FRUET; ORTH, 2013).

Nessa perspectiva, percebe-se que há possibilidade dessa teoria embasar a docência na modalidade a distância, em componentes curriculares dos cursos oferecidos pela UAB (desde que estejam no nível de ensino delimitado pela TFC), pois esses cursos são mediados pelo Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), o qual é um AVEA que viabiliza a integração hipermidiática das tecnologias digitais. Essa estrutura hipermidiática pode potencializar a aprendizagem dos estudantes, uma vez que o conteúdo a ser estudado poderá ser organizado de inúmeras formas por meio de diferentes mídias para ser explorado conforme distintas visões de cada estudante.

Essas diferentes possibilidades que a estrutura hipermidiática do Moodle oferece, apresentam, por sua vez, um conjunto de subsídios capazes de desenvolver a flexibilidade cognitiva dos estudantes. Antonenko, Toy e Niederhauser (2004) afirmam que esse AVEA é embasado na TFC, pois os módulos didáticos desse ambiente permitem a apresentação de conteúdos complexos, pouco estruturados e contextualizados de maneira hipermidiática com o propósito de aplicação do conhecimento adquirido em novas situações. Isso significa que

[...] o Moodle viabiliza a apresentação dos conteúdos em multiplas perspectivas, o que contribui para o desenvolvimento de estruturas cognitivas flexíveis, possibilitando que conceitos e temas complexos não sejam tratados de forma sequencial, linear e em um só direcionamento, de forma a propiciar a

aplicação do conhecimento para diferentes situações (NARDIN; FRUET; DE BASTOS, 2009, p.6).

Então, é possível perceber que as características desse ambiente vão ao encontro do que Dias (2000) considera necessário para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, ao afirmar que é fundamental ambientes de ensino e aprendizagem flexíveis, os quais propiciem a apresentação e a aprendizagem dos conteúdos de conhecimento de modo não linear, relacional e multidimensional para favorecer os processos de reorganização cognitiva e de aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado e problematizado neste capítulo, pode-se concluir que as estratégias de ensino e aprendizagem propostas pela TFC, Processo de desconstrução: abordagem centrada no caso e Travessia temática, apresentam subsídios didático-pedagógicos que podem contribuir para o aprimoramento da docência na modalidade a distância em cursos oferecidos pela UAB, desde que os conceitos a serem estudados nos componentes curriculares estejam no nível avançado de conhecimentos e em domínios pouco estruturados, pois tais estratégias se estruturam na problematização do saber por meio de situações-problemas (Casos - subdivididos em minicasos) referentes a um determinado assunto de estudo para serem resolvidas tanto com base nos temas (através dos comentários temáticos), quanto na contextualização dos conceitos (temas) apresentados em diferentes perspectivas (como os mesmos temas perpassam os minicasos de diferentes casos), com o propósito de desenvolver a flexibilidade cognitiva dos estudantes para a apropriação crítica e a aplicação desses conceitos/conhecimentos em novas situações do dia a dia deles.

Essa constatação foi possível ser comprovada na prática, por meio da realização de uma oficina de Formação continuada de professores da

Educação Básica mediada pelo Moodle oferecida pelo grupo de pesquisa FORPRATIC da UFPel em 2015, a qual foi organizada e ministrada pela autora deste capítulo com base na TFC. A implementação dessa oficina fez parte da pesquisa de doutorado realizada pela autora (FRUET, 2016) deste capítulo, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UFPel.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância online. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

ANTONENKO, P.; TOY, S.; NIEDERHAUSER, D. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: What Open Source Has To Offer. In: **Association for Educational communications and technology**, 27., 2004, Chicago. 2004. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED485088>> Acesso em: 25 de set. 2009.

CARVALHO, A. A. A. **Os documentos hipermédia estruturados segundo a teoria da flexibilidade cognitiva:** importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência do conhecimento para novas situações. 1998. 455.f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Minho, Minho, 1998.

CARVALHO, A. A. A.; DIAS, P. A Teoria da Flexibilidade Cognitiva na Formação a Distância: um estudo na World Wide Web. In: Simpósio Ibérico de Informática Educativa, 1, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999, **Anais...**, Aveiro, 1999.

CARVALHO, A. A. A. A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. **Revista Portuguesa de Educação**, v.13, n.1, p.169-184, 2000.

CARVALHO, A. A. A.; PINTO, C.; MONTEIRO, P. FleXml: Plataforma de Ensino a Distância para Promover Flexibilidade Cognitiva. In: Congresso

Iberoamericano de Informática Educativa, 6, 2002, Universidade do Vigo, Espanha, **Anais...**, Espanha, 2002. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729185939paper-075.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

CARVALHO, A. A. A.; PINTO, C.S., PEREIRA, V. S. Desenvolver a flexibilidade cognitiva através da desconstrução e reflexão. In: Conferência eLES – eLearning no Ensino Superior, 2004, Universidade de Aveiro, Portugal, **Anais...**, Portugal, 2004.

DE NARDIN, A. C; FRUET, F. S. O.; DE BASTOS, F. P. Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. **Revista Novas Tecnologias na Educação – Renote**, CINTED-UFRGS, v. 7, n. 3, p. 1-10, dezembro, 2009.

DIAS, P. Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 141-167, 2000.

FRUET, F. S. O. **Atividades de Estudo Hipermidiática mediadas por Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem livre**. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FRUET, F. S. O.; ORTH, M. A. Potencialidades da atividade de estudo hipermidiática para a Formação continuada de professores na modalidade a distância. In: Congresso Internacional de Avaliação, 3, e Congresso Internacional de Educação da UNISINOS, 8, 2013, Gramado, **Anais...**, Gramado, 2013. p. 254 CD-ROM (p. 1-17).

FRUET, F. S. O. **Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância**. Projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito ao Exame de Qualificação, 2014.

FRUET, F. S. O. **Estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância**. 2016. 394f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LIMA, M.; KOEHLER, M.; SPIRO, R. J. Collaborative interactivity and integrated thinking in brazilian business schools using cognitive flexibility hypertexts: the Pantheon project. In: Conferência Anual de Tecnologia da Informação – CATI, 2004, São Paulo: FGV, **Anais...**, São Paulo, 2004.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NOGUEIRA, F.; MOREIRA, A.; PEDRO, A. O DidaktosOnLine: travessias digitais para uma cidadania reflexiva. In: Congresso Internacional em Estudos da Criança - *Infâncias Possíveis Mundos Reais, 1, 2008, Universidade do Minho*, Braga, **Anais...**, Braga, 2008.

PEDRO, L. F. M. G.; MOREIRA, A. Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva e a planificação de conteúdos didácticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas. **Revista e Enseñanza y Tecnología**, p.29-35, set./dic. 2000.

PEDRO, L. F. M. G.; MOREIRA, A. Os hipertextos de flexibilidade cognitiva na construção de materiais didácticos: reflexões no contexto de uma investigação em curso. In: Congresso iberoamericano de informática educativa, 4., 2002, Vigo, Espanha, **Anais...**, Espanha, 2002. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729193124paper-055.pdf>> Acesso em: 10 de set. de 2008.

PEDRO, L. F. M. G.; MOREIRA, A. O Ensino baseado em casos e os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva: tópicos de desenvolvimento do protótipo Didaktos. In: Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 3, 2003, Universidade do Minho, **Anais...**, Braga, Portugal, 2003.

PESSOA, M. T. R. Aprender e ensinar no ensino superior: contributos da teoria da flexibilidade cognitiva. **Revista portuguesa de pedagogia**, Extra-Série: Número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida, p. 347-356, 211.

SOUZA, A. A. A. de. **Aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao 1º Ciclo do Ensino Básico Um Estudo Sobre a Qualidade do Ambiente**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Educação e Psicologia,

Universidade do Minho, 2004.

SPIRO, R. J. Knowledge acquisition for application: cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In: BRITTON, C.; GLYNN, S. M. (eds.). **Executive control in processes in reading.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p.177-199.

SPIRO, R. J. et al. Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In: Conference of the Cognitive Science Society, 10, 1988, Hillsdale, NJ: Erlbaum, **Anais...** Hillsdale, NJ, 1988.

SPIRO, R. J.; JEHNG, J. Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the nonlinear and multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In: NIX, D.; SPIRO, R. J. (Eds.), **Cognition, education, and multimedia.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 163-205.

SPIRO, R. J. et al. Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. **Educational Technology**, n.18, p. 24-33, Mai., 1991.

SPIRO, R. J. et al. Knowledge Representation, content specification, and the development of skill in situation specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. In: DUFFY, T.; JONASSEN, D. (Org.). **Constructivism and the technology of instruction:** a conversation. Hillsdale, New Jersey: LEA, 1992.



MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESENCADEADO POR PROFESSORES TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Liana Barcelos Porto



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem por objetivo discorrer acerca do papel do tutor, enquanto agente mediador do processo de ensino e de aprendizagem na modalidade de educação a distância. O artigo busca seu aporte teórico principalmente nos conceitos desenvolvidos por Vygotsky, no que tange aos princípios de aprendizagem mediada, entre outros, que serão abordados no decorrer do trabalho. Cabe mencionar ainda que essa produção é um recorte da dissertação de mestrado da autora deste artigo.

VYGOTSKY E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Pensando em um referencial teórico para subsidiar essa discussão buscarei em Vygotsky esse aporte, em função de sua vasta e rica obra, em especial ao produzir conceitos importantes como mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), funções psicológicas superiores, consciência e controle, relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, relação entre pensamento e linguagem, fala egocêntrica, internalização, entre tantos outros. Para esse autor, o ser humano é e se torna um mediador de si com os outros homens e a sua cultura, por meio de diferentes interações. Para ele as ferramentas que usamos para sobreviver também são mediadoras entre nós e a natureza, e ainda, os instrumentos psicológicos como a linguagem (conjunto de signos, com seus significantes e significados), igualmente se podem transformar-se processos e mediação entre os seres humanos.

A aprendizagem, para Vygotsky (1982), é resultante de um processo interativo ou coletivo e atua como promotora do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A partir de estudos relativos a esse desenvolvimento, o autor elaborou o conceito de ZDP. Esse conceito se originou de suas investigações psicológicas que visavam a estabelecer os níveis de desenvolvimento mental das crianças. Utilizou esse conceito para denominar a área em que as funções mentais ainda não se encontram maduras (prontas), embora seja importante frisar que tal conceito é uma metáfora, visto que essa área não existe fisicamente.

Silva e Claro (2007) apontam que o conceito de ZDP, central na teoria de Vygotsky, ressignifica o papel do professor e não deixa dúvidas sobre as dimensões colaborativa e dialógica da aprendizagem. É essencial o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, de acordo com Wells (2001), provocar o amadurecimento de conceitos que estão na ZDP envolve também diferentes posturas por parte do estudante, como: atuar, pensar, interagir, colaborar, sentir, aumentando assim suas possibilidades de participação em sala de aula. Todas as ações mencionadas são consideradas fundamentais para o bom desempenho dos alunos de cursos a distância.

Para Vygotsky (2001, p.161), a ação do ser humano no mundo gera efeitos físicos de mudanças no próprio mundo e efeitos psicológicos sobre o homem. Desta maneira, os processos psicológicos superiores ou processos cognitivos se desenvolvem durante a vida de um indivíduo a partir da sua participação nas diferentes situações de interação social e são mediados por instrumentos e signos. Durante o desenvolvimento dos processos cognitivos os signos são internalizados de forma tal que passam a ser incorporados à estrutura mental do indivíduo, como parte central e como meio fundamental de orientação e domínio em seus processos psíquicos.

Nesse sentido, podemos compreender a mediação como um processo complexo: conforme afirma Thiesen (2010, p.3), “Constituído por instrumentos e signos, construídos intencionalmente pelos homens com o propósito de estimular e ampliar a relação dos sujeitos com o conhecimento,

com o mundo, e com os outros sujeitos”.

Sobre a mediação, Thiesen (2010) afirma ainda que

Em linhas gerais, pelo critério do método dialético ela é concebida como saltos qualitativos produzidos pelos sujeitos cognoscentes na relação que este estabelece com o mundo e com outros sujeitos, num movimento que inclui totalidade, contradição, negação, transformação e superação. (THIESEN, 2010, p. 2).

Como podemos observar, a autora ainda diz que toda mediação é, de alguma forma, complexa, em que não há superação de um estado a outro, por exemplo, das relações que estabelecem entre o ser humano e a natureza. Já nas relações mediadas dos homens com a sociedade, com a cultura, com o conhecimento e com a tecnologia, a contradição, a transformação e a superação aparecem com maior evidência em função do próprio caráter ideológico que essas relações produzem (THIESEN, 2010, p.2).

A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Após a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão podemos constatar que existem muitos artigos sobre a mediação na EaD. Porém, a maioria dessas produções trata a mediação tendo como premissa as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem que propiciam interação. Pouquíssimos são os trabalhos que focam esse processo de mediação tendo como eixo a figura do tutor enquanto desencadeador do processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância. Por esse motivo justifica-se a dificuldade de se encontrar subsídios teóricos para fundamentar este trabalho, bem como evidencia-se a importância desta pesquisa e a contribuição da mesma para as discussões na área.

Entendemos que as tecnologias se convertem em instrumentos de mediação quando representam e se colocam como extensão ou ampliação as demais formas de mediação de natureza inter

e intrapsíquica constitutivas dos processos sociais, culturais e históricos vividos pelos sujeitos nas relações que ele estabelece com ele mesmo e com o mundo. Nesse sentido, as tecnologias não são, por si próprias mediadoras, se não, instrumentos de mediação (THIESEN, 2010, p.8).

Na EaD, ainda que se possa questionar a falta de contato físico entre os partícipes, segundo D'Ávila (2003), o estabelecimento de relações interpessoais positivas, como o espírito de colaboração e da solidariedade entre os membros de uma comunidade, podem de alguma forma suprir essa falta de contato físico, em especial quando essas relações são desencadeadas mediante a utilização de instrumentos de comunicação a distância específicos. Partindo desta premissa, o acompanhamento do desenvolvimento de alunos de EaD na perspectiva das ZDPs pode constituir-se em uma importante abordagem pedagógica dentro dessa modalidade de educação/ensino. Esse acompanhamento poderá ser realizado por parte dos professores e tutores envolvidos no processo educacional, a partir de observações das expressões escritas pelos estudantes e expostas nas postagens dos fóruns, chats, wikis, diários, etc. A troca entre professores, alunos e tutores, integrantes de uma Comunidade Virtual de Ensino e Aprendizagem (CVEA) possibilita essa apropriação e socialização de conhecimentos e saberes por meio de um constante e permanente processo de mediação.

A respeito dessas questões, Orth (2010) observa que

Quando se trabalha com educação na modalidade a distância, muda-se a forma de comunicação e de relacionamento interpessoal entre os sujeitos, assim como a forma de o aluno ter acesso à informação, de depurar a mesma e de comunicá-la, além de mudarem as técnicas e os procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem. (ORTH, 2010, p.359).

Podemos dizer também que um dos grandes desafios da educação suportada pelas tecnologias da informação e comunicação continua sendo o de superarmos a antiga visão de concepção tecnicista, que coloca os

recursos como condição determinante em processos de aprendizagem, e assumirmos as próprias limitações desse instrumento que, dependendo dos fins e das formas de utilização, pode ou não cumprir a função mediadora.

○ TUTOR COMO MEDIADOR

Quando pensamos sobre o que se refere o acompanhamento dos alunos, nos deparamos com a figura do tutor, profissional que pode atuar enquanto tutor presencial e tutor a distância. Segundo os referenciais de qualidade para a Educação a Distância 2007,

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, p. 21).

A proposta da modalidade de Educação a Distância em si pressupõe autonomia de aprendizagem por parte dos estudantes, entretanto, na prática, observamos que este depende muito da ação do tutor. Este, sem dúvida é um profissional que atua como mediador nos processos de ensino e de aprendizagem e acompanha o estudante ao longo de diferentes disciplinas do curso. Tem como função principal orientar os estudantes em suas atividades, esclarecer dúvidas relacionadas aos conteúdos abordados entre outras que surgirem, assim como avaliar o desempenho dos estudantes ao longo do processo (BRASIL,2007).

Inicialmente o tutor da educação a distância tinha um papel secundário no processo de ensino e de aprendizagem. Ele dirigia, orientava e apoiava a aprendizagem do estudante, mas não o ensinava, pois esta função ficava a cargo exclusivamente dos materiais e dessa forma o aspecto do tutor como mediador não era prioritário na educação a distância. Entretanto, verifica-

se que na atualidade a EaD busca desenvolver o ensino e a aprendizagem colaborativa em rede, embasada nas teorias de Vygotsky, cujos pressupostos remetem a relação de ensino e de aprendizagem por meio do processo da mediação do processo (SILVEIRA, 2005).

Vygotsky defende que o processo de aprendizagem advém da interação entre os seres humanos, através do movimento de internalização e de externalização de signos e de sistemas simbólicos. Para o autor, a aprendizagem é uma atividade conjunta, mediada por um determinado sujeito e o objeto. No caso da educação a distância, o tutor é esse sujeito mediador entre os estudantes, professores, ambiente virtual, computador e os conteúdos do curso.

Essa visão do tutor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem encontra aporte na teoria da aprendizagem sociointeracionista. Para Vygotsky (1987) é a aprendizagem que subsidia o desenvolvimento humano e não o contrário. Ou seja, a atividade instrumental e concreta, através da cooperação e interação social, induz a sedimentação dos processos mentais superiores.

Relacionando o referencial teórico de Vygotsky com o papel de mediador do tutor na educação a distância, verifica-se que este atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal do estudante. Esse conceito (ZDP) refere-se à “distância” entre o que o estudante já sabe, ou seja, entre aquilo que já foi assimilado e ou consegue fazer sozinho, e daquilo que ele ainda poderá vir apreender e ou fazer com o auxílio de outra pessoa ou objeto. É neste momento que ocorre a intervenção pedagógica do tutor.

Podemos dizer que a aprendizagem nessa perspectiva interacionista não consiste em uma recepção meramente passiva do conhecimento, no processo potencializador das aprendizagens e no desenvolvimento de estruturas cognitivas que levem à construção do conhecimento. Ou, ainda, na modificação das estruturas existentes, por meio de um rearranjo dos saberes que o educando já possui e dos novos conhecimentos que vai adquirindo.

Assim o tutor, ao atuar como um facilitador entre o domínio conhecimento por parte do aluno, precisa levar esse a interagir com os

conteúdos, os materiais, as metodologias e as atividades das diferentes disciplinas do curso, além de conhecer o contexto em que o estudante está inserido, suas limitações, seu potencial, enfim, sua realidade, para que de fato esse possa auxiliar aquele em seu processo de aprendizagem. Ainda compete a ele a tarefa de organizar o ambiente virtual de aprendizagem, tornando-o atrativo para que os estudantes se sintam estimulados a interagir os conteúdos e atividades propostas pelos professores, levando-o a debater, investigar e refletir sobre as questões propostas.

Na EaD todos os partícipes do processo educativo são responsáveis pelo processo de aprendizagem. Segundo Belloni (2006), as atribuições, bem como o papel do professor (tutor) em EaD, são diferentes das do ensino tradicional, pois o “uso mais intenso dos meios de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância”.

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS À ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS

O processo de realização de uma pesquisa é denso e minucioso, para que assim se possa descobrir novas informações e estabelecer novas relações, bem como verificar, ampliar ou contrapor o conhecimento já construído. O objetivo desta nossa investigação, como já foi mencionado no início, consiste em estudar o processo de mediação construído professores/tutores ao desencadearem seu trabalho de tutoria no Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPel.

Para a construção da dissertação de mestrado da autora e deste artigo, buscamos analisar os dados obtidos por meio da pesquisa qualitativa, exploratória, por meio da revisão de literatura e uma pesquisa de campo.

Depois de aplicados os instrumentos de pesquisa (questionários

entrevistas) e transcritas as entrevistas, realizamos uma leitura flutuante das informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Essa leitura flutuante das informações nos permitiu chegar às seguintes categorias a serem analisadas posteriormente, denominadas: a) O tutor e a busca por identidade; b) O tutor e a mediação; c) Domínio das tecnologias; d) A tutoria e a precarização do trabalho; e) Relações de trabalho.

No entanto, após um levantamento minucioso do tempo hábil para a realização das análises e uma releitura criteriosa dos dados, bem como em uma reunião de tratativas das categorias a serem analisadas com o orientador da pesquisa, optamos por privilegiar três categorias, sendo essas: a) Formação do tutor; b) O tutor e a mediação; c) A identidade do tutor. Esse recorte justifica-se em função do curto tempo para a realização das análises e também pela questão do referencial teórico pertinente para uma discussão qualificada das categorias a serem discutidas e analisadas.

Sobre o papel mediador do professor/tutor, um dos entrevistados (professor/tutor 4) disse:

[...] mediação é ajudar o aluno a aprender, ajudar ele a chegar ao conhecimento, não dar as coisas prontas, ir mostrando caminhos. Acho que é isso que faço como tutora no CLEC, ao corrigir uma tarefa não digo se esta está certa ou errada, proponho uma releitura do trabalho, mostro outros olhares, novas sugestões, indico aprofundamentos, troca com os colegas e outros professores.

Na fala podemos perceber indícios de uma prática desenvolvida pela tutoria baseada no princípio da mediação vygotskiana, onde o aluno é provocado a pesquisar, refazer e ressignificar conceitos, se apropriando e internalizando os conteúdos trabalhados. Ainda sobre essa questão, o professor/tutor 5 se posicionou dizendo:

[...] não tenho bem claro o que significa de fato o conceito de mediação, mas acredito que seja um processo que encaminhe

o aluno ao aprendizado, não sei se estou sendo clara, mas o que quero dizer é que o tutor não vai lá e ensina e pronto, como a velha questão da tábula rasa, ele mostra caminhos para que o aluno tenha condições de aprender, e aprenda interagindo com os conteúdos e com os colegas.

Essa mediação desencadeada pelos professores/tutores do CLEC é fruto de um trabalho coletivo e colaborativo de toda a equipe do curso e também pela proposição e estruturação que o próprio currículo do curso oferece.

Podemos analisar, através das respostas obtidas no questionário, que todos os sujeitos pesquisados compreendem o processo de mediação da aprendizagem, desencadeado por eles, como algo extremamente importante e bem fundamentado, sempre com o intuito de possibilitar condições interativas aos alunos com o material, professores/tutores e colegas do curso para que assim tenham plenas condições de internalizar os conteúdos trabalhados se apropriando desses de maneira eficaz. Porém, três dos sujeitos mencionaram ainda que a maior dificuldade durante esse processo de mediação dentro do curso é de conseguir mobilizar os alunos para a participação efetiva e interação constante no ambiente virtual.

O tutor sendo compreendido como um mediador, um facilitador do conhecimento, precisa estar em consonância com os conteúdos, materiais, metodologias e proposições de atividades do curso, buscando o entendimento do contexto em que o aluno está inserido, para que assim possa auxiliá-lo no processo de efetivação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver este estudo foi sem dúvida alguma um enorme aprendizado. Foi uma atribuição séria, que começou permeada por muitas dúvidas e que foi se encerrando com a certeza de uma trajetória que nos oportunizou a apropriação de muitos conceitos, a tomada de consciência de muitas ideias, a ressignificação de muitas práticas, como é o caso do

clareamento do papel do professor/tutor como fundamental no processo de formação de muitos educandos, em cursos na modalidade a distância. Por meio desta pesquisa clarificamos o papel da tutoria na EaD e da mediação de qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Vygotsky enfatiza que o processo de aprendizagem se efetiva por meio da interação entre os sujeitos, uma vez que ela não se dá como processo isolado, antes é uma atividade conjunta, mediada por um, ou mais elementos. No caso específico do CLEC, podemos destacar a figura do tutor como esse elemento de mediação, não apenas entre os estudantes, mas entre os demais professores, o ambiente virtual (MOODLE), as tecnologias e os conteúdos envolvidos. Belloni (2006) aponta que é consenso a importância do papel da tutoria no desenvolvimento e sucesso do processo de aprendizagem e na manutenção dos alunos nos cursos.

Na análise dos dados pudemos perceber que a formação inicial dos tutores do CLEC é oriunda de diferentes áreas do conhecimento o que oferece ao curso uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem. Verificamos também, indícios de uma prática da tutoria com base no princípio da mediação vygotskyana, onde o aluno é provocado a pesquisar, refazer e ressignificar conceitos, se apropriando e internalizando os conteúdos trabalhados.

Acredito que a discussão proposta por este estudo não termina aqui, e que ela mesma sinaliza novas questões para pesquisas e aprofundamentos sobre o tema, visto que são poucos os trabalhos que tratam sobre a mediação desencadeada por tutores dentro de um curso a distância.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

D'ÁVILA, C.M. Pedagogia cooperativa e educação a distância: Uma aliança possível.

Educação & Contemporaneidade, São Paulo, v. 12, n. 20, p. 273-297, 2003.

GONZÁLEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GROSSI, M.G.R.; COSTA, J.W.; MOREIRA. M.M. **O papel do tutor virtual na educação a distância**. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/6656/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

MOREIRA, M. **Manual do tutor** – CEFOR. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2005.

ORTH, M.A. **Processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de políticas educacionais a distância**: recortes de uma prática. Série Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande.n. 30, jul./dez. 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SILVA, M.; CLARO, T. **Docência online e a pedagogia da transmissão**. v. 33, n.2, p.81-89, 2007.

SILVEIRA, E.S.; MURASHIMA, M.K.; TRACTENBERG, L. **Tutorial de professores do FGV Online**. Rio de Janeiro: FGV Online, 2005.

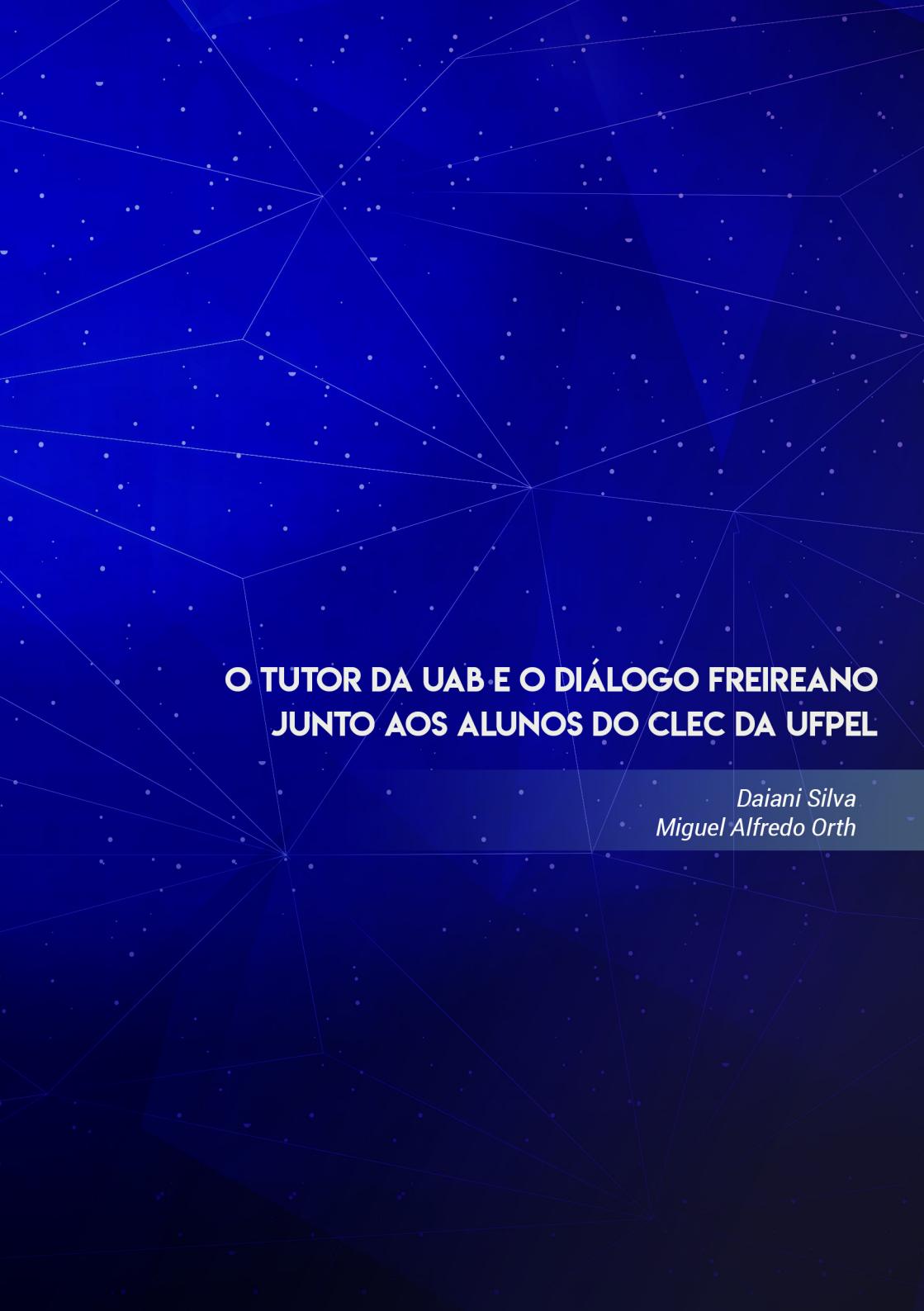
THIESEN, J.S. **Mediação tecnológica/pedagógica**: diferentes perspectivas sobre um mesmo conceito. Disponível em: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/RLE3211_Thiesen.pdf. Acesso em: 07 ago. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras escogidas II**: pensamiento y lenguaje. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELLS, G. **Indagación dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales dela educación. Barcelona: Paidós, 2001.



O TUTOR DA UAB E O DIÁLOGO FREIREANO JUNTO AOS ALUNOS DO CLEC DA UFPel

*Daiani Silva
Miguel Alfredo Orth*



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação a distância firma-se a cada dia como uma modalidade de educação em ascensão, objetivando a democratização do ensino superior; o alcance a sujeitos que não conseguiram estar presentes na educação superior presencial; o envolvimento para a criação de uma legislação própria dessa modalidade de ensino e uma busca pela qualificação da educação a distância em seus processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Peters (2009),

Devido à expansão exponencial da educação a distância na última década, o aumento por esta forma particular de ensino e aprendizagem aumentou de forma notável em muitos países. Nunca antes houve tanta gente pensando os prós e os contras desta forma de ensino e de aprendizagem, nunca antes houve tantos experimentos tentando argumentar a favor e contra neste campo e nunca antes houve tantos novos defensores deste novo formato. (PETERS, 2009, p.23).

Deste modo hoje variadas pesquisas estão sendo realizadas para pensar a EaD, de uma maneira ampla, atingindo os sujeitos envolvidos, as relações de ensino e de aprendizagem, as metodologias, o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA), as ferramentas tecnológicas, o designer educacional desse espaço de e para a formação, entre muitos outros aspectos. Segundo Belloni (2009) houve um momento em que a EaD configurava-se como uma solução paliativa para o ensino superior com críticas acirradas tanto de alunos quanto de professores, sendo considerada

por estes como uma oferta de ensino superior de baixa qualidade. Entretanto, atualmente, a educação a distância aparece como caminho incontornável, não apenas para manter a ampliação rápida do acesso ao ensino superior, mas, também, como uma nova solução de melhoria da qualidade desse ensino, adequando-o às novas exigências e características do nosso século (BELLONI, 2009), contribuindo para a emergência de um novo paradigma educacional para a sociedade do século XXI (ORTH, 2000).

Contribuindo com esse campo fecundo de pesquisa, nosso estudo pretende problematizar a forma com a qual está ocorrendo o diálogo entre tutores a distância e alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) da Universidade Federal de Pelotas (UaB/UFPel). Nossa perspectiva de abordagem acerca do diálogo está contida na proposição de Paulo Freire (2013), na qual a relação dialógica figura como elemento essencial para a educação enquanto prática da emancipação, da liberdade, do desenvolvimento da autonomia⁴⁵, da própria existência enquanto sujeito que compõe e atua no mundo. Para Freire (2013),

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (*grifo do autor*) (FREIRE, 2013, p. 91).

O diálogo a ser reforçado neste estudo busca contribuir com a formação profissional dos alunos do referido curso, instigando-os à reflexão quanto ao próprio diálogo como elemento desencadeador da sua autonomia frente à

45 A autonomia está sendo considerada por nós não apenas uma capacidade individual de resolver dilemas e situações, mas sim como uma capacidade de saber agir coletiva e individualmente em um contexto de formação humana, no qual outros elementos se somam para propiciar o incremento da tomada de decisão, das deliberações. (NÓVOA, 2011).

aprendizagem, em um espaço de construção coletiva na sua formação e na sua futura profissão, no desenvolvimento da sua ação docente.

O estudo está inserido em uma análise qualitativa do tipo pesquisa documental. A pesquisa documental é usada amplamente em estudos das ciências sociais, constituindo importantes delineamentos nos campos da história e da economia (GIL, 2010). As utilizações de documentos, no campo das investigações qualitativas, vêm ganhando novos formatos, fugindo dos tradicionais documentos impressos e tornando-se cada vez mais frequentes em documentos de fontes digitais, informatizadas e eletrônicas. Segundo Gil (2010), o conceito de documento está se tornando bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. Neste estudo serão privilegiados documentos digitais, dados coletados nos fóruns e em espaços de mensagem do AVEA. A coleta de dados ocorreu primordialmente nos fóruns desenvolvidos no curso e a interpretação destes ocorreu a partir da descrição de alguns momentos de intervenção do tutor junto aos alunos, integrando criticidade à ação dialógica, sendo o diálogo constituído como uma categoria *a priori* (MORAES & GALIAZZI, 2011).

O campo empírico foi constituído pela turma três do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nove, de seus 18 alunos, participaram da pesquisa e um tutor⁴⁶ a distância. A turma três foi composta por 18 alunos que foram divididos, para acompanhamento das tarefas, por dois tutores a distância. Devido a isto a escolha pelos alunos deste estudo ocorreu, porque eles compunham o grupo destinado ao tutor, um dos autores deste trabalho. Na referida turma foram analisados os diálogos de quatro eixos denominados de: Linguagem e Escola I; Educação Popular e Educação do Campo I; Abordagem de Pesquisa IV e Processos Educativos IV.

46 É importante destacar que um dos autores deste artigo atua como tutor a distância a mais de dois anos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da referida turma. Também devido a este fato é que o artigo se dedica a explorar a relação dialógica deste tutor com nove alunos propiciando também uma reflexão do próprio tutor na sua ação pedagógica de tutoria.

Atualmente a UFPel possui licenciaturas a distância nos cursos de Educação do Campo, Pedagogia, Matemática e Letras-Espanhol. Cada curso possui seus polos específicos e geralmente atuam com dois tutores a distância e dois tutores presenciais em cada turma/polo de atuação da licenciatura. Os polos são cidades onde os referidos cursos ocorrem. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo está em sua terceira turma de formação. Esta turma é formada por quatro polos, entre eles o polo referência para este estudo.

TUTORES E ALUNOS NA EAD

Nosso interesse neste estudo é focar no tutor a distância e nos alunos, por entendermos que esses dois sujeitos compõem, em maior evidência, o cenário dialógico da EaD, enquanto constructo para a aprendizagem. Obviamente há outros sujeitos que desenvolvem a comunicação junto aos alunos dos cursos em EaD, contudo nosso estudo busca focar na relação entre tutor a distância e alunos com a centralidade no diálogo.

Segundo Gonzales (2005) o tutor, de modo geral, é aquele que realiza a mediação entre o curso e os alunos, exercendo a função de avaliador, corrigindo as tarefas e estimulando a participação. Em outras palavras, o tutor a distância é o sujeito responsável pela correção das tarefas, da motivação, das cobranças para que os alunos não esqueçam e não deixem de realizar nenhuma tarefa, além de responder as dúvidas, motivos pelos quais deve estar em constante atualização quanto ao plano de ensino de cada eixo denominado na EaD. Segundo os Referenciais para a Educação Superior a Distância está estabelecido que:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem e para acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p. 21).

O referido documento ainda corrobora para o entendimento da tutoria a distância quando esclarece que tutor a distância medeia o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, sendo sua principal função o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participando de videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico de cada curso.

[...]O tutor a distância também tem a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

O tutor a distância, cuja função na maioria das vezes resume-se na correção de trabalhos e na avaliação dos alunos, no nosso entendimento, também envolve uma atuação professoral, uma vez que para além do repassamento de informações e de cobranças lhe cabe também uma função pedagógica no sentido de orientá-los em sua formação, bem como guiá-los e envolvê-los no processo de construção do conhecimento e, para tanto, necessita o desenvolvimento de uma prática pedagógica com intencionalidade educativa.

Desse modo, os tutores a distância possuem um papel primordial tanto na mediação, na qualidade da comunicação, nas conexões, nas trocas de informação, nas múltiplas interações entre os alunos e conteúdo, entre os alunos e entre alunos junto a outros agentes do ensino a distância, tendo também o compromisso com a qualidade do curso, contribuindo para a avaliação do projeto pedagógico. E devido à ampla atuação dos tutores é que alguns autores, como Mattar (2012), Gonzales (2005) e Mill (2007), os veem também como professores, ou seja, no dizer dos autores, trabalhadores docentes, que atuam em funções docentes, sendo os chamados teletrabalhadores docentes (MILL, 2007). Para Bruno e Lemgruber:

[...] o tutor a distância é também um docente e não

simplesmente um animador ou monitor nesse processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem [...] (MATTAR apud BRUNO; LEMGRUBER, 2012, p. xxiv).

A partir do exposto percebe-se que a ação do tutor é complexa, com grandes responsabilidades, sejam elas: institucionais, avaliativas, teórico-metodológicas e didáticas, além de ser o responsável pelo desenvolvimento motivacional dos alunos. São os tutores, agentes da EaD, que necessitam ter o espírito de colaboração, de interação e de ativar a comunicação, além de precisarem dominar as novas tecnologias da informação e da comunicação para que de fato possam executar as suas tarefas com sucesso. Dentre elas cabe salientar o potencial de comunicação, que é fator gerador de interações, relações, diálogos, que poderão contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, também se faz necessário ter vivo o agir com clareza, na coletividade e com os diferentes sujeitos do curso, pois sozinho o tutor não desempenha as suas funções e não alcançará seus objetivos junto aos estudantes. A ação comunicativa ganha destaque na relação do tutor com sua turma e esta assume uma importância essencial no processo educativo. Quanto à comunicação Roque destaca que:

É no processo de comunicação que ocorrem as trocas entre os atores envolvidos. Valor e sentido são resultantes de um conhecimento sobre um determinado assunto, acrescido da subjetividade e da experiência de cada indivíduo. As relações humanas são baseadas em informações que geram conhecimento contextualizado. Permitir a circulação e a comunicação da informação, portanto, é fundamental nesta "nova" sociedade informacional (ROQUE, 2010, p. 36).

AÇÃO DIALÓGICA NOS FÓRUNS DO CLEC

No CLEC as comunicações assíncronas mais exploradas são as de fóruns e de mensagem. Os fóruns aparecem com variadas denominações e com objetivos de discussão definidos. Já as mensagens são geralmente encaminhadas pelo tutor para os alunos e vice-versa.

As comunicações via fórum são divididas, comumente, em dois momentos distintos: o fórum de dúvidas e o fórum de discussão. No entanto, observou-se outras descrições de fóruns como: fóruns de notícias e outros tipos de fóruns, como o fórum de feedback e de textos, que apareceram esporadicamente. No CLEC, os fóruns de dúvidas não possuem caráter de obrigatoriedade quanto à participação do aluno. Contudo, já nos fóruns de discussão aparece em caráter obrigatório uma vez que esses fóruns compõem o quadro avaliativo do eixo/disciplina em andamento.

De acordo com Mattar,

Uma das atividades assíncronas mais comuns em EaD são os fóruns de discussão, em que comentários do professor e dos alunos são publicados em uma área a que todos os membros de um grupo têm acesso. Os fóruns podem ser moderados (quando um professor ou um assistente precisa ler os comentários dos alunos antes de publicá-los) ou livres (quando os comentários são automaticamente publicados, sem a mediação do professor) (MATTAR, 2012, p. 120 - *grifos do autor*).

Segundo essa denominação, os fóruns organizados no AVEA do CLEC podem ser considerados como os de origem livre, uma vez que os alunos postam seus comentários sem antes serem lidos pelo tutor a distância ou professor conteudista⁴⁷ do eixo. Contudo, percebe-se que no caso estudado o tutor intervém após a postagem dos alunos. Essa intervenção apresenta-se com o objetivo de qualificar a comunicação no fórum de discussão.

No quarto semestre do curso em Educação do Campo foram

47 Professor conteudista é a denominação para o agente da polidocência que organiza os conteúdos dos eixos.

desenvolvidos quatro eixos: **Línguagem e Escola**, que desenvolveu as distinções e contribuições acerca das múltiplas linguagens que podem ser utilizadas na educação básica; **Educação Popular e Educação do Campo**, no qual foram desenvolvidos conteúdos acerca das lutas de classe e da própria educação popular com pressupostos teóricos em Paulo Freire. No eixo **Abordagem de Pesquisa** se aprimorou as noções de pesquisa, da comunidade, na qual o aluno realizará o seu estágio e que já vem em constante relação desde o início da sua formação. Por fim, houve o eixo de **Processos Educativos**, no qual foi apresentada a história das ideias pedagógicas e os pensadores da educação de uma forma breve, mas envolvendo pesquisa, elaboração de um relatório e apresentação em um seminário. Houve no semestre pesquisado um total de 37 fóruns, com 105 participações dos alunos e 72 participações do tutor a distância. O eixo que desenvolveu a maior participação dos alunos foi de Educação Popular e Educação no Campo. O quadro a seguir demonstra a quantidade de fóruns que ocorreram no semestre e as suas denominações:

Fóruns do 2º Semestres do CLEC

Fórum de Notícia	Fórum de Dúvida	Fórum de Conteúdo	Outros tipos de fóruns	Totais de fóruns
3	13	11	10	37

Fonte: Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do CLEC

O **fórum de notícias** configura-se como sendo aquele no qual é apresentado o eixo, ou o conteúdo que será desenvolvido. Nesses fóruns não se observou a participação dos alunos, não havendo questionamento, dúvidas ou contribuições; **O fórum de dúvidas**, como o próprio nome relata, é aquele no qual os alunos podem postar as tarefas que estão em dúvida, que não entenderam, ou desejam contribuir para um melhor andamento do curso, trazendo também sugestões quanto à exploração de um conteúdo.

Percebe-se que no fórum de dúvidas há poucas interações dos alunos. Estes não possuem em sua maioria o hábito de postar as suas dúvidas frente a tarefas e muitas vezes há equívocos de entendimento quanto à própria tarefa a ser realizada que o tutor percebe apenas na postagem final. Na maioria das vezes há um chamamento, via mensagem, do tutor a distância para estimular os alunos a postarem as suas dúvidas, a compartilharem junto aos colegas seus dilemas, para que os próprios alunos entre si e o tutor a distância compartilhem informações. Um exemplo de chamamento do tutor a distância para a participação dos alunos segue abaixo:

Olá turma! Estou observando que não há dúvidas quanto ao trabalho de Processos Educativos IV, sobre a pesquisa quanto aos pensadores, pois não há nenhuma questão nos fóruns de dúvidas. Pessoal, não hesitem em perguntar. Ainda não sei o pensador que cada um de vocês irá pesquisar [...] (Tutor).

É necessário despertar o questionamento em uma educação centrada no aluno e não no conteúdo como almeja grande parte do movimento atual da EaD (BELLONI, 2009), configurando-se como uma proposta educativa de ensino e de aprendizagem ativo com enfoque diferenciado do que, até então, vinha sendo criticado no percurso de desenvolvimento da EaD. O despertar do questionamento sugere pensar nas suas dúvidas, no que aprendeu, no que ficou guardado de modo significativo e o que foi descartado. Desse modo, estaria sendo formado um processo de ensino e de aprendizagem de modo colaborativo e que segundo ORTH (2010) “requer muita interação, postura de tolerância, capacidade de conviver com o diferente, poder de negociação e respeito mútuo [...]”.

Na formação de professores⁴⁸ tanto presencial quanto a distância deve-se incentivar o questionamento, a exposição das dúvidas e suas contribuições, fortalecendo o grupo com essa discussão e crescendo no

48 Alguns autores como Mizukami (2010); Charlot (2008); Shulman (2004); Contreras (2008), entre outros, fazem essa proposição do professor como sujeito investigador da sua ação pedagógica, que se questiona e tenta refletir acerca da sua prática com o objetivo de melhorá-la, adequando-as a suas necessidades e do grupo com o qual atua: alunos e outros professores.

desenvolvimento de sua autonomia, autorregulação⁴⁹ e aprendizagem perante o curso. Para Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (*grifos do autor*) (FREIRE, 2013, p. 90).

Em suas palavras, Freire (2013) deixa evidente a necessidade de se pronunciar a palavra, de falar, de dialogar, de expor seu saber enquanto ser humano e sujeito histórico atuante do e no mundo com vistas a colaborar com a ação-reflexão, atitudes tão necessárias ao campo educacional, o agir e o refletir, libertando o sujeito para esse agir e refletir. Segundo Ghiggi e Oliveira (2006, p. 167), a liberdade da qual Freire tratou “requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina”. Os chamamentos para a participação em fóruns de dúvidas foi uma tarefa desenvolvida em vários momentos da ação deste tutor, mas se observou pouca ou quase nenhuma participação.

Quanto aos fóruns de dúvidas, houve rara participação, com discussões bem objetivas. Quando ocorriam era para reclamar de problemas técnicos, a exemplo da fala que segue.

Olá Professoras! Sou do mesmo grupo que a J, assim como o colega D. Não estamos conseguindo visualizar as postagens que a J fez e assim, além de não conseguir continuar a história. O ambiente continua com problemas. Ficaremos no aguardo, pois temos até amanhã somente para realizar a atividade!!!

49 O termo autorregulação é utilizado neste texto com o objetivo de enfocar a capacidade que cada aluno poderá desenvolver quanto à gestão das suas tarefas, próximo ao discutido por Belloni (2009), mas sem a intenção de fazer uma discussão pormenorizada, apenas explicitando uma capacidade que poderá ser desenvolvida.

(Aluna D).

Ao que o tutor respondeu:

D a colega M lhe sugere que você siga os passos indicados pela professora e tente novamente. Estarei cuidando para ver se conseguem postar a tarefa, então qualquer coisa me comunique por aqui (Tutor).

A resposta do tutor sugere que a aluna dialogue com a outra aluna e que possam trocar informações para que sejam sanadas as dificuldades de postagem na tarefa referida, evocando a participação do grupo e a ação coletiva para a resolução do problema.

Em relação à mesma tarefa segue um trecho de diálogo entre a aluna I e o tutor:

Uma pergunta. Acompanhei o passo a passo da explicação da prof. foi beleza, mas um porém, entrei no grupo no caso o meu é o Chico Xavier, cliquei em cima e não apareceu nada que já tinha digitado, vou ter de digitar novamente, ali? Preciso com muita antecedência que me respondam, por favor! Para dar jeito neste trabalho (aluna I).

I a professora lhe enviou respostas, veja se consegue acessar e visualizar a história? (Tutor).

Já consegui, deu tudo certo. Obrigada (Aluna I).

Neste pequeno trecho o tutor tenta levar a aluna para que ela leia as postagens do fórum que foram também respondidas pelos professores conteudistas, não produzindo respostas certas, exatas e estanques, mas direcionando o olhar do aluno para a própria pesquisa dentro das discussões que ali estavam emergentes. Parece que esse fato busca produzir no aluno, principalmente naquele que deseja respostas rápidas, um estímulo à curiosidade, a qual segundo Freire (1996) é uma exigência do ensinar. Nesse

sentido ele contribui dizendo que:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar de passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala de objetos. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e aluno se assumam *epistemologicamente curiosos* (*grifos do autor*) (FREIRE, 1996, p. 86).

Quanto ao **fórum de conteúdo**, eram desenvolvidas discussões acerca dos textos lidos, postagens de tarefas como áudio ou vídeo, discussões de oficinas que ocorreram nos polos presenciais. Nesse espaço dos fóruns de conteúdo com frequência observa-se o tutor respondendo cada participação dos alunos com outra pergunta, tentando não finalizar o diálogo e manter acessa a discussão, a chama da curiosidade da qual Freire (1996) tratou. Observou-se também que, nesses fóruns, por possuírem caráter obrigatório, já que faziam parte da avaliação, havia a participação da grande maioria dos alunos com, pelo menos, uma postagem.

Contudo, nem todos respondiam às indagações do tutor. Embora o índice de participação dos alunos seja bastante superior ao de participação do tutor, percebe-se que este retornava a todas as postagens dos alunos com pelo menos um feedback da tarefa. Alguns, no entanto, não postavam toda a sua ideia e/ou reflexão acerca dos textos, apenas em um único momento, postando em sequência temporal a esquematização de suas ideias, as quais o tutor lia na sua sequencialidade e respondia por meio de novas perguntas. Mas, em alguns casos, os alunos se empolgavam e permaneciam no debate

da temática com o tutor, como podemos observar a partir desta transcrição:

Bom resgate do texto A! Parabéns! Mas a minha questão indagadora para ti é a seguinte: o que estes conhecimentos disponibilizados pelos textos poderão te auxiliar na tua prática pedagógica? De que maneira poderás contribuir para mudar a realidade que apresentas, pensando na tua ação pedagógica? Aguardo resposta! (Tutor).

Prof. D Com certeza a educação na prática parece, e é mais difícil. Devido a inúmeros fatores sociais. Os textos nos dão o caminho a seguir. A meta a almejar. E de onde partir. E deve partir de nós essa mudança. O querer fazer melhor, o se importar mais com os educandos e as suas expectativas superar, claro que isso requer um grande esforço de nós os professores. Onde não podemos e não devemos nos acomodar, (estacionar) ficar parados e de braços cruzados. Aí entra a prática concreta. O levar a educação para o meio onde vivem. Saber o que lhes chama mais atenção e em cima disso traçar aulas projetos e trabalhar de forma a eles participar. Ao meu entendimento, alunos que participam, mais aprendem, mais buscam e mais questionam também. Eles gostam que você lhes dê desafios, siga em frente com eles, ande junto lado a lado, pois se sentem valorizados e consequentemente mais ativos para a aprendizagem [...] (Aluna A.)

A partir do relato da aluna, o conteúdo ficou maior e mais rico do que a mera postagem da aluna nesse fórum para responder à questão provocadora inicial do texto, pois esclareceu mais e melhor o seu pensamento sobre o tema, sinalizando inclusive formas de como a aluna, enquanto futura professora, pretende desenvolver sua ação pedagógica, tentando valorizar o que o aluno sabe, reforçando a capacidade do diálogo, da reflexão que deve ser desenvolvida no processo de escolarização. Para Freire (1996) há a necessidade de se respeitar a figura do educando, valorizando, incentivando a sua fala, a sua autonomia. Para ele não há docência sem discência, uma

complementa a outra na dialogicidade, da própria natureza da função de ensinar e de aprender e nesse sentido Freire (1996, p. 59) alerta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético [...]” insubstituível.

Outra conversa do fórum de conteúdo evidencia mais ainda a importância desse diálogo para dinamizar a aprendizagem:

Muito boa a tua contribuição e conexão entre os textos lidos. Duas questões que trazes são de extrema relevância para se pensar em um fazer pedagógico na educação de modo geral e especificamente na Educação do Campo que são: o saber popular e o elo entre família e comunidade, desse modo que resultados pedagógicos podemos esperar, em uma visão otimista, desses desdobramentos no cotidiano da escola? (Tutor)

Tutor D! Ao nos utilizarmos do trinômio escola, família e comunidade estaremos proporcionando a construção de um aluno/cidadão integrado ao meio em que vive, entendedor das diferenças as quais formam a sociedade, assim como um indivíduo dotado de uma formação capaz de absorver e compreender as mudanças ocorridas na sociedade em que vive e, principalmente com capacidade de decisão e escolha ao caminho que deve traçar para alcançar seus objetivos (Aluna D).

Ao indagar sobre aspectos que eram trazidos nas suas respostas, o tutor tem a intenção de aprimorar o sentido do aluno para a autoaprendizagem, reflexão, mas também tencionando a participações coletivas, não fortalecendo apenas uma aprendizagem autônoma (BELLONI, 2009), mas sim, também, fortalecendo trocas, interações entre ele e tutor ou entre aluno e aluno, podendo de alguma forma ir constituindo indícios de futuras ações pedagógicas pautadas no entendimento, na natureza do ensino dialógico e da importância da participação dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem. Quanto à aprendizagem autônoma, Belloni (2009) contribui

esclarecendo que os professores precisam criar condições para que o aluno busque autorregular sua aprendizagem. Desse modo,

[...] um processo de ensino e de aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem (BELLONI, 2009, p. 31).

Nos fóruns de discussão do conteúdo há evidências de elementos indagadores e influentes que permitem ao aluno pensar na ação futura da sua prática pedagógica, assim como favorece o exercício da ação reflexão para aqueles alunos que já atuam na docência, como no diálogo a seguir, no qual a aluna E disserta sobre a sua percepção dos textos desenvolvidos no eixo:

Após leitura dos textos, percebi como é de fundamental importância de conhecermos o espaço geográfico onde estamos inseridos. A importância de nós educadores abordarmos em nossas atividades pedagógicas, desenhos, mapas, maquetes, etc., pois desta forma possibilita uma melhor aprendizagem. O material disponibilizado oportunizou a compreensão das diferentes formas de narrar a comunidade a qual estamos inseridos e a comunidade parceira em nossas atividades acadêmicas. A construção do manual de sobrevivência foi muito importante, pois até então não tinha observado atentamente a comunidade onde estou inserida, e esse manual para um estrangeiro é de fundamental importância, pois ele é um ponto de referência (Aluna E).

A tua reflexão é bastante pertinente ao tema E o reforço desse trabalho junto aos alunos também. Desse modo é possível pensar em estratégias de reconhecimento da comunidade e

trabalhar também os modos de como cada um observa e se observa nesse contexto. O que achas? (Tutor).

Certamente é possível professora, e é um trabalho muito interessante, de certo modo já venho trabalhando com os educandos no reconhecimento da comunidade nos vários projetos em que a escola está envolvida, por exemplo no projeto de sustentabilidade (Aluna E).

De certa forma promover um diálogo acerca do que está sendo explorado permite que o tutor possa (re) conhecer seus alunos, de modo a contribuir com a sua formação e talvez, também, para o aprimoramento da sua ação pedagógica, fazendo com que o aluno retome suas memórias e encontre conexão com a teoria que está sendo vista junto a sua prática na sala de aula na escola.

Para Mattar (2012), os fóruns em EaD representam um suporte essencial à aprendizagem dos alunos, servindo de possibilidades de comunicações entre variados sujeitos e servindo também a variados objetivos, fortalecendo a garantia de um curso a distância de boa qualidade e com resultados de aprendizagens bastante satisfatório aos alunos. Contudo, o referido autor esclarece que:

Pela importância dos fóruns em EaD, é essencial que os professores sejam adequadamente formados no seu uso, para que evitem, dominar completamente as discussões (tolhendo assim a liberdade de expressão de seus alunos), e, do outro lado, não fiquem totalmente ausentes (dando impressão de abandono aos alunos) [...] (MATTAR, 2012, p. 121).

Há, desse modo, uma tarefa imprescindível a todo o tutor, qual seja a de saber dosar as suas participações e tentar incentivar seus tutelados a participarem de modo ativo, crítico, reflexivo e com apropriação teórica desses espaços de formação que representam os fóruns.

Nesse sentido, estamos em busca de uma maior qualificação para as práticas de ensino e de aprendizagem na EaD, em especial por sabermos que

a cada dia essa modalidade de educação está em ascensão, tornando-se necessário buscar elementos que a caracterizem como uma educação de qualidade, dissociando-a da educação bancária a distância (EBAD) (GODOY apud MATTAR, 2009). Freire (1982) defende a interação na educação, denunciando a educação bancária como sendo um modelo que implica a memorização mecânica de conteúdo, tomando o aluno como um recipiente que necessita ser enchido de conteúdo e que deve reproduzir *ipsis litteris* na sua vivência no mundo. Segundo Mattar (2009) a educação nesse sentido é vista como um ato de depositar, de transferir conhecimento, formando uma educação antidialógica. Esse modelo de educação foi contraposto por Freire (1982) com uma educação humanista e problematizadora e que pressupõe o diálogo.

E nesse sentido, a partir dos contributos das tecnologias digitais da informação e da comunicação, é possível pensarmos e vivenciarmos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem com ferramentas que propiciem a dialogicidade (MILL, 2012). Esses recursos evidenciam que é possível pensar em uma educação geograficamente distante, mas com conexões de proximidade ao sentido de mundo, da formação do sujeito, da sua ação dentro desse contexto. É possível a partir do AVEA, das suas ferramentas, em especial os fóruns de discussão, fazer emergir potenciais de criatividade, de reflexão, de criticidade, de argumentação, de teorização acerca do conhecimento que está se formando. É possível pensarmos em uma EaD que supere as suas expectativas negativas e que avance no sentido de qualificação para a formação profissional, neste caso da docência. É possível desenvolver a educação problematizadora e humanizadora da qual tratou Freire (1982), mas não sem antes compreendermos o contexto social, político, pedagógico e tecnológico que essa modalidade de educação enseje. Há ainda diversos aspectos referentes a EaD que precisam superados.

Nosso estudo pretendeu mostrar, e esperamos que tenhamos conseguido com este pequeno recorte, a importância dos fóruns como elemento desencadeador do diálogo problematizador, que implica em um pensar crítico (FREIRE, 2013). A partir do exposto pode-se aferir

que os fóruns representam elementos desencadeadores para o diálogo, exercitando o princípio da autonomia, de responsabilidade pelo que se exibe nas postagens e aparecendo indícios do que os alunos estão absorvendo da teoria e a partir disso criando expectativas em relação a sua prática ou mesmo ressignificando suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fóruns representam importantes instrumentos motivadores do diálogo e, por conseguinte, um incentivo à aprendizagem. As interações entre tutores e alunos ocorreram porque o primeiro soube instigar a participação, estimulando o envolvimento, o desenvolvimento da atenção, o compartilhamento de dúvidas e de saberes de outros colegas e professores que se envolviam nas respostas. Percebe-se que o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem se mostrou favorável ao desenvolvimento do diálogo proposto na perspectiva freireana. Entretanto, ficou evidente que para essa participação de maneira ativa e reflexiva deve haver o incentivo, o chamamento, a intencionalidade de permitir e reconhecer o outro como sujeito ativo. É um início que se movimenta para a emergência de um novo paradigma na educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. IN: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brazil, 2009;

BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005;

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009;

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a Educação Superior a**

Distância. MEC, 2007;

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-226.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul. /Dez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982;

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013;

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010;

GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino. Filosofia e Educação em Paulo Freire: pensando com práticas de formação de professores. IN: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (orgs.). **Programa Especial de Formação em Serviço da FaE/ UFPel**: dez anos de experiência, reflexão e práticas. Pelotas: Seiva, 2006;

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005;

MATTAR, João. Interatividade e Aprendizagem. IN: IN: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brazil, 2009;

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In: MIZUKAMI, M. G. N. (org.) **Escola e aprendizagem da docência**. Processo de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2006. p. 47-114.

_____. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012;

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na

educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade mídia. **Revista Trabalho e Educação**. V. 16, n. 1, jan-jun, 2007;

_____. **Docência Virtual**: uma visão crítica. São Paulo: Papirus, 2012;

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011;

ORTH, Miguel Alfredo. O paradigma da sociedade informacional, global e ou em redes e seus desafios para a educação. **Diálogo**. N. 11. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2000

_____. Processos de Ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de políticas educacionais a distância: recortes de uma prática. **Revista Série de Estudos**, nº 30. Jul./dez/2010. <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/197/204>. Acesso em 25/09/2015.

PETERS, Otto. **A educação em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian. Redes de conhecimento e a formação da distância. **Revista Técnica Senac**:R.Educ.Prof. Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, set/dez, 2010, p. 35-41.

O Neoliberalismo e as Diferentes Concepções de Sociedade Contemporânea
Miguel Alfredo Orth

Tecnologia, Sociedade e Contemporaneidade:
Relações entre Usuário, Hardware, Software e Internet
Gerson Rios Leme

Contextos da Educação a Distância: Fases e Modelos
Marcus Neves, Janete Otte, Fabiane Sarmento Oliveira Fruet

Tecnologias Móveis nos Processos de Ensino e Aprendizagem:
Possibilidades na Formação de Professores
Michele de Almeida Schmidt

Design Educacional em Educação a Distância: Conceitos, Função e Criatividade
Marcus Neves, Juliane Majado, Daiane Goia

Políticas Educacionais e Formação de Professores: Influências e definições
Jane te Otte, Cintia Radke Mota

Políticas Públicas para a Formação do Professor na Modalidade a Distância
Rosangela Martins Carrara, Clenir Terezinha Corá

Entre Frestas e Abismos da Trajetória Professoral:
o Caso dos Processos Seletivos para Docentes da UAB
Carolina Mendonça Fernandes de Barros

Condições de Trabalho do Professor na Legislação Educacional Brasileira:
Entre o Assegurado e o Concretizado
Gilmar Fiorese

O Tutor da UAB e o Diálogo Freireano Junto aos Alunos do CLEC da UFPel
Daiani Santos da Silva, Miguel Alfredo Orth

Mediação no Processo de Ensino e Aprendizagem
Desencadeado por Professores Tutores na Educação a Distância
Liana Barcelos Porto, Juliana Roldão Bittencourt

Docência na Modalidade a Distância e a Teoria da Flexibilidade Cognitiva
Fabiane Sarmento Oliveira Fruet

