

A Formação Docente via Educação a Distância Virtual:

reflexões

Bruno Pucci

Christine Barbosa Betty

Mara Yáskara Nogueira Paiva Cardoso

Como citar: PUCCI, B.; BETTY, C. B.; CARDOSO, M. Y. N. P. A Formação Docente via Educação a Distância Virtual: reflexões. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 119-132. DOI:

<https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p119-132>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A FORMAÇÃO DOCENTE VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: REFLEXÕES

Bruno PUCCI

Christine Barbosa BETTY

Mara Yáskara Nogueira Paiva CARDOSO

O *Plano Nacional de Educação, PNE*, de 2001, em seu capítulo 6, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação da Educação a Distância (EAD) virtual, destacada como um meio eficaz para ajudar a resolver os problemas educacionais:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. (BRASIL, 2001, p. 49).

E determina iniciar, logo após sua aprovação: a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; incentivar, nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância; e apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.¹

A *Universidade Aberta do Brasil, UAB* (BRASIL, 2006; 2008), criada em 2006, tem como prioridade o oferecimento de cursos de licenciatura e formação inicial a professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica e a constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. Propõe-se a realizar esses objetivos por meio de parcerias entre IES públicas, estados e municípios,

¹ Cf. Brasil (2001, p. 52-53).

utilizando a EAD para o oferecimento dos cursos. Ela não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todas as pessoas. A UAB está em plena expansão, é um projeto de grande fôlego e de expressivo investimento financeiro, que vê no uso das tecnologias digitais, via EAD, uma possibilidade fértil para resolver os atávicos problemas educacionais no país. Em consulta ao site da UAB² em setembro de 2010, constatamos a visível expansão das atividades desse organismo estatal em seu quinto ano de existência: a adesão de 74 Universidades Federais e estaduais, com 695 polos em diferentes municípios brasileiros (115 na Região Norte; 229 na Nordeste; 155 na Sudeste; 123 na Sul e 73 na Centro-Oeste) e 924 cursos de formação/graduação de professores em desenvolvimento. A preocupação primeira da UAB é formar os docentes, que depois educarão nossas crianças nos distantes rincões do país.

E, para apoiar as políticas expansivas de formação de professores para a educação básica, via EAD, em 2007, pela Lei Federal 11.502, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – teve sua área de atuação ampliada e fortalecida, direcionando suas atividades também à educação básica e à formação de professores: foram criadas três outras secretarias: de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação a Distância. A “nova CAPES” passou a contar ainda com duas recém-criadas Diretorias: de Educação Presencial da Educação Básica e de Ensino a Distância. (BRASIL, 2007).

Ou seja, a partir de 2001, uma série de intervenções políticas foi estabelecida pelo governo federal para continuar a tentativa de resolver um de nossos problemas cruciais, a formação de docentes para a educação básica, vendo na EAD uma modalidade ímpar nessa empreitada. E, pelas verbas específicas reservadas para as políticas educacionais em expansão; pelo vigor e crescimento da UAB e de novas experiências de EAD no país; pela presença cada vez mais destacada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em nossas vidas, nas salas de aula; a educação a distância não parece ser uma nuvem passageira: ela veio para ficar e para ocupar espaços.

² Universidade Aberta do Brasil (2012).

Como era de se esperar, a proposta e, sobretudo, a presença da EAD como uma modalidade alternativa e, para alguns, neste momento, prioritária, na formação de professores da educação básica, levantaram um número significativo de questões sobre sua qualidade de ensino, sobre a contribuição real que ela pode prestar à educação brasileira. O problema de fundo pode ser assim colocado: a EAD virtual, atuando diretamente na formação de educadores, trará, efetivamente, benefícios culturais e humanos para a educação dos docentes do ensino básico e das crianças deste imenso país? Esta exposição se propõe a levantar algumas dessas questões e refletir sobre elas.

Uma primeira que se nos apresenta, é trazida por Gomes (2009), no artigo “A legislação que trata da EAD”. Para ele, essa modalidade de ensino, assim como as experiências de Educação de Jovens e Adultos, EJA, sempre foram marginais no contexto da educação formal. Mesmo quando a EAD ganha cidadania em 1996, com a LDB 9.394, Art. 80 (BRASIL, 1996), e deixa de ser clandestina ou excepcional, as duas regulamentações desse artigo — a primeira em 1998 (Decreto Presidencial 2.494) (BRASIL, 1998) e a segunda em 2005 (Decreto Presidencial 5.622) (BRASIL, 2005) —, são tímidas e desconfiadas. Há, sobretudo na academia, uma insistente suspeita sobre a utilização da EAD na formação superior de docente. E os Decretos Presidenciais, que normatizaram a EAD, continuam refletindo esse “espectro de desconfiança” em relação a essa modalidade alternativa de educação. Segundo Gomes, o Decreto de 2005 avança sob alguns aspectos em relação ao de 1998, porém, há nele preocupação detalhada e exagerada com a normatização e com os documentos necessários aos diversos processos. “Parece haver um pressuposto implícito, de longa data, -- afirma o autor -- de que a primeira (A Educação Presencial) é mais propícia à lisura e a última (a EAD) se encontra mais permeável às irregularidades” (GOMES, 2009, p. 22). De um lado, Gomes tem razão: há mesmo, na legislação e na academia, uma evidente preocupação com essa nova modalidade de educação formal, sobretudo em tempos de tecnologias online. O Decreto Presidencial de 2005 é, de fato, mais restritivo que o de 1998. Se neste, a EAD era caracterizada como uma forma de ensino que possibilitava a auto-aprendizagem por meio de recursos didáticos, em diferentes suportes de informação, com mais flexibilidade de tempo de duração do curso, de número de alunos por curso, de momentos presenciais de aprendizagem e de avaliação, o Decreto de 2005 estabelece

orientações mais precisas: a EAD deverá ocorrer, tendo como suporte técnico as TIC; as normas e procedimentos sobre a duração dos cursos a distância são as mesmas dos cursos presenciais; amplia-se a obrigatoriedade dos momentos presenciais; aplica-se à EAD o sistema nacional de avaliação da educação superior, o Sinaes; e, queremos destacar, introduz-se na conceituação de EAD a necessidade da relação didático-pedagógica entre professor-aluno, mesmo que mediatizada pelas tecnologias digitais. De certo modo pode-se dizer que os parâmetros tradicionais da educação presencial prevaleceram sobre a incipiente flexibilidade atribuída anteriormente à EAD. Por outro lado, há motivos suficientes para a academia se mostrar “receosa” em relação ao avanço das experiências de EAD na formação de docentes. Durante a exposição deste trabalho alguns desses motivos serão apresentados; neste momento queremos ressaltar apenas um: a presença destacada e diria, como que voraz, das empresas privadas no oferecimento de vagas e de cursos de EAD online para a formação de docentes da educação básica. É verdade que também no ensino superior presencial, a atuação das IES particulares se faz majoritária, expansiva e, como que, voraz. Mas não deixa de nos chamar a atenção os dados que se seguem: segundo o INEP, em 1999, eram apenas duas as instituições credenciadas para EAD; em 2006, já eram 104 e o setor privado se tornou responsável por cerca de 60% dessas instituições. Em relação às vagas oferecidas nessa modalidade, os dados são mais expressivos: o setor privado respondia por 96,12 % das 818.580. Se forem analisadas as matrículas efetivamente registradas, a esfera privada respondeu por 81,52 % delas. O número de vagas oferecidas em 2006 para a modalidade EAD é muito superior ao número de matrículas efetivadas: na esfera privada, o número de candidatos matriculados foi de apenas 373.297 de um total de 786.854 vagas oferecidas. Os dados revelam ainda a prioridade das matrículas na área de educação, que, em 2006, respondia por 64,02% das vagas oferecidas. Ou seja, o processo de expansão da EAD, após o seu reconhecimento legal, vem ocorrendo com mais força na área da educação e sob a predominância do setor particular.³

Uma segunda questão a ser analisada diz respeito à interferência da UNESCO e do Banco Mundial nas políticas educacionais do MEC, particularmente em relação à EAD virtual para a formação de professores da educação básica. De fato, diversos documentos da UNESCO apresentam,

³Cf. Dourado (2008, p. 900-901).

como uma das prioridades educacionais para a América Latina e Caribe, na formação de professores do ensino básico, a utilização das novas tecnologias digitais na EAD, e têm influenciado política e tecnicamente esses países, entre eles o Brasil, no desenvolvimento dessa modalidade. Por exemplo, no site da UNESCO, sob o título de “Tecnologias para a Educação”, lê-se:

A UNESCO confere alta prioridade ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento mais equitativo e pluralista da educação. [...] na busca de soluções a essas questões, a UNESCO coopera com o Ministério da Educação nos projetos Informática na Educação, com o objetivo de aplicar tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2008).

Por sua vez, o Banco Mundial, no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, já tinha indicado a direção de sua atuação econômico-educacional: “Em um país latino-americano, os custos por estudante das universidades públicas são sete vezes mais altos que nas universidades privadas devido a taxas de repetição e deserção mais altas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3).

Estariam esses organismos internacionais, em suas intervenções nas políticas nacionais, favorecendo, através do oferecimento da modalidade EAD, uma formação de segunda categoria a nossos docentes da educação básica? É por aí que seguem as contundentes críticas de alguns estudiosos da EAD, entre eles Malanchen (2008) e Barreto (2009). Para Malanchen, esses organismos internacionais estão antes de tudo preocupados com a sociedade do conhecimento, com o capitalismo global, com o mundo do trabalho, com o desenvolvimento e utilização das novas tecnologias, com a formação de trabalhadores flexíveis, com novas habilidades, para bem utilizarem as tecnologias, e, em consequência, tendem a privilegiar a capacitação ou treinamento em serviço, a baixo custo e em curto prazo, esvaziando, assim, a formação e o papel dos professores.⁴ Barreto (2009), por sua vez, descreve com propriedade a opção do Banco Mundial pela EAD nos países periféricos: na sociedade do conhecimento, a educação é tida como a prática capaz de desenvolver as novas competências exigidas pela revolução científico-

⁴ Cf. Malanchen (2008, p. 131).

tecnológica para o mundo do trabalho; as TIC assumem uma posição de destaque nesse processo, e, com elas, a EAD virtual.⁵

Uma educação de segunda categoria, de baixo custo, em serviço, é isso realmente o que a EAD virtual pode proporcionar? Não é o que pensa, por exemplo, Giusta (2003, p. 28), em suas experiências e análises educacionais nessa modalidade. Diz a autora:

[...], pretender democratizar a educação por meio da EAD, como solução barata, significa optar pelo aprofundamento das desigualdades educacionais de todos os tipos, correr o risco de perder a nave da história, enfim, estar condenado ao fracasso e à perda da soberania.

Para Giusta (2003), ao contrário do que parece propor a UNESCO e inúmeros projetos de cursos de EAD virtual, é preciso instituir um projeto formativo de qualidade, com altos investimentos não apenas em infraestrutura tecnológica, mas, sobretudo, nas despesas com pessoal para a elaboração das propostas e de materiais de ensino e de aprendizagem pela equipe multidisciplinar, no atendimento personalizado aos alunos, na avaliação permanente dos participantes, no monitoramento do curso e das disciplinas. Isso exige apoio qualificado e diálogo contínuo de professores e técnicos altamente competentes e com o domínio das mais modernas tecnologias, no decorrer de todo o processo, e, também, de tutores *online* e presenciais igualmente bem preparados científica e tecnologicamente, para acompanhar *pari passu* o desenvolvimento dos educandos. Faz-se, pois, necessário alto investimento para a realização de um curso de formação de professores via EAD virtual, mais ainda do que para a realização de um curso de formação de professores presencial.

Ou seja, se, de um lado, a UNESCO, se preocupa sobremaneira com a democratização da educação e incentiva e apóia os países em desenvolvimento no uso das TIC como um instrumento educacional privilegiado de inserção cultural dos indivíduos e de crescimento econômico-social dos países, por outro lado, as intervenções desses organismos internacionais são vistas por inúmeros estudiosos como suspeitas, ideológicas e interesseiras: prevalece em sua intervenção nas políticas educacionais um “aligeiramento” da formação; a centralidade do processo de formação é conferida ao aparato tecnológico e

⁵ Cf. Barreto (2009, p. 47).

não ao projeto pedagógico; a finalidade da inserção educacional é a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado e não a formação integral do indivíduo. Haveria ambivalência na atuação da UNESCO e também do Banco Mundial junto aos países latino-americanos no apoio e no incentivo à utilização das TIC na EAD virtual, ambivalência essa em que a dimensão ideológica prevalece sobre a dimensão educacional-formativa?

A posição de Giusta (2003), acima exposta, de que um curso com qualidade em EAD exige um alto investimento por parte de seus organizadores, nos parece adequada, mas não leva em consideração um aspecto decisivo e fundamental na utilização das TIC na EAD e nos cursos presenciais, que é a força da racionalidade instrumental e dos interesses ideológicos presentes nos aparatos técnicos e em sua mediação entre educadores e educandos. Então, a terceira questão que colocamos, neste momento, é esta: é possível uma formação de qualidade, que busque a autonomia dos educandos, se não se levar em consideração a racionalidade instrumental e ideológica presente nos instrumentos mediadores do processo formativo? É preciso, pois, em um projeto pedagógico de EAD virtual de qualidade ter em mente que os aparatos tecnológicos utilizados para seu desenvolvimento não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; ao contrário, foram gerados em contextos fora da educação e a serviço da dominação e da mais-valia; e quando ingressam nas salas da academia levam consigo, imanentemente, suas “virtudes” próprias: a velocidade, a funcionalidade, a precisão, o amontoado de dados e informações, o direcionamento heterônomo, enfim, sua racionalidade instrumental e ideológica.

Alonso (2008), em seu artigo “Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas”, argumenta que a lógica da globalização, ao ensejar novas maneiras de pensar, de perceber, de formar, gera processos de caráter econômico, social, cultural, que influenciam as decisões no setor educacional; e que as TIC, moldadas nessa lógica, convertem-se na expressão de sincronismo de tempos e espaços que não se coadunam aos tempos e espaços escolares, propiciando um descompasso entre sua produção e a produção escolar. Diz ela:

Redescobrir e reafirmar uma lógica para a escola não significa apartá-la do mundo tecnológico, mas reconhecer que a tarefa de educar requer certos

princípios, processos e procedimentos que não coincidem com os modos de operar em rede por meio das TIC. (ALONSO, 2008, p. 757).

Barreto (2008, p. 921), em seu artigo “As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução”, nos mostra que, em se tratando da inscrição das TIC nessa política, “[...] há uma cadeia de recontextualizações e múltiplas dimensões a focalizar”. Não é possível entender as TIC, fora das relações que a engendraram, portanto, fora do processo de globalização capitalista e da chamada “sociedade do conhecimento”. E após analisar alguns modos de objetivação da EAD, elementos dos discursos da UAB e de perguntar pela finalidade das TIC na educação, ressalta, ao final de seu texto, que a recontextualização dessas tecnologias na política nacional de formação de professores a distância tem sido desenvolvida negando as condições históricas da formação e o trabalho docente.

Dourado (2008), no artigo “Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?”, após analisar o embate sistemático que se dá, atualmente, em torno da EAD, entre os que aderem acriticamente à sua implementação como espaço de resolução dos problemas da formação dos professores em nosso país e os que têm posições totalmente refratárias à EAD, por ver nessa modalidade um processo de uma formação inicial e prolongada de segunda categoria, destaca o seguinte:

[...], as novas tecnologias não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua intersecção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas (DOURADO, 2008, p. 905).

Não basta, pois, para um projeto de qualidade de EAD online levar em consideração apenas seus aspectos acadêmicos integrais, o que já é muito difícil, pelas novas exigências da modalidade (equipe multidisciplinar; domínio das tecnologias mais apropriadas; tutores *online* e presenciais bem preparados) e pela condição social do público a quem a EAD é, preferencialmente, destinada

pela legislação (pessoas pertencentes às classes inferiores da sociedade, com mais dificuldade de aprendizagem; ou habitante de lugares distantes do acesso à universidade; ou por trabalhar muito para sobreviver e não dispor de tempo útil para frequentar os cursos superiores; ou por não possuir afinidades motoras com os ágeis aparatos tecnológicos); é preciso considerar igualmente a carga instrumental e ideológica que os aparatos levam em si no desenvolvimento de sua potencialidade. E, por ser tratar de um processo formativo, pensar em possibilidades de criar elementos corretivos na contramão da rota tecnológica. Alonso (2008), no artigo citado, apresenta um indicativo:

Longe de assumir caráter prescritivo [...], refletir sobre a lógica em que surgem as TIC e a lógica escolar contribui para pensarmos não em sucessos e fracassos, mas na possibilidade de pontos de confluências em movimentos paralelos, seja pela concepção que um e outro trazem no tratamento das informações, seja pelas iniciativas de sincronicidade/interação que os marcam (ALONSO, 2008, p. 750).

Uma quarta questão se nos apresenta a partir das considerações que se seguem: a EAD online deve se constituir como proposta formativa para docentes da educação básica; as condições econômico-sociais dos sujeitos prioritários da EAD na formação de docentes da educação básica não são as mais adequadas; os qualificativos “crítico, reflexivo e autônomo” e a relação dialógica educador e educando são constituintes fundamentais do conceito de formação do professor. Como fazer da EAD um projeto educacional/formativo de qualidade, tendo como parâmetros esses indicativos?

É preciso considerar que as políticas educacionais de formação docente para a educação básica, pela EAD, não se dirigem à classe média brasileira, que há tempos tem tido acesso à cultura, à educação superior, à utilização dos aparatos tecnológicos. A EAD é proposta a pessoas que, — por diferentes causas —, não tiveram condições de ingressar na academia. Ou seja, a pessoas que se propõem a trabalhar como formadoras/educadoras, que necessitam de um curso superior para tal, e, ao mesmo tempo, vivenciam condições adversas para realizá-lo. É a essas pessoas que, primeiramente, se dirigem as propostas de EAD virtual. A utilização das TIC para sua formação superior vai exigir delas muita disciplina, autoconfiança e tempo. E mais ainda: elas necessitam de formação de qualidade, pois irão, depois, ou, durante o próprio curso, desenvolver o trabalho de educar as crianças das periferias das

idades ou dos lugares mais distantes da civilização. E formação de qualidade significa proporcionar ao docente condições para que ele adquira os saberes e competências necessários para desenvolver sua função de educador (formação para o trabalho, para o mercado), mas, igualmente, condições para que ele desenvolva uma consciência crítica, reflexiva e autônoma de seu trabalho (formação integral). Um dos questionamentos mais frequentes às políticas e aos cursos superiores de EAD online é a de que neles se dá ênfase à utilização das TIC nas mediações pedagógicas e pouca relevância a um projeto pedagógico consistente. Por outro lado, a categoria “autonomia” é uma das palavras mais empregadas na terminologia de EAD. Mas o que se entende por autonomia? Saber se servir adequadamente dos aparatos tecnológicos para utilizá-los bem e tirar deles o máximo proveito? Sem dúvida, esta é uma dimensão importante da autonomia e, talvez para a maioria dos usuários das TIC na EAD virtual para formação de docente, muito difícil. Mas reduzir a autonomia a esse aspecto é explorar apenas sua face funcional. Autonomia, já nos dizia Kant, significa “pensar com a própria cabeça”, “falar com a própria boca”, “deixar de ser menor, de ser conduzido pelas mãos”. Aí, sim, poderíamos falar de autonomia, resultado de um proveitoso conhecimento técnico das máquinas e, ao mesmo tempo, de uma consciência lúcida e reflexiva de como utilizar esse conhecimento técnico e a serviço de que causas. Então, um projeto pedagógico de qualidade de um curso de formação de docente para a educação básica, seja pela EAD online, seja pela educação presencial, deve visar o autodesenvolvimento da pessoa humana em todas as suas dimensões. Giacóia Junior (2009), com as contribuições de Adorno, nos dá bons indicativos nessa direção. Para ele, “formação” traduz a categoria alemã *Bildung*, que pode ser entendida como “[...] capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (GIACÓIA JUNIOR, 2009, p. 39). Vamos levantar uma última questão sobre a qualidade dos cursos de EAD, a relação pedagógica educador e educando, em particular, sobre o professor em EAD online. É esta uma questão complexa, abrangente, que apresenta diversas dimensões e tensões; vamos apenas pontuar alguns itens. Talvez a questão pudesse ser formulada assim: quem são realmente os professores dos cursos de EAD online? No Decreto Presidencial 5.622/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou pela segunda vez o Art. 80 da LDB/1996, o docente, que tinha desaparecido da conceituação de EAD no Decreto Presidencial 2.494/1998,

retoma seu lugar de direito no processo de ensino-aprendizagem. Mas retoma seu lugar de uma maneira ambígua e polêmica. Quem são os docentes de EAD online, a equipe multidisciplinar?

Mill e Fidalgo (2004, p. 241-243), ao analisarem as relações de conhecimentos e competências travadas no interior da equipe multidisciplinar na elaboração do material pedagógico em quatro experiências de EAD, nos mostram que para o trabalho docente virtual acontecer, ele deve ser, ao mesmo tempo, um trabalho de equipe e um trabalho fragmentado pelos saberes dos diferentes membros, e que os saberes relacionados à mediação tecnológica são hegemônicos em relação aos outros saberes (pedagógicos, técnicos e administrativos), permeiam e influenciam todos os outros saberes e são decisivos na contratação dos trabalhadores, inclusive de professores e tutores. Estaria a incorporação de tecnologias na Educação contribuindo para acelerar a crise de identidade dos professores, como destaca Alonso (2008, p. 754- 765) em artigo já citado? Diz ela: “Não se trata de negar a importância do desenvolvimento tecnológico, mas de questionar o papel central, muitas vezes atribuído às TIC, de serem potencialmente transformadoras das práticas dos docentes/escolares”.

Ou, como contrapõe Giusta (2003, p. 26), com a EAD online, a função do docente se torna ainda mais relevante, não pelo empobrecido e rotineiro papel de “transmissor e verificador de conteúdos”, mas como “partícipe e avaliador” de situações de aprendizagens em ambientes virtuais de máxima interação possível; e Silva (2003, p. 265-269) complementa: como “sistematizador de experiências”, “arquiteto de percursos”, “mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento”.

Para Barreto (2004), por outro lado, o papel do professor no espaço da EaD e também na mediação das novas tecnologias em cursos presenciais, está cada vez se aproximando mais de outras categorias profissionais, como “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” e a categoria “trabalho” está sendo substituída por “prática”, “prática reflexiva”, “atividades”, “tarefas docentes”. E isso significa a materialização discursiva do esvaziamento do trabalho docente.

E os tutores, são eles também docentes, ou só intermediários do processo de ensino-aprendizagem? E sua formação, as condições de trabalho,

o salário, os critérios de seleção? E essa nova figura do designer educacional ou instrucional, que, muitas vezes, ocupa papel de destaque na equipe multidisciplinar e até o lugar de tutores?

Como se vê, são tantas questões no interior da docência em EAD online, que estão exigindo de nós, análises, reflexões, críticas.

CONCLUINDO A EXPOSIÇÃO

Se levarmos em consideração as principais variáveis que norteiam o desenvolvimento da sociedade brasileira no presente momento de sua história e de sua cada vez mais destacada inserção no capitalismo globalizado dominante nos dias de hoje, a utilização da modalidade EAD como instrumento alternativo para tentar resolver os problemas críticos e crônicos da educação básica e superior no Brasil é irreversível. Como vimos, há uma série de questionamentos à utilização das TIC na formação de professores da educação básica; apresentamos algumas delas, mas há muitíssimas outras. Por outro lado, as TIC apresentam também sua dimensão emancipatória e educativa, embora menos evidente, pelos espaços de interação, de solidariedade que proporcionam, pelo acúmulo de material formativo em suas redes: acervo de músicas clássicas e populares, bibliotecas online, clássicos digitalizados, obras de arte reproduzidas nas pinacotecas e museus virtuais, como fontes infindáveis de investigação, de formação da sensibilidade, de ampliação de conhecimentos e como possibilidades de reflexões; e prometem muito mais. Então, o que fazer diante dessa avalanche tecnológica que nos obriga sempre a avançar, a acelerar os passos, a antecipar o futuro, a nos debater com ela?

Cabot (2007, p. 10), em seu livro *Más que palabras: estética em tiempos de cultura audiovisual* nos dá uma direção prudente no confronto de momentos de tensão e crise: “vivir provechosamente com ellas”. Há na utilização das TIC na EAD e na educação presencial fenômenos que podemos qualificar de ideológicos, de portadores da racionalidade instrumental, que favorecem o desenvolvimento de uma consciência pré-reflexiva, pré-crítica, que apontam na direção de uma educação de segunda categoria, e que, se tornaram como que fenômenos naturalizados, como se eles sempre tivessem sido assim; esses fenômenos devem ser analisados e criticados com toda a força de nossa razão e de nossa sensibilidade; eles devem ser denaturalizados;

devem ser analisado em sua história, para se descobrir como se tornaram assim, e, sempre que possível, corrigidos. Mas, por outro lado, as TIC estão aí, envolvem todas as nossas atividades acadêmicas, e carregam em si possibilidades infindas. Como aproveitar de suas potencialidades emancipatórias a serviço da própria educação? Como utilizar da tecnologia contra a própria tecnologia em proveito da formação dos docentes da educação básica? São questões que contrapomos a questões na busca da radicalização da crítica na esperança sempre de encontrar saídas, possibilidades, momentos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: lás lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 30 ago. 2012.

_____. Casa Civil. *Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 27 set. 2010.

_____. Casa Civil. *Decreto n.º 5622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. Casa Civil. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 jul. 2005.

_____. *Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9394/1996). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. Casa Civil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 19-47, 23 dez. 1996. Seção 1.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2009.

CABOT, M. *Más que palabras: estética em tiempos de cultura audiovisual*. Múrcia: Cendeac, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-918, out. 2008.

GIACÓIA JUNIOR, O. A educação em Nietzsche e Adorno. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Experiência formativa e emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009. p. 37-52.

GIUSTA, A.da S.; FRANCO, I. M. (Org.). *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: Ed. da PUCMINAS, 2003.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 21-27.

MALANCHEN, J. A regulamentação da educação a distância no Brasil e a propagação de um modelo de formação docente. *Educere et educare*, Cascavel, v. 3, n. 6, p. 119-138, jul./dez. 2008.

MILL, D.; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de saber em sistemas de educação a distância virtual. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 227-256, jan./jun. 2004.

SILVA, M. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEBRA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. [UNESCO]. *Tecnologias para a educação*. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/TICparaeducacao/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 28 maio 2008.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2012.