ELIANA SAMPAIO ROMÃO

POLÍTICA, DIRETRIZES E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais em programas de formação continuada – MT/DF

UNICAMP/FE

2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ELIANA SAMPAIO ROMÃO

POLÍTICA, DIRETRIZES E METODOLOGIA DA EDCUAÇÃO À DISTÂNCIA: A AÇÃO DO PROFESSOR COMO SUPERAÇÃO DOS DISTANCIAMENTOS ESTRUTURAIS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – MT/DF

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Professor Doutor César Nunes.

UNICAMP/FE

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título. Política, Diretrizes e Metodologia da Educação à Distância: A Ação do Professor como Superação dos Distanciamentos Estruturais em Programas em Formação Continuada – MT/DF

Autor: **ELIANA SAMPAIO ROMÃO**
Orientador: Cesar Aparecidd Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por ELIANA SAMPAIO ROMÃO e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/03/2004

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

© by Eliana Sampaio Romão, 2004.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
R662p
V ___ EX ___
TOMBO BC/ 58648
PROC 16-117-04
C ___ D X
PREÇO 11,00
DATA 23-06-04
Nº CPD

CM00198086-4

BIBID 317307

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

R662p

Romão, Eliana Sampaio.
Política, diretrizes e metodologia da educação à distância : a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais / Eliana Sampaio Romão. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : César Aparecidde Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Professores. 3. Ação educativa. 4. Política e educação. 5. Educação a distancia. 6. Tecnologia educacional. I. Nunes, César Aparecidde, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-0086-BFE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho, Thales Sampaio Romão Loures, a quem devo meu maior título, sonho realizado. E ao meu marido, Antonio Iliseu Loures, que participou lindamente deste sonho.

Agradeço:

Ao coordenador do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, pela acuidade revelada em amparar à realização dos projetos acadêmicos dos alunos do programa que coordena possibilitando-lhes a realização do sonho de participar, ainda que de modo modestíssimo, da tradição da cultura educacional do país;

Ao meu orientador, Prof. Dr. César Nunes, que, em tão pouco tempo, compôs comigo esta intrincada caminhada, indicando com maestria o seu norte para que eu me situasse e cumprisse a termo a meta do caminhante: avançar – e a cumprisse prazerosamente, apoiada na força da minha própria fé na educação;

Às professoras da Banca de qualificação, Profa. Dra. Mara Regina Sordi, Profa. Dra. Olinda Noronha, Profa. Dra. Sonia Giubilei pelas contribuições valiosas;

A minha madrinha, Profa. Ms. Maria Aparecida Fonseca de Almeida, que, com infinita paciência, me ensinou tudo que não aprendi na Universidade, nos livros, nos jornais e nas praças; obrigada pela revisão cuidadosa e a compreensão mediante as alterações inquietas que eu fazia;

Ao meu tio, Hugo Sampaio, que, sem hesitar, me ofereceu a chave de Campinas para que hoje eu pudesse lhe dizer: valeu a pena;

Aos meus compadres, Eliana e Clovis Selegatto, bem como a seus filhos prodígios, que me deram horas preciosas na finalização do presente trabalho, enquanto acolheram tão cuidadosamente a mim e a meu filho;

Aos professores que participaram desta pesquisa, em especial, a Oreste Preti, por intermediarem, de modo tão atencioso, o contato com os professores do NEAD/UFMT, e a Elizabeth Rego, intermediária generosa no contato com os professores do PIE/UnB;

Ao Luis Rojas, pela atenção na formatação deste trabalho;

Aos meus alunos que se mostraram interessados em conhecer este estudo;

As funcionárias do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, especialmente, Lúcia Helena Agulhari e Nadir Aparecida Camacho pela atenção preciosa dispensada, quer em situações rotineiras, quer em situações inusitadas;

Aos meus amigos, amigas, parentes, sobrinhos, sobrinhas, irmãos Esperidião, Ricardo, David, Fanuel, Junior e irmãs que torceram por mim, Eunice, Alcione, em especial, a Telminha que, mesmo distante, esteve significativamente presente durante esta caminhada;

Agradeço ao meu marido pelo carinho, pela compreensão de tanto tempo de paciente abnegação na elaboração do presente trabalho; divido, especialmente com você, este título.

Agradeço, em especial, a meu pai e a minha mãe que abençoaram o caminho por onde tenho caminhado, e o iluminaram nas horas difíceis e amenas.

Se o homem pudesse enfim aprender a não pensar de maneira tão dogmática, a não julgar de maneira tão definitiva e a não responder sempre às perguntas feitas apenas para permanecerem eternamente perguntas! Se ele pudesse enfim compreender que todo o pensamento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso!

Tolstoi

(...) Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreira de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Freire

Eu sou um professor

Nasci no primeiro momento que uma pergunta saltou da boca de uma criança. (...) na verdade não tive nada a ensinar aos meus alunos, por que o que eles têm de aprender é quem eles são. E eu sei que é preciso um mundo para ensinar a uma pessoa como ela é. Eu sou um paradoxo. Quanto mais escuto, mais alta se ouve minha voz. Quanto mais estou disposto a receber com simpatia o que vem de meus alunos, mas tenho para oferecer-lhes. Riqueza material não faz parte dos meus objetivos, mas sou um caçador de tesouros, dedicado em tempo integral à procura de novas oportunidades para meus alunos usarem seus talentos e buscando sempre descobrir seu potencial, às vezes enterrado sob o sentimento do fracasso. Sou o mais afortunado dos trabalhadores. Um médico pode trazer uma vida ao mundo num só momento mágico. A mim é dado cuidar que a vida renasça a cada dia com novas perguntas, melhores idéias e com amizades mais sólidas. Um arquiteto sabe que se construir com cuidado, sua estrutura pode durar séculos. Um professor sabe que se construir com amor de verdade, sua obra com certeza durará para sempre. Sou um guerreiro que luta todos os dias contra a pressão de colegas, a negatividade, o medo, o conformismo, o preconceito, a ignorância e a apatia. Mas, tenho grandes aliados: a inteligência, a curiosidade, o apoio dos pais, a individualidade, a criatividade, a fé, o amor e o riso. Todos vem reforçar minha trincheira. E a quem devo agradecer pela vida maravilhosa que tenho senão a vocês, pois, que me honraram ao me confiar seus filhos, que são sua maior contribuição para a eternidade. E assim, tenho um passado rico em recordações. Tenho um presente desafiador, cheio de aventuras e alegrias, porque me é dado passar todos os meus dias com futuro. Sou um professor...e agradeço a Deus por isso todos os dias.

J. W. Schlatter

RESUMO

Esta pesquisa busca, com ênfase nos principais paradoxos relativos aos processos educacional, captar o modo pelo qual se manifesta a relação educativa em razão da realidade existente, sem que os sujeitos dessa relação estejam necessariamente face a face. O móbile desta busca epistemológica consiste em interrogar, sem ignorar a complexidade do fenômeno educativo, o modo como o encontro dialogado entre professores e alunos na modalidade de educação à distância foi instaurado. Indagar, particularmente, sobre os recursos de que se vale esta modalidade tendo em vista viabilizar o encontro e promover a interação dialógica entre docente e discente. Cinco categorias ganham destaque no presente estudo: educação, relações educativas, o professor, tecnologia educacional, educação distância. Busca-se entender, enfim, se toda forma de educação apela para presença, ao tratar de uma modalidade dita *à distância*, como é possível fazer valer a presença na distância. Dirigir, portanto, o olhar para o como acontece a proximidade dialogal entre professores e alunos em grande parte do tempo separados um do outro, remete a identificar as dificuldades e os artifícios utilizados na perspectiva da comunicação, ajustada à relação educativa. O método do presente estudo desenvolve-se segundo uma abordagem qualitativa de base fenomenológico/hermenêutica por meio da análise documental e de entrevistas realizadas com os professores pioneiros de dois programas de formação de professor em serviço, na modalidade de educação à distância, oferecidos por duas Universidades Públicas em aliança com a Secretaria de Educação de cada estado respectivo: Mato Grosso (NEAD) e Distrito Federal (PIE). Os critérios de escolha desses programas devem-se, particularmente, à importância desses pólos como referência para formação de professor à distância no norte e centro/oeste do país, oportunidade de formação de professor por universidades públicas, natureza e modalidade dos Programas oferecidos: formação de professor, em exercício, na modalidade à distância.

ABSTRACT

This research searches, with emphasis on the main paradoxes relative to the educational processe, to catch up the way in which the educative relation manifests in reason of the existing reality, without consider that the object of this relation be necessarily face to face. Móbile of this epistemology consists of interrogating, without ignoring the complexity of the educative phenomenon, the way the dialogue develops between professors and pupils in the distance education modality to inquire, particularly, on the resources of that utilizes this modality aiming to make possible the meeting and promoting the dialogical interaction between professor and pupil. Five categories gain prominence in the present study: education, teacher, educative relationship, technology, distance education. This study considers as an assumption that in all form of education the presence is required. When dealing with a modality in the distance, it is looked to understand if it is possible to make to be valid the presence in the distance. To direct, therefore, the look for as the dialogue proximity between professors and pupils that most of time are separated for each other, sends to identify to the difficulties and the artifices used in the perspective of the communication, adjusted the educative relation. The method of the present study is developed according to a qualitative approach based on fenomenological/hermeneutic by documentary analysis and of interviews carried through with the pioneering professors of two programs of formation of professor in service, in the education modality in distance, offered for two Public Universities in partnership with the Secretaria of Education of each respective state: Mato Grosso (NEAD) e Distrito Federal (PIE).The criteria of choice of these programs must, particularly consider the importance of these polar regions as reference for formation of professor in distance, in the north and center/west of the country as well as chance of formation of professor for Public Universities and the nature and modality of the offered Programs, i.e. professor formation in exercise in the modality in distance.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: uma introdução 9

CAPÍTULO II

O MÉTODO: "OPÇÃO", PARADAS OBRIGATÓRIAS, RECURSOS, PROCEDIMENTOS, CATEGORIAS 63

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MAIS PRESENCIAL QUE EXISTE? 91

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: ENTRE O VELHO E O NOVO 119

4.1 O Novo e a Tecnologia 120

4.2 O Novo e o Professor 123

4.3 O novo, *o irrepetível, o singular*: onde estão que não respondem? 128

4.3.1 Relação Teoria e Prática 130

4.3.2 Relação Ensino e Pesquisa 136

4.3.3 Intersaberes, no lugar de interdisciplinaridade 139

4.3.4 Relação Individual e Coletivo 145

4.3.5 Acompanhamento: entre o ideal e o real 154

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE PERDIDA OU NOVA? . 161

5.1 Educação 161

5.1.1 Dimensão Humana 168

5.1.2 Dimensão Histórica 170

5.1.3 Dimensão Social 173

5.2 Análise Conceitual: ajuizamentos mais marcantes 175

CAPÍTULO VI

O PROFESSOR EM PEDAÇOS, NO ENTANTO, ESTÁ INTEIRO: expropriação da identidade 229

6.1 Orientador, o terapeuta: "às vezes professor" 235

6.2 Tutor, o intermediário: *guia, protetor*, escritor? 269

6.3 Onde o professor do ensino à distância aprendeu a ser o que é? 274

6.4 Professor: ser ou não 282

CONCLUSÃO 297

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 309

MATERIAL ANEXO 323

APRESENTAÇÃO

O presente estudo, desenvolvido na área da *educação à distância*, tem em vista, especificamente, investigar o modo como a distância convive com a presença (a qual nem sempre é corporeificada,) na qual o processo educativo transcorre. Trata-se de destacar a natureza dialógica da educação, que tanto deve ser considerada na educação presencial quanto na modalidade à distância. Nesta última, em vista do procedimento de superação espacial a interação, a presença do professor, a densidade desta presença como sujeito humano, como ser social e agente pedagógico torna-se ainda mais exigente. Baseia-se na pressuposição de que não existe educação sem a inter-relação assegurada pela presença entre os sujeitos que a vivenciam. Pergunta-se, então: de que presença estaremos falando quando abordamos uma modalidade de educação dita à distância?

Por essa perspectiva, formulamos a questão central do presente trabalho, a qual vai seguida por estas outras questões correlatas: como é possível uma proximidade dialogada numa modalidade de ensino na qual o contato presencial não é condição para o desenvolvimento da cumplicidade entre ensinantes e aprendentes? Por ser uma modalidade educativa certamente inovadora, onde residirá o novo nesta forma de relação? Na educação à distância, dada a sua natureza, voltada para a autonomia do aprendiz, qual será o papel do professor?

Com ênfase em situações paradoxais, o presente trabalho busca demonstrar os seguintes pontos: 1. A educação à distância faz-se no presencial; 2. O novo da educação à distância está no velho; 3. O professor em pedaços está inteiro. Busca, mostrar então, que

a modalidade educativa em questão pretende atingir a formação de um maior número de professores, apesar de expressar uma relação educativa articulada aos interesses do capital, e, assim, qualificar de modo permanente, um grande número de pessoas para que sejam empregáveis, pode, por outro lado, estar a serviço dos interesses das camadas desfavorecidas facultando-lhes a reflexão dialetizada da prática pela qual responde, ao mesmo tempo que lhes oferece a formação superior e continuada.

O texto em questão expressa-se em 6 capítulos, assim relacionados:

Capítulo I: Fundamentos da Educação à Distância: uma introdução. Neste capítulo é feita a contextualização da educação à distância dentro e fora do Brasil, bem como a apresentação do problema, sua justificativa e objetivos, apontando os conceitos básicos aqui tratados: Educação, Ensino, Distância/Presença, Tecnologia, Tecnologia Educacional, Autonomia, Professor, Relação Educativa e Formação.

Capítulo II: O método: "opção", paradas obrigatórias, procedimentos, recursos, categorias. Neste capítulo apresenta o caminho desenvolvido bem como a "opção" da abordagem metodológica. Nele, portanto, justifica-se o campo de coleta de dados, apontando as características principais dos dois programas de formação de professor à distância bem como as categorias de análise. Selecionam-se para o campo da presente pesquisa dois programas de formação de professores *em serviço* na modalidade à distância, oferecidos por duas Universidades Públicas aliadas à Secretaria do estado de Educação de cada Estado respectivamente: UFMT/NEAD (núcleo de educação à distância criado em 1994 e a UnB/PIE (pedagogia para professores com experiência inicial, criado em 2001) ambos, portanto, oferecidos em atenção à demanda voltada para a formação docente superior em serviço. O procedimento utilizado foi, além de análise documental, o de entrevistas com a equipe de coordenadores e professores (orientadores, tutores, mediadores), particularmente pioneiros dos projetos selecionados e ex-alunos do projeto de formação nesse formato (formação de professor em serviço) pioneiro. Tínhamos em mente desde logo que nem sempre professores entrevistados nem, conforme adverte Perrenoud (2002, p.177) *nenhuma organização e nenhuma prática, são totalmente transparentes no que tange às razões e às conseqüências da ação*, particularmente para um estranho.

É possível, porém, no caso, aqueles professores responsáveis pelo que fazem, permitirem ao pesquisador o rigor da verdade. Para tanto, a fim de amparar o rigor das entrevistas estabeleceram-se e observaram-se, durante a aplicação do procedimento em destaque, as qualidades seguintes com base num conjunto de expressões verbais e gestuais dos entrevistados, conforme fundamentado no presente capítulo.

Criticidade. O professor distingue e admite, na justa medida, o que está bem e o que está mal.

Colaboração. O professor não cria dificuldades ao ser entrevistado. Este professor não somente reserva e cumpre na sua agenda o tempo para entrevista, bem como abre o caminho para chegar a outros entrevistados mais resistentes.

Disponibilidade. O professor, ao contrário de alguns que começam a entrevista despedindo-se, não se apressa em dar as respostas solicitadas; é solícito. A entrevista flui sem que as questões centrais fiquem à margem. Este professor evita respostas monossilábicas.

Abertura ao diálogo. Diz mais do que se pretende perguntar. Dá informações valiosas e esclarecedoras para o banco de dados.

Generosidade. O professor, ao contrário do professor ególatra, não oferece resistência ao dividir o saber.

Expressividade. Oportuniza no que não diz verbalmente, mas por meio da expressão gestual e, particularmente facial (o muxoxo ou o tunco, como dito no nordeste), esgar (caretas), ou mesmo pelo titubeio ao falar, informações preciosas pela autenticidade e pela crítica velada em face do entrevistador.

Sabe-se que, tratando de uma modalidade de educação à distância, quer por via de cartas e "bilhetes" (correio), de rádio, por via de televisão, de videoconferência, de telefone e fax, de computador, de teleconferência, da Internet, ou seja, por vias que vão do ensino por correspondência ao ensino on-line, tendo em vista um número expressivo de alunos moradores de lugares distintos, *sem necessidade aparente de professores*, ocorre uma generalização que tem provocado mais *zonas de sombra do que de luz* nos

projetos de educação considerados inovadores. Busca-se investigar as experiências então selecionadas para desvelar as zonas de sombra, com base nas situações paradoxais, a fim de compreender-se *o como* ocorre a proximidade dialogada entre professores e alunos separados num espaço que a palavra preenche. Buscava-se identificar e analisar, portanto, por quais meios a proximidade dialogada ocupa o lugar da distância e, enfim, pesquisar por quais meios a relação educativa entre professores e alunos distantes torna-se possível.

A construção do caminho investigativo tem aqui, a abordagem qualitativa de base fenomenológica/hermenêutica que permite olhar e ver, e, com efeito, interpretar, a realidade concreta. A compreensão teórica do objeto está afinada com a perspectiva da "ciência histórica" para a qual a produção da consciência do homem está relacionada com à forma de produção material. Fica subtendido, que se considerou aqui a particularidade da educação à distância nas suas relações com o universal, ou seja, no seu modo de produção social.

Capítulo III: **Educação à Distância: a mais presencial que existe?** Neste capítulo busca-se compreender, no âmbito do ensino à distância, o como a presença "ocupa" o lugar da distância. Mostra-se, então, que o ensino à distância faz-se no presencial e que a modalidade em destaque é marcada muito mais pelos traços herdados do ensino presencial do que pelos traços próprios de um ensino não-presencial. Isso não é de tudo um transtorno. Assim, as marcas das ações passadas desenvolvidas são, segundo Sacristán, bagagem de uma prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura." (1999, p. 74) Assim, o presencial se estende em larga medida, na forma de um misto de mão dupla, na distância.

Importa, então, pôr em questionamento o fato de que toda educação à distância é também essencialmente presença, para o que busca-se compreender em que consistiria a presença na modalidade à distância, para, então, entender a especificidade da educação à distância.

Capítulo IV. Educação à Distância: entre o velho e o novo. Este capítulo, compreende três momentos: 4.1. O novo e a tecnologia, 4.2 O novo e o professor, 4.3. O

irrepetível, o singular: onde estão que não respondem? Neste último momento, buscamos o novo sob 5 aspectos seguintes, considerados inovadores nas experiências destacadas no presente trabalho: A relação teoria e prática, a relação ensino e pesquisa, multissaberes no lugar da interdisciplinaridade, a relação individual e coletivo, acompanhamento entre o ideal e o real.

Capítulo V. Educação à distância: a busca de uma identidade perdida ou nova? Este capítulo está distribuído em três momentos principais: 5.1 Inicia-se pela análise introdutória sobre o fenômeno educativo, 5.2 Trata da categoria Educação em sua dimensão humana, histórica e social. A intenção não é priorizar uma dimensão especialmente, o que não seria possível, mas compreender o fenômeno educativo como fenômeno que se constitui numa prática social, histórica e, portanto, essencialmente humana. Em seguida, 3° momento, faz-se uma análise crítica dos diferentes ajuizamentos mais marcantes da educação à distância, com ênfase nas múltiplas conceituações atribuídas à área em questão, na busca do entendimento do termo na realidade brasileira. É certo que a educação à distância, na atualidade, *já não se define pela distância.* Isso remete alguns autores a defenderem um outro nome para a modalidade em questão. Mais que buscar outro nome para educação à distância, no entanto, valeria, particularmente, indagar não apenas se teria algum sentido falar-se em educação à distância ou educação sem distância, mas fundamentalmente, se haveria sentido falar-se de educação nas pretensas relações estabelecidas nesta modalidade? O termo educação à distância, embora sob suspeitas, é, no entanto, acatado em diferentes países, incluindo o Brasil.

Vale adiantar que não propusemos mais um nome para a modalidade em questão. Denominações, se adequadas ou não, é o que não lhe falta. Neste capítulo também constata-se que não há uma teoria própria da educação à distância inspirada nas experiências do contexto brasileiro. Educação à distância resume a expressão a que os russos, franceses, alemães, e os brasileiros, recorrem e traduz uma forma de ensinar e de aprender sem que necessariamente o contato face a face com o professor seja condição para que a formação pretendida ocorra. Esta desobrigação tem contribuído para criar, conforme já se lembrou aqui, mais *zonas de sombra do que de luz* no que concerne ao entendimento da modalidade de educação à distância. A flexibilidade quanto à forma de lidar com o tempo e o espaço e, portanto, de ver o professor face a face num mesmo

espaço ao mesmo tempo, no entanto, parece ser o traço mais marcante, o único apontado por dezenas de especialistas como aquele que distinguirá esta forma de ensinar e aprender da forma convencional de educação. Aliás, uma modalidade muito apropriada para o Brasil, território com tantos interiores, tantos *brasis,* tantos *ninguém,* tantos *nenhum,* tantos, enfim, sem chance de uma teia de direitos, entre os quais, de educação, menos, ainda, de formação superior e continuada. O presente trabalho, todavia, não pretende aqui fazer apologia da educação à distância como panacéia para os problemas do país, menos, ainda, apontá-la como saída para as injustiças sociais. A modalidade de educação à distância, no entanto, como uma forma de ensino que ressalta o saber estudar e aprender a distância (autonomia para a cidadania), vem ao encontro da expectativa de centenas de professores carentes de formação superior e continuada e traz esperança, ainda que tênue, de minimizar as diferenças injustas.

A análise realizada neste capítulo revelou uma tensão que merece ser ressaltada: A educação à distância entre a autonomia posta entre a (in) dependência, bem como a educação à distância que se coloca entre o velho e o novo. No caso primeiro, um desafio ganha destaque: como fazer nascer autonomia voltada para o agir individualmente (articulado aos interesses do capital) para uma outra autonomia voltada para o agir coletivo? Nesse sentido, um desafio pede espaço: como favorecer a autonomia do estudante do ensino à distância sem que os interesses da escola capitalista prevaleçam, ou seja, sem que esta autonomia se volte não para o *individualismo neoliberal* (*de liberdade de escolha individual no mercado*), mas apresente-se como capacidade de a pessoa construir coletivamente sua emancipação intelectual e cultural?

Capítulo VI. Analisa-se aqui, com base na expropriação do professor, o espaço, por vezes pouco confortável, destinado ao docente do ensino à distância. É curioso constatar, em determinados momentos da pesquisa, a aceitação quase sempre conformada da secundarização, quando não rejeição, da figura do professor como se, ao afastar este profissional de cena, com ele, fosse afastada a mentalidade tradicional e arcaica marcadamente mantida pela escola regular, isto é, o professor como ápice do saber, o caminho das respostas prontas e incontestáveis, imagem do caminho e da verdade: ninguém vai ao saber se não vai por mim!

Em face disso, novos títulos apontam as várias funções então criadas: o orientador, o mediador, o tutor. O professor em pedaços, no entanto, está inteiro. Por vezes, inteiramente tradicional no sentido corrente do termo, muitas vezes, inteiramente professor problematizador. Este professor responde não tão somente pelo encontro pedagógico, mas estabelece a relação dialógica. Afinal, o diálogo constitui uma das formas mais importantes de interação. Fala-se aqui não do diálogo num sentido amplo do termo, conforme explica Bakhtin, (1997, p. 122) ou seja, "não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face", mas falam-se outras formas de comunicação verbal, sobretudo, aquela mediada pela escrita.

Nesse sentido, não é a tecnologia em si, mas, para além da palavra verbal, a palavra (com)textual que aproxima os ensinantes dos aprendentes e a perspectiva de uma ação educativa dialogada se instaura. Esta palavra, produzida por intelectuais da própria universidade, ganha especial importância na modalidade à distância priorizada nas experiências ressaltadas no presente estudo.

À luz dessa idéia, insistimos, a pretensa relação educativa, a comunicação entre os interlocutores relacionados no presente trabalho, quando não impedida pela pedagogia da resposta, ocorre por meio da palavra, não apenas durante o *ato da fala verbal*, mas impressa. A palavra trazida pelos fascículos ou módulos, ou oralmente, constitui uma *realidade fundamental* nesse processo de aproximação entre dois pólos não necessariamente olho a olho, de interação dialogal a distância. A palavra é uma *espécie de ponte* lançada entre ensinantes e aprendentes. É Bakhtin ainda quem explica: "se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e o interlocutor." (p. 113) Uma palavra, todavia, infiltrada no tecido social, palavra que, verdadeiramente *significa e é responsável pelo que diz*, palavra, cuja direção, vai ao encontro de uma nova relação educativa, um novo professor, com uma outra formação.

São todas essas tentativas de criar não um novo professor, mas um outro professor, representado agora pela velha figura do orientador, mediador, tutor. O professor tem importante presença e continua sendo requisitado. Vale assumir-se como mestre. Cumpre-lhe o papel de um novo professor para formar um novo aluno. Cumpre-

lhe fazer valer, apesar dos limites da tecnologia, e, em especial, das forças contrárias, relações de fato educativas tendo em vista um outro homem, uma outra sociedade. Cabe, portanto, fazer nascer um professor preparado para formar, um professor educado, em qualquer que seja a modalidade, para educar e lidar coletiva e criativamente com os desafios postos pela sociedade contemporânea e as exigências lançadas pela complexidade do fenômeno educativo em qualquer que seja a escola, o contexto, mais, ainda, sendo este contexto voltado para os interesses mercadológicos e manutenção a todo custo do capital e, com efeito, da desigualdade de classes.

Isso, porém, não é fácil. Segundo a ética aristotélica, "tais coisas dependem de circunstâncias específicas, e a decisão depende da percepção." (1985, p. 47) Vale, então, sem ignorar as influências das condições concretas, perceber a educação dos educadores. Quem sabe, assim, com base no cuidado com a educação, em especial dos educadores, a sociedade emita sinais de mudança e comece, a partir daí, a mudar.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: uma introdução

Há diversas e plurívocas formas de conceber e definir o fenômeno social da educação. Num sentido lato a educação é a produção social do homem para a vida em sociedade, um interminável processo de *endoculturação* que marca a trajetória, natureza e identidade da própria civilização e cultura humana. A educação, neste sentido, é inerente à natureza humana. Num outro sentido, de menor abrangência e não menos importância a educação é sinônimo de transmissão formal e institucional da cultura, dos saberes, das invenções, dos valores e procedimentos considerados necessários à vida em sociedade. Nesta direção a educação identifica-se com o fenômeno da *escolarização*, coincide sua origem com a criação social e manutenção histórica da escola. São estes os dois sentido que buscamos articular na presente pesquisa.

Dada a importância da educação para o processo de socialização, singularização e humanização, tendo em vista a comunicação entre seres habitantes da terra, os mais diferentes universos sociais estão a reclamar novas mentalidades, novos olhares, novos modos de interação e intervenção no próprio processo educativo, particularmente nos veículos pelos quais esse processo se configura. O aclaramento da questão não haverá de ser buscado num tempo futuro, mas, sem que o passado seja ignorado, nestes tempos em

que vivemos, vale dizer, no tempo presente. Afinal, urge que o homem, esse produto das contingências sócio-políticas determinadas pelas diferentes culturas, eduque-se para que se compreenda como um ser humano distinto dos demais animais da terra.

À luz desse pensamento, intelectuais de diferentes épocas aproximam-se: Arroyo (2000), Sacristán (1996), Manacorda (1986), Freire (1981), Sujomlinski (1975) e, entre outros, avulta Marx (1998, p.100), ao problematizar, para além das forças das condições concretas na formação dos homens, a educação dos educadores. "A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado."[1]

Por essa perspectiva, as mais variadas formas/objetos da cultura: falada, escrita, televisiva, telemática, as quais se valem da fala, da escrita, da imagem e do som, bem como as tentativas de novas formas ver, de agir e de ser, ou seja, novas formas de ensinar e aprender, nos diferentes contextos, vão sendo experimentadas, por vezes, de maneira surpreendente.

A educação, que lida simultaneamente com "a transmissão do antigo e a abertura da mente para receber o novo", segundo Gramsci (1989, p.25), encontra-se no cerne de uma nova e exigente tarefa, valendo-se dos mais diferentes caminhos. Entre tantos meios, uma modalidade pedagógica a que se chama Educação à distância, amparada pelas mais peculiares tecnologias, ainda que estas, por vezes, sejam escassas, reaparece na última década com a força do novo, da descoberta, da invenção, enfim, do diferente. O alcance de tal reaparecimento, nem sempre amalgamado ao novo paradigma que se proclama, será tanto mais presente quanto mais se torna imprescindível a necessidade de informações e de conhecimentos, quer centrais, quer nas regiões periféricas, espalhadas por todo o planeta, como ocorre mais recentemente no Brasil.

Não é sem razão que nos cinco continentes, mais de 80 países, sobretudo naqueles cujo nível cultural é mais alto, adota-se a educação à distância, como modalidade de

[1] Teses de Feuerbach, in Marx e Engels, A Ideologia Alemã. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998. Convém ainda, acrescentar, que antes do pensamento marxiano, Kant já alertava para a importância da educação e do papel de "certos homens" para que os mestres não sejam educadores tão ruins de seus educandos (...)

educação alternativa para inúmeros adultos que não tiveram a oportunidade, nas escolas convencionais, para uma formação adequada. Apesar de toda resistência e ceticismo em relação a essa modalidade de educação em questão, vale ressaltar, conforme Peters (2001), sua difusão nos últimos cinco anos. Com base no mesmo autor, poder-se-iam elencar inúmeros projetos[2] consistentes e didaticamente considerados eficazes. Alerte-se, porém, para o fato de que as raízes da educação à distância vêm de longa data.

A trajetória da educação à distância tem suas raízes nas epístolas de Paulo e, antes, nas cartas de Platão, e, após o início do calendário ainda hoje em vigor, nas experiências de formação por correspondência realizada no final do século XVIII. No final do século XIX, todavia, é que tal modalidade educativa foi institucionalizada. Esse fato dá-se nos Estados Unidos e na Europa, por meio de inúmeros cursos por correspondência para capacitação, conforme Litwin (2001), mediante a criação de escolas à distância em vários ofícios, embora de "valor acadêmico duvidoso." Por essa perspectiva, os programas oferecidos na área são, por vezes, polêmicos. Procedem de experimentações, conforme a mesma autora, bem ou mal sucedidas. No início do século XX, a partir da década de 30, 39 universidades norte-americanas oferecem cursos à distância. Somente na década de 60, no entanto, um novo olhar dirigido à Educação à distância passa a ser objeto de formação e consideração. Até que ponto, todavia, valeria indagar, tal realidade tem sido suficiente para superar tantos preconceitos associados a essa modalidade educativa?

Em 1971, na Universidade Aberta da Grã-Bretanha, mediante a oferta de cursos acadêmicos de qualidade, viabilizados por correios, tvs, cursos intensivos periódicos[3], programas à distância foram difundidos como um modelo respeitado e posto em pé de igualdade aos modelos oferecidos por academias presenciais.

Do ponto de vista da didática, conforme Peters (2001), a Open University foi pioneira, em razão da implantação de uma forma de estudo "que não existia antes nem na

[2] Alguns desses projetos, oferecidos por universidades, são apontados por Otto Peters, como consagrados em diferentes países: Na Espanha, são 160 mil estudantes matriculados, na maior rede de videoconferência da Europa; na Pensylvania, com formação mediada pela teleconferência por via de satélite, interligaram-se 30 grupos de estudantes com aulas práticas na Universidade; na Suécia, são 130 mil estudantes; na Alemanha, por meio da teleconferência, grupos de trabalho são orientados tutorialmente face a face; na Estônia, também, o ensino se dá por meio de teleconferência. Quase sempre, porém, estamos diante de um "modelo misto." (2001, p. 253-254)

[3] Período de recesso de outras "universidades convencionais."

Europa, tampouco no mundo inteiro."[4] Reconhecida, segundo o autor, por "sua ação conjunta e integrada a um novo sistema de ensino e aprendizagem", adaptado este às exigências tecnológicas, confere-se à universidade em destaque respeito internacional. Vale ressaltar, no entanto, a importância histórica da University of South África, a mais "antiga das universidades à distância." Embora tenha suas raízes no século XIX, segundo, ainda, o mesmo autor, somente em 1946, essa universidade voltou-se à atividade ensinativa, e, nas décadas de 50 e 60, consolidou sua estrutura didática por correspondência, válida até os dias atuais. Até 1970, foi a única universidade à distância "autônoma no mundo inteiro." É digno de nota lembrar que, conforme Peters (2001 p.181), a experiência africana não trata de abrir a universidade a trabalhadores adultos e conceder-lhes, consoante outras experiências profícuas na área, uma segunda chance. Assim, a universidade africana destaca-se não apenas por sua razão histórica, mas, sobretudo, em razão de oportunizar, a primeira chance de oferecer formação superior à grande maioria de seus estudantes. Na Europa, em 1974, a Fern Universitat, na Alemanha, e a Universidade Nacional à Distância, na Espanha (UNED), em 1972, têm atraído um número significativo de estudantes, mesmo que se registre grande evasão, tanto para cursos de graduação como para cursos de pós-graduação. Na América Latina, a Universidade Aberta na Venezuela e a Universidade de Costa Rica, Universidade de Buenos Aires e a UnB no Brasil, têm demonstrado, segundo Litwin (2001), excelentes possibilidades da modalidade, na perspectiva de uma educação continuada.

É interessante lembrar que a trajetória da Educação à distância no mundo, assim como no Brasil, é marcada pelo surgimento e difusão dos modernos dispositivos de comunicação. Segundo Araújo e Maltez, a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, é considerada, no país, o marco que deu origem à modalidade em destaque entre 1922 e 1945, por meio "de um plano sistemático de utilização educacional da radio difusão como forma de ampliar o acesso à educação." (1997, p.137) A partir de

[4] Quatro inovações, segundo o mesmo autor, são apontadas: 1) O uso do rádio e da televisão. 2) O desenvolvimento profissional de materiais de estudo estruturados impressos por equipes, sobretudo constituídas para esse fim, "integradas a especialistas de diversas procedências." 3) O atendimento aos estudantes em grande número de centros de estudo regionais e locais. É nesse esquema de descentralização que os estudantes adquirem o direito de incluir em sua atividade discente "o aconselhamento pessoal, a freqüência de tutorias e a troca direta de experiências com colegas (...), apesar de residirem distante da sede da Open University. 4) A fundação de uma universidade específica para adultos. É interessante notar, segundo ainda o mesmo autor, o modo conseqüente como a Universidade assinalada, considerou, desde sua origem, os adultos como seu público especial e "considera seu atendimento como sua verdadeira missão." (2000,p. 304)

então, vários projetos se sucederam.[5] Neste contexto, todavia, Educação à distância, em diferentes estados do Norte e do Sul,[6] toma vulto apenas após a promulgação da LDBEN/96,[7] ao pôr em um mesmo nível a educação presencial e a educação à distância. Somente, portanto, a partir da última década do século passado, a história da Educação à distância é reconstruída com novos contornos, sobretudo com o advento das novas tecnologias. Nessa linha, Sabatini (1999) assinala que a Universidade Nacional de Brasília e a Universidade de Santa Catarina saem à frente, seguidas pelas universidades públicas do Paraná e de São Paulo, com a criação do núcleo especializado no desenvolvimento de nova tecnologias, com a "educação para o futuro." Registre-se, também, a Universidade Virtual de São Paulo, cuja experiência na área de Saúde oferece cursos "inteiramente à distância," além de outras universidades católicas particulares respeitadas no país: as PUCs nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo: neste, tanto a PUC da capital e a do interior, a PUC-Campinas.

É oportuno notar que algumas experiências, com base ainda no mesmo autor, vêm se consagrando, estando concentradas nas regiões Norte, Nordeste e, em especial, no Centro Oeste do país: Pará, Ceará, Alagoas, Bahia, Mato Grosso,[8] ato Grosso do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, entre outras. Algumas dessas experiências oferecem projetos que estão em funcionamento desde 1997, com a aprovação do MEC.[9] Nelas, portanto, têm sido realizadas atividades mais especificamente voltadas à formação de professores, atividades que têm sido altamente significativas para a região. Esta abordagem de educação, embora esteja longe de alcançar, no contexto

---

[5] 1939-ensino por correspondência pela Marinha; 1941- cursos por correspondência oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro, sediado em São Paulo; Projeto Minerva por meio da Rádio MEC; 1967-1974- projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares, via teleducação com o uso de satélite, oferecido em caráter experimental por responsabilidade do Instituto de Pesquisas Educacionais (INPE); 1967- primeira experiência no Brasil em televisão educativa por iniciativa Fundação Padre Anchieta, sediada em São Paulo; 1967- curso de madureza por meio do rádio e por correspondência, sediada em Porto Alegre; 1969- cursos de madureza mediados pelo sistema de Televisão Educativa do Maranhão com material produzido pelo TV Cultura/SP; 1969- postos de recepção para cursos de madureza, por iniciativa do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, ocupa lugar de destaque; 1970- cursos por correspondência *(1°. e 2°. graus)* oferecido para brasileiros que residem temporariamente fora do país; 1970- primeiras experiências universitárias de educação à distância no Brasil, por iniciativa da UnB. A partir desse período mais de 1 dezena de programas foram criados. Cf. Araújo e Laltez Educação à distância: Retrospectiva Histórica, (1997, p. 133-145)

[6] Cf. Maia, 2000 e 2001.

[7] O Plano Nacional de Educação decorrente da LDBEN/96, prevê iniciar, a partir de 1998, a oferta de formação a distância. Saviani, 1998.

[8] A experiência em formação de professor a distância nesse Estado foi pioneira no Brasil, e vai descrita no capítulo 2.

[9] Entre 1999 a 2001, conforme Maia, tornaram-se públicas estas instituições credenciadas para a oferta de cursos de graduação a distância: Universidades: Federal do Pará, (Licenciatura Plena e Bacharelado em Matemática), uma do Ceará, (Licenciaturas Plenas em Biologia, Física, Matemática e Química), uma de Mato Grosso (Educação Básica: de 1ª. a 4ª. séries, Licenciatura Plena), uma Federal do Paraná (Licenciatura Plena com Habilitações Magistério das Séries Iniciais e Fundamental e Magistério da Educação Infantil) Estadual de Santa Catarina (Pedagogia e Licenciatura Plena)

educacional brasileiro, a consagração que é observável em experiências européias e norte-americanas, há m certo fascínio, à beira de um *entusiasmo delirante*, quando se fala em pedagogias revolucionárias, sobretudo quando estas são mediadas por recursos de última geração. A tecnologia dos meios de informação e comunicação, por essa perspectiva, elege, conforme Nosela (1992), a Educação à distância "como solução para o imenso Brasil." Trata-se, para muitos, de uma solução *rápida e eficaz*. Mais do que nunca, no entanto, a educação à distância não pode e nem deve, alertam Nosela (1992), Belloni (1999), Alonso (2000), ser vista como panacéia educativa com o intuito de solucionar os problemas crônicos relativos à educação no contexto brasileiro.

A Educação à distância tem se revelado, com ênfase nas novas tecnologias, como uma forma de ensinar e aprender sem que o tempo e o espaço sejam demarcados, mas de acordo com as análises realizadas no presente estudo, com momentos presenciais intensos. É, no entanto, a associação do ensino à distância e a tecnologia que toma vulto. Vale salientar que sua utilização, em que pese sua importância nos processos educativos, nem sempre representa um peso maior, quer seja no sentido inovador ou diferenciador, no desenvolvimento da relação educativa, embora amparada nos termos Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente no país.

Atribuir a educação à distância um *tratamento diferenciado* por meio da tecnologia não determina a qualidade que se pretende imprimir no processo educacional em questão, mesmo amparado pela LDBEN/96, especificamente no seu artigo 80, incisos I, II, III, regulamentado, em seu artigo 4°: "a educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá" os recursos da tecnologia moderna. A fascinação pela tecnologia, sobretudo de ponta, pode ser, conforme Torres (1996) *mal utilizada e mal aproveitada*, pois, a educação à distância pode reproduzir o modelo de ensino tradicional arcaico do qual se pretende afastar.

Por essa perspectiva, veicular a modalidade educação à distância à tecnologia de informação e comunicação, mesmo amparada legalmente, não isenta esta forma de ensino de reproduzir uma formação *modeladora e controladora da natureza humana,* cuja prática, ainda hoje, conforme Nunes, (2003) *não foi superada*.

O Decreto lei 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, no entanto, prioriza esta modalidade amparada por diferentes tecnologias quer utilizadas *isoladamente ou de forma combinada*. A educação à distância, conforme o mesmo decreto, é regulamentada como "uma forma de ensino que possibilite a auto-aprendizagem mediada por recursos didáticos sistematicamente

organizados apresentados em diferentes suportes de informações(...) veiculados pelos diversos meios de comunicação". A *divinização* dos recursos tecnológicos não se limita somente aos limites da Lei Nacional de Educação do país, nem atende apenas ao campo educacional. A mudança tecnológica, segundo mostra o relatório do Banco Mundial,[10] juntamente com as reformas econômicas, produzirão mudanças dramáticas na estrutura das economias, indústrias e esforços de mercado *durante todos os projetos para todo o mundo*. A defesa exacerbada dos avanços tecnológicos não termina por aí. O mesmo relatório assinala que o rápido aumento do conhecimento, com a permissão das mudanças tecnológicas, eleva a possibilidade de um crescimento econômico sustentado com maior freqüência de oportunidade de empregos individuais. Para o Banco Mundial esse crescimento econômico, aliado à tecnologia, remete-nos ao ponto priorizado para a educação: investimento de demandas para o crescimento econômico de maneira a atender os trabalhadores em face da necessidade de aquisição de novos conhecimentos, de modo que venham a suportar *a contínua expansão do conhecimento*.

Nesse contexto, uma modalidade de educação que tenha como pressuposto básico o "aprender a aprender" e o objeto preferencial da didática fique na penumbra, deixa na sombra igualmente, a figura daquele que intermedeia o saber. Ao pôr em destaque os recursos tecnológicos, reforça-se a tendência de secundarizar, ou mesmo dispensar, o ensino em favor da aprendizagem e, com isto, a exclusão da figura docente. Partir em defesa de, em vez do ensino, o "aprender a aprender", e, portanto, penumbrar a figura/papel docente, no entanto, vem de longa data. Esta mentalidade culminou para a emergência de um *novo paradigma*, consubstanciado no *aprender a aprender* , centrado, portanto, na aprendizagem, tido, conforme Monteiro (2000), como a *única forma* de construção do conhecimento. Sabe-se que, em nome da sociedade aprendente, globalizada, do conhecimento e da informação apregoa-se com *insistência persistente* que "o professor tornou-se dispensável." Vários autores, quando não difundem, de pronto, a desnecessidade docente, pregam sua secundarização: Para Pozo, "A entrega progressiva da responsabilidade da aprendizagem para os aprendizes simboliza, de alguma forma, a transição para uma nova cultura de aprendizagem." (2002, p. 265) Hadji, na mesma linha, concebe o educador "como um simples mestre auxiliar." Para o mesmo autor,

[10] Priorities and Stragies for Education/1995
site:http:/www.globalmarchorg.virtualibrary/amnestyinternational/education.htm, acesso15 de nov. 2002

"o educador só exerce um segundo papel. O papel principal é desempenhado pelo próprio sujeito, quer se trate de educação em sentido estrito, quer de ensino e de formação(...)" (2001, p.120)

Convém ressaltar, todavia, que inexiste educação sem a presença dos sujeitos contextualizados, em relação, em reciprocidade, em envolvimento, em troca, em comunicação. A aposta da educabilidade se traduz *num olhar* de *uma escuta ativa.*

Os mesmos autores assinalados, nos mesmos textos que secundarizam o professor, paradoxalmente nos permitem afirmar que a ação educativa "se situa em um contexto de trocas e comunicação (...) não há comunicação possível num sentido único. A primeira maneira de falar ao outro é, aliás, muitas vezes, a de escutá-lo." Hadji, (2001, p. 126) Escutar ativamente, de modo que o diálogo instigue o estudante para o conhecimento e sua inserção no contexto em que se insere não ocorra de modo improvisado, espontaneísta, requer preparo. Trata-se, portanto, de um papel reconhecidamente complexo que responda "às exigências do roteiro dessa nova cultura de aprendizagem, mas também às necessidades dos alunos, de forma que a tarefa de aprendizes e mestres se ajuste e se construa mutuamente. Não existe um bom papel sem uma boa réplica." Pozo, (2002, p. 265) O autor, ainda, insiste: "O tango é para os dois (...) Se os mestres se movem para um lado e os aprendizes para outro, será difícil que a aprendizagem seja eficaz (...) são os mestres que devem marcar o ritmo da dança."

> Os professores fixam as regras do jogo da aprendizagem, às vezes, quem dera, de modo explícito, mas outras de formas mais implícitas e misteriosas. O professor deve ser quem primeiro pensa e se conscientiza das dificuldades de aprendizagem (...) quem constrói os andaimes a partir dos quais se edificaram os conhecimentos dos alunos, é o mediador do processo da aprendizagem." (Ibidem)

Na realidade, tanto mais se apregoa a emergência de um *novo paradigma de aprendizagem* pautado "no aprender a aprender"[11], mais se torna evidente e tanto mais necessário, até pelos que defendem o contrário, o papel do professor. Ao profissional da educação cabe fazer, conforme Monteiro, "a mediação entre o acervo crescente de informações –multifacetadas e fragmentadas –

[11] Os professores, segundo Monteiro, (2000), que optam por essa "nova" concepção, grosso modo, recusam-se a ministrar aulas, ausentando-se do espaço físico aula convencional, enquanto os alunos, amparados por uma pedagogia espontaneísta e inconsistente, se dedicam a "pesquisa", sem receber orientação e acompanhamento necessários á atividade investigativa. (Ibidem)

e os alunos, contextualizando-as, integrando-as e criticando-as, para que se possa assegurar o desenvolvimento da reflexão e a construção do conhecimento."(2000, p. 48)

Em síntese, é por meio da intervenção docente, da sua capacidade em viabilizar a interlocução com o aprendiz "e nele despertar o interesse pela investigação que se pode, para a mesma autora, assegurar a aprendizagem." Nesse contexto, todavia, nada é definitivo, visto que ensinar em qualquer que seja a modalidade, conforme diferentes autores: Schefler, (1975), Snyders (1995), Hadji, (2001), é tentar deliberadamente criar condições para que o outro aprenda. É por meio da presença do professor, no exercício de suas funções, que se constituem situações que permitirão *talvez – porque nesse domínio nada é certo* – ao aprendente descobrir o sabor do saber a ele oferecido e, assim, desafiá-lo a assumir sua própria educação. Seguramente, o papel do professor resume-se em organizar e viabilizar *o caminho para o êxito* do aprendiz e, portanto, não há como negar a importância do seu ofício.

Em geral, entretanto, o tema professor continua trazendo inquietações e incômodos há várias décadas aos mais diferentes segmentos da sociedade. Para Torres (1996, p. 160) o tema docente, atualmente, incomoda o Banco Mundial, bem como "a sociedade em geral e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias."

> "Os professores costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, insumo educativo necessário, porém, caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmo professores, e não somente à sua formação, costumam, de fato, ser vistos como beco sem saída." (Ibidem)

Neste tema, inserem-se questões entre as quais destacam-se dois aspectos, já conhecidos, que seguramente atingem os interesses do Banco Mundial: o *salário e a formação/capacitação*. Os professores representam um número expressivo de funcionários públicos, sobretudo nos países que mais apelam para os serviços do referido Banco - os gastos se multiplicam, embora, sabe-se o quanto a categoria professor é mal paga. Valorar o professor implica necessariamente não apenas a questão salarial, mas, investir na sua *formação inicial*. Estudiosos no assunto mostram, todavia, que nem a titulação, nem o tempo de experiência alcançam os *melhores rendimentos com seus alunos*.

À luz dessa análise, o Banco Mundial, segundo, ainda, Torres, prioriza a *capacitação em serviço*, "considerada mais efetiva em termos de custo (...) e recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas termos de custo que as modalidades presenciais." (1996, p. 162)

Diante disso, é possível afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 está afinada aos princípios do Banco Mundial não apenas no que diz respeito à secundarização docente, mas à sua formação, ou melhor, à capacitação em serviço ou em exercício ou, ainda, ao *treinamento em serviço*. Este tipo de formação,[12] entretanto, priorizada na mesma lei, está regulamentada no artigo 87, parágrafos 3°. "Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância." Artigo 4°. "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço." É preciso ressaltar que, no caso para muitos professores sem a formação adequada, particularmente, segundo informações da Secretaria de Educação à Distância,[13] nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, somente após as exigências promulgadas pela Lei em questão, é que dezenas desses professores tiveram a única chance de formação. Em torno de "50.000 professores, conforme a mesma fonte, estão lecionando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental sem habilitação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação". Com o propósito de "titular esses professores" a Secretaria de Educação lança *programa de formação de professor em exercício*.

Vale notar que esse programa[14] equivale a formação realizada em um curso *no nível médio*, mas não deixa de ser um passo importante, ainda que questionável, para habilitação mínima exigida pela mesma Lei e, mais que isso, um passo dado para o aluno pleitear, mediante os recursos da modalidade à distância, a titulação de nível superior conforme o que os programas selecionados no presente trabalho realizam.

---

[12] O termo em inglês *training* tem em espanhol duas acepções: formação e capacitação. Formação neste caso é utilizada para indicar "processo global e permanente do professor" ao passo que o temo capacitação é usado no mesmo texto para indicar *à capacitação em serviço*. Vale insistir que a capacitação em serviço é o termo priorizado pelo Banco Mundial. "A capacitação em serviço também pode melhorar o conhecimento da matéria e das práticas pedagógicas pertinentes. Ela é ainda mais eficaz quando se veicula diretamente à prática da sala de aula e é realizada pelo diretor da escola. (BM, 1995: XVI) Citado por Torres, (1996, p. 160)

[13] http://www.mec.gov.br/seed/proformação.shtm

[14] Em 2.000 o programa alcança, após avaliação do projeto piloto implantado em 1999 em Mato Grosso do Sul, 13 Estados, segundo aponta o site: www.mec.gov.br/seed/proformação.shtm

Sob a égide dos interesses do Banco Mundial, cuja visão de educação revela-se como um *instrumento fundamental* em favor do crescimento econômico e redução da pobreza,[15] a LDBEN 9.394/96 delineia os contornos de uma Política Educacional articulada ao ideário neoliberal. Por essa perspectiva, pode-se afirmar que o neoliberalismo se infiltra no âmbito da educação brasileira, particularmente na modalidade à distância, não somente por meio de influências externas, como o Banco Mundial, como também pelas nas medidas decorrentes da *carta magna da educação* contornada, sobretudo, por vozes privatistas, atentas aos interesses mercadológicos.

> "A política educacional brasileira, ancorada na visão de mundo dos mencionados agentes externos e internos, elabora, no início da década de 90, o conhecido Plano de Qualidade Total em Educação (PQTE, 1991), que visa à seguintes metas: privatização da educação; descentralização; priorização de um novo modelo econômico, fundado na sofisticação tecnológica; qualidade do ensino, entendida como produtividade; atendimento às demandas do mercado; avaliação sistemática do Sistema Educacional, tendo em vista as demandas do mercado." Monteiro, (2000, 50 e 51)

De acordo com Dalarosa, (2003, p. 204), segundo *o postulado do liberalismo clássico em tempos atuais,* "é a lógica do mercado que deve gerenciar todos os setores da sociedade, inclusive a educação (...) Como o fator econômico é o determinante na vida social, é baseado nele que o se delineiam as políticas públicas e educacionais desse pais."

Vale dirigir o olhar para a LDBEN/96 não apenas no que tange àquilo que exprime a letra da Lei, mas para que fatores, forças e ideologias em que a referida lei se inspira.

É com base nessas influências externas e internas que vai se processando, conforme diferentes autores, Saviani (1998), Peixoto, (1998), Noronha (2002) Dalarosa (2003) por meio das iniciativas do governo, o delineamento da *política educacional que se busca implementar*. Ao olhar e ver pelo direito e pelo avesso a Lei assinalada, percebe-se "o que está contemplado como política educacional," ou seja, quais são as prioridades de governo que se busca implementar e o trato com a educação. A expressão mais concreta do projeto neoliberal, segundo Peixoto (1998) insere-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e vai contemplada no Plano Nacional da Educação do Governo. Entre as razões

[15] Capturado da Internet 15/11/02:site:http:/www.globalmarchorg.virtualibrary/anmestyinternational.education

apontadas da reconhecida aproximação, segundo a Lei em vigor, artigo 80, parágrafo 1°. e 2°. destaca-se a educação à distância, a qual é regulamentada sob *o controle e concessão da União*. Estes regulamentos desobrigam a "grupos financeiros", declaradamente interessados por este tema, de adquirirem *orientação educacional.* Por outro lado, vale ressaltar que, ao incentivar programas de ensino "em todos os níveis e modalidades de ensino" se estabelece como meta da modalidade em questão, ao contrário dos países mais avançados, solucionar o analfabetismo no Brasil, considerado por diferentes autores, de fato, "um verdadeiro absurdo." Nos países desenvolvidos, lembra Peixoto (1998, p. 9), "a educação à distância, quando utilizada, tem como meta a complementação na formação dos cidadãos, nunca sendo responsável pelo ensino regular, muito menos a alfabetização."

Educação à distância não é um tipo de ensino, que por sua especificidade, seja adequada a toda e qualquer modalidade de ensino. Promover a "auto-aprendizagem" para crianças, jovens ou, até, adultos "insuficientemente escolarizados" (artigo 87, parágrafo 2°., inciso II) causa-nos certo espanto. Além da secundarização docente, secundarizar a base e nível necessários para condução cidadã de seus próprios estudos e tornar-se um estudante tanto quanto possível cidadão, inviabiliza o caminho pretendido para a educação, mesmo que este processo seja mediado por recursos didáticos cuidadosamente sistematizados. O problema mais se agrava, ainda, no caso de estes alunos, crianças ou muito jovens, portadores de necessidades especiais.

Diante desse quadro que a Política Educacional nos impõe, ficam inviabilizadas iniciativas de programas na modalidade de educação à distância "em todos os níveis", mesmo em se considerando o nível básico na sua última fase, na qual, não parece recomendável, em especial, quando se pretende não apenas ampliar as oportunidades de formação, mas, igualmente, assegurar que o estudante aprenda e progrida como estudante e como cidadão. Importaria pensar em uma forma de educação para a emancipação, para *um novo homem para uma nova sociedade.*[16]

[16] Cf. NUNES, César. A educação e a cooperação como práticas que efetivam a emancipação. Educar para a Emancipação. (2003, p. 57-69) FREIRE, Paulo. Justificativa da "pedagogia do oprimido." Pedagogia do Oprimido. (1987, p. 29-56), MAKARENKO, Anton. Poema Pedagógico. (1995, p. 11-14) p.11 à 14.

À luz dessa análise, cabe indagar: o que pretende com a educação, particularmente no caso da educação à distância servir as estatísticas somente, ou conforme Giubilei, *para mostrar um percentual alto de escolarização.* (1998)[17]

Ver a educação à distância da forma como está proposta nos termos da lei, especificamente no artigo 80[18], paradoxalmente acentua-se o déficit do poder público tendo em vista o setor educacional, na medida em que penaliza os que já estão à margem da escola regular, aqueles que "mal conseguem ler e entender textos simples."

Sabe-se, conforme salientado no transpor do novo século, que o modelo econômico e político que norteou as políticas sociais, em especial, educacional, ao invés de enfrentar os elementos da crise educacional e vir ao encontro das esperadas soluções, *só fez agravá-la.*

Saviani destaca que a política educacional como *modalidade da política social*, embora tratada separadamente da política econômica, *a esta está subordinada.* (1998) "O Estado, acrescenta o mesmo autor, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica." (Ibidem)

Releva, todavia, ver além do que a política econômica, a política educacional nos obriga a ver. Cada desvio, cada brecha no processo haveria de ser uma perspectiva pela qual se pudesse indagar e antever o homem e sua história e cuidar para que, além do prático, do imediato, do utilitário, se criassem novos espaços de ação de modo a ampliar e fazer germinar, independentemente da modalidade, uma nova educação com base no que está criado, mesmo com os limites que o contexto nos impõe. Sabe-se o quanto é difícil uma política do desenvolvimento humano, que, com efeito, priorize fundamentalmente as pessoas e não apenas os interesses mercadológicos. Sabe-se, no entanto, que se pretendemos superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe (...) não há nada sem ele ou fora dele. Freire, (1996)

---

[17] A escolarização de adultos na educação à distância: solução ou descompromisso. Artigo apresentado no II Congresso Internacional. Universidade de Lisboa, 10, 11 e 12 de Setembro de1998: EDUCATION ET POLITQUE. Lisboa, Portugal. (mimeo)

[18] "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e a de educação continuada." Lei no. 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Emenda Constitucional no. 14/96 Lei no. 9.424/96 – Fundo de Manutenção e Valorização. UEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, 1997).

A realidade não somente brasileira, convém enfatizar, é marcada por tantos problemas, cujo grau de complexidade não será atendido por via da educação tão somente, e, menos ainda, por uma determinada modalidade educativa, particularmente pela modalidade objeto de nossas considerações, que, segundo nos parece, está vivendo sua adolescência na busca de sua identidade. Em fase ou em situações consideradas tanto desafiadoras quanto confusas é importante situar o problema de pesquisa em sua, tanto quanto possível, complexidade.

A complexidade impõe-se, adverte-nos Morin (1997) (2001), como impossibilidade de simplificar; aparece onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, onde os contrários fazem divagar o curso do pensamento (...) onde a incitação para o mundo obscurecido se fertiliza. A incerteza, ao mesmo tempo que incomoda muitos espíritos, exalta outros (...). Causa estranhamento ao saber estabelecido, que se impõe como certo. A complexidade, acrescenta o mesmo autor, não é complicação.

> (...) Aquilo que é complicado pode reduzir-se a um princípio simples como uma meada enredada ou um nó de marinheiro. É certo que o mundo é muito complicado, mas se fosse apenas complicado, isto é, enredado, multidependente, etc., bastaria efetuar as reduções bem conhecidas (...) (Ibidem, p.344).

Em se tratando de uma modalidade de formação em que os encontros entre ensinantes e aprendentes são escassos, a relação educativa se complexifica. Em razão, portanto, da complexidade do fenômeno educativo, o presente estudo inspira-se em situações paradoxais com base nestes três indagações que estão interligadas: como é possível uma proximidade dialogada numa modalidade de ensino na qual o contato presencial é diminuto? No que reside o novo nesta relação educativa? Qual o papel do professor?

Movida por essas indagações, buscamos, no presente estudo, compreender como é possível realizar uma proximidade dialogada numa modalidade educativa na qual, em geral, o contato entre professor e aluno é pequeno. A Educação à distância não invalida a presença do aprendente no diálogo educativo, se ele, o sujeito do processo é a própria causa, a conseqüência e o meio pelo qual se organiza, se consubstancia e se estabelece o diálogo,

esse mesmo diálogo que se torna traço marcante do agir e das relações sociais. Estamos falando do diálogo que é uma realidade elementar da existência humana, por meio do qual, conforme Peters (2001, p.81), o homem se torna ser humano, do qual brota toda possibilidade de convívio. Falamos do diálogo, o qual, segundo, ainda, a lição do autor, constitui uma forma de vida importante pra a educação e, com efeito, para a existência do ser aprendente. Assim é que vemos como o diálogo educativo se organiza, seja em virtude (causa) deste ser que aprende, seja em conseqüência da sua prontidão (motivação), seja e por meio de sua condição de ser suscetível de educar-se.

Sem estes móveis, o diálogo não se processa, mesmo em se tratando da educação que se nomeia presencial.

Buscamos, também, com ênfase nas seguintes situações educativas paradoxais, mostrar estas realidades:

- a educação à distância faz-se no presencial;
- o novo da educação à distância está no velho;
- o professor, mesmo em pedaços, deve estar inteiro.

Ademais, neste trabalho, procuramos ressaltar que, apesar de todo ceticismo e críticas contra o ensino à distância, deve-se levar em conta sua valorização, em especial, no final da última década, em diferentes contextos, bem como sua relevância tão especial, para milhares de professores que estão em busca de formação superior e continuada.

Por essa perspectiva, não deixa de ser hoje uma *opção* de formação, mas uma opcionalidade, muitas vezes, única de oportunidade educativa. O presente trabalho pretende mostrar que, mesmo constituindo a Educação à distância uma modalidade de educação marcada de incertezas, articulada aos interesses do capitalismo pode estar a serviço dos interesses de uma quantidade expressiva de professores carentes de complementação ou mesmo suplementação educativa.

Esta modalidade educativa vem ao encontro de um contingente grande de interessados, mais especificamente, de professores, cujas possibilidades de formação foram negadas ou impossibilitadas para além dos limites impostos às escolas convencionais.

Estima-se que, no Brasil, de acordo com estudos realizados pelo Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas, há 40 mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, e, destes, 39 mil participam de cursos de formação de professores.[19] Vale acrescentar, que, apesar do crescente interesse por essa modalidade educativa, em especial, após a promulgação da LDBEN/96 vigente no país,[20] a educação à distância experimenta uma nova fase de aclamada inovação, de práticas que buscam assegurar-lhe a identidade já perdia ou, talvez, nova.

Nessa modalidade de formação, permeiam tensões[21] que, por vezes, colocam em dúvida a própria qualidade dos seus serviços. Sob ameaças do neotecnicismo e as dificuldades de lidar com as tensões geradas entre velhas e novas formas de ensinar e aprender, a situação torna-se, ainda, mais polêmica. De qualquer maneira, o mundo, particularmente, no que se refere à pedagogia escolar apela para novas idéias e, em decorrência disso, busca novas práticas. Abrir-se para novas relações educativas é, antes, não se fechar para a herança deixada pelas experiências passadas. Afinal, as marcas das ações passadas "são bagagem de prática acumulada". Servem, portanto, de inspiração para o movimento que todo *pensamento-prático,* voltado para a ação educativa, requer.

A propósito, Peters (2001) salienta que todo ensino e toda aprendizagem estão determinados, entre outras causas, por um conjunto de dados os quais não se podem ignorar: a mentalidade e os posicionamentos dominantes da sociedade e da época, por parte das pessoas envolvidas. Por essa perspectiva, é importante, sem descurar das contingências em que a experiência flui, dirigir o olhar para as pessoas envolvidas nos processos educativos, em especial, para o professor.

Em face das exigências dessa tarefa, cabe ao professor não apenas licenciar-se para o ofício, mas encontrar-se apto para responder pelo fenômeno educação. Vale notar, parafraseando Sujomlinski (1975), que nenhum músico digno desse nome deseja tocar no instrumento desafinado, nem, menos, ainda, se atreve a aceitar fazer um espetáculo

---

[19] Conforme registrado no relatório, agosto 2002, sistematizado pela Comissão Assessora para Educação Superior, a distância (portaria 335/2002) constituída pela Secretaria de Educação Superior (MEC)

[20] Até maio/2002, os 8 pedidos/ 1998, passaram para 47 em 2002 (Fonte: MEC/SESu/DEPES). Convém observar que, segundo relatório antes citado, a grande maioria desses pedidos (80%) está vinculada aos cursos de graduação de formação de professores. Entre esses pedidos, "60% correspondem a pleitos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior".

[21] Entre outras, como estabelecer relações educativas com alunos distantes, como fazer acompanhamento sem que necessariamente se encontrem, como formar professores sem que estes se sintam preparados, como encarar o novo sem divorciar do velho, como agir sem que seja contaminado com as ameaças do neotecnicismo.

instrumental sem que esteja preparado para tocar o instrumento. Nos espetáculos oferecidos pela escola, no entanto, ocorre um fenômeno estranho advertido pelo mesmo autor: muitos professores aceitam o convite para exercerem a função de educador e, no entanto, não estão aptos para reger o processo educativo. A situação agrava-se quando, na transição de um sistema de ensino presencial para outro à distância, inversões irrefletidas são praticadas. Esse tipo de prática contribui para empalidecer ou desfigurar o rosto da educação, e, com efeito, obstaculizar as relações pretensamente educativas.

Releva considerar especialmente a ênfase dispensada à expressão Educação à distância, na qual a adjetivação *à distância*, tão valorizada na atualidade, poderia obscurecer o essencial, neste caso, a educação, deixando na penumbra a natureza substantiva inerente ao fenômeno educativo. É importante enfatizar, então, o termo Educação à distância, pois, é a educação que modifica o ser do homem. Priorizar, entre outros, a expressão adjetiva – à distância - em detrimento do substantivo, tem penumbrado o fenômeno educativo na sua essência, bem como a razão do professor.

Dessa, entre outras distorções nasce o móvel para alimentar e manter nosso empenho para entender, tanto quanto possível, a utilização e condução dos artefatos na superação da distância entre professor e aluno, sem que a adjetivação a distância prevaleça em relação ao substantivo. Esta inversão tem contribuído, ainda, para camuflar a "visão" e a ação de projetos específicos a natureza enfatizada no presente trabalho, forjando suspeitas que rondam em seu entorno.

Essa realidade remete-nos a dirigir o olhar, com ênfase ao mesmo tempo à razão/identidade do professor, para experiências ou oportunidades, ainda que únicas, de formação docente na modalidade à distância, em face, sobretudo, dos desafios procedentes da tecnologia quer digital quer da "escassez". Essa necessidade ganha relevância nos mais diferentes espaços educativos, nos quais se atenta para as exigências da sociedade contemporânea. Ademais, a proposta de uma educação à distância, por meio da televisão ou do computador, voltada a uma multidão de alunos moradores de lugares distintos e, conforme Andrade (2000, p.34) "sem necessidade de professores, é uma generalização que tem criado mais zonas de sombra do que de luz" nas proposições consideradas inovadoras de educação.

Nesse caso, as expectativas aumentam sobremaneira. Entre estas expectativas, conta-se a de conferir à educação à distância um estatuto, por vezes, *qualitativamente superior* de oportunidades, a qual nem sempre, no entanto, parece ser real quanto à atualização e universalização do ensino como se desejaria, mas que se difunde como tal.

Por outro lado, a educação, mediante as diversas modalidades adotadas, em especial, à distância, aquela, em geral, sem paredes, sem amarras[22] no que se refere aos limites do tempo e do espaço pedagógicos, tem um papel importante a desempenhar numa sociedade, conforme diz Cury, que "se mundializa, numa sociedade com muitos interiores, muitos sem-terra" (1997), muitos sem direitos assegurados, sem água, sem educação, "sem tudo", muitos *ninguém*, numa sociedade, enfim, paradoxalmente definida cada vez mais pela velocidade, por vezes surpreendente, da informação, da comunicação e do conhecimento.

Há de se reconhecer que a sociedade, a que se denomina hoje sociedade do conhecimento, da informática, em rede, digital, aprendente, em que pese *à barbárie* nela existente[23], tem sido solenemente reverenciada, quando não ansiosamente aguardada nas mais diferentes realidades do país, associada a projetos educativos de grande repercussão para essa mesma localidade. Afinal, se em tempos remotos, mediante o apoio de tecnologias mais modestas, a distância foi suplantada em favor da educação, hoje o leque se abre com o alcance dos recursos pedagógicos oferecidos pela sociedade contemporânea. Vale lembrar, todavia, que a resistência, por vezes, espantosa do homem à tecnologia concorre para criar uma contradição irreparável que o próprio homem, muitas vezes sem perceber claramente. É necessário olhar e ver a importância do entrosamento entre o humano, mais especificamente, o professor da escola à distância, a tecnologia e a educação.

Isso posto, presume-se de que o encontro proposto termina, conforme argumenta Maraschin (2000, p. 21) "numa suspensão da distância, seja ela espacial ou temporal," até

---

[22] Sem amarras no que refere à flexibilização do uso do tempo e do espaço. Basta olhar os Artigos: 80, parágrafos (1°. e 2°), além do Artigo 81 para entender que a modalidade da educação à distância, conforme referida na Lei 9394/96, não está tão liberada como parece. É preciso reconhecer que a Lei maior da educação incentiva "organização de cursos ou instituições de ensino experimentais", "desde que obedecidas as disposições legais." Incentiva o "desenvolvimento e a veiculação de programas a distância" até de modo exageradamente flexível – " para todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada," mas sua abertura está condicionada ao credenciamento pela União. Cf. UDEMO, (1997, p. 20)

[23] Cf. Sociedade Bárbara com Arroyo 2001, citada em artigo cujo título: Humanidade Roubada trata dos excluídos, dos que querem ser e estão proibidos de ser, da relação, enfim, da educação/desumanização, revelada na degradação sobretudo da infância/adolescência. O autor põe em questão o papel da escola básica e convoca os milhares profissionais da educação para captar esse tenso movimento: humanização e desumanização, entre o ser e "deixar de ser".

para que a educação seja construída. Convém perguntar: de que decisões e artifícios se vale o professor para alcançar uma interação eficaz, e, portanto, educativa, entre si e os aprendentes? Que modelos de proximidade abraça o ensino à distância na perspectiva da necessária superação da dificuldade de contato entre professor e aluno, se o ensino à distância não pode contar com habilidades habitualmente observáveis no ensino presencial[24]? Que poderá recorrer de novo ou de extraordinário o professor, diferentemente do professor convencional, para se tornar real e interagir, "estar junto" e, enfim, desenvolver uma relação dialogada com o aluno distante? Desde logo, estamos convencidos de que não estamos isolados ao suspeitar isto: de que presença se está falando quando se trata de modalidade de educação dita à distância? "Se não é presencial, é a distância?"[25] Que distância é essa? Qual o papel da tecnologia em face dessas incertezas? Considere-se que a tecnologia não vale por si só, mesmo em sendo digital, segundo julgam alguns estudiosos,[26] um recurso mágico a que se recorre para transformar a distância em proximidade, ou construir outras formas de relações contrárias às da educativa.

Há de reconhecer-se, por outro lado, que a sociedade digital tem contribuído significativamente para no campo da comunicação, bem como da informática. Essa realidade multimídia tem enriquecido, conforme Aretio (1997), os instrumentos da tecnologia educativa com a incorporação de equipes de gravação, reprodução e transmissão do som e da imagem. Releva notar, igualmente, que essas transformações permitem, segundo, ainda, o mesmo autor, reduzir consideravelmente "la distancia que define a estes estúdios." Até que ponto?

Há de se suspeitar, no entanto, que os materiais tecnológicos, apesar de sua necessidade, não sejam suficientes para que venham assegurar a proximidade dialogal entre professor e aluno e "suprir e inclusive superar a educação presencial," nem menos, ainda, a figura do mestre, a figura humana. Uma obviedade, entretanto, convém lembrar: é a de que o homem e a tecnologia andam de mãos dadas. Certamente por essa razão, Lévy (2000)

---

[24] calor humano, astúcia, persuasão, resposta mais imediatas, entre outros. Note-se bem: essas habilidades são potencialmente observáveis, não garantidas, na escola presencial. Não são, todavia, essas habilidades tão freqüentemente observadas como se desejaria e conviria. ROMÃO, (1996) Licenciaturas: O encanto e Desencanto do cotidiano da sala de aula. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

[25] Cf Certezas e Incertezas da Educação à distância, Fagundes, 2000.

[26] Marachin (2000, p. 24), por exemplo, atribui à tecnologia a solução da eliminação da distância, colocando em destaque o papel da tecnologia: "o que a tecnologia faz em realidade é eliminar a distância, ou construir outras interações diferentes daquela presencial."

teria lançado o termo *tecnologias intelectuais*. A tecnologia é seguramente uma criação eminentemente humana. É sabido que as criações de novos modos de manipulação da tecnologia da informação e comunicação marcam etapas significativas "na aventura intelectual humana." Para o autor assinalado, a história do pensamento não se encontra identificada, aqui, com a série dos produtos da inteligência humana, mas sim, um misto, com as transformações do processo intelectual. (...) Os processos intelectuais continua, ainda, o autor, não envolvem apenas a mente; colocam em funcionamento coisas e objetos técnicos complexos de função representativa que os acompanham. (Ibidem)

Ao argumentar sobre o papel fundamental das tecnologias intelectuais nos processos cognitivos, mesmo os mais cotidianos, Lévy convida-nos a pensar sobre o papel das tecnologias, usando como exemplo a escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias implicam, segundo ele, o uso de três faculdades: a percepção, a manipulação, a imaginação. A relação estreita do homem criativo, da tecnologia e do meio ambiente permite entender como as capacidades cognoscitivas desenvolveram-se em nossa espécie. Assim, Lévy acrescenta que "a razão não é atributo essencial e imutável da alma humana, mas, um efeito ecológico, que repousa sobre o uso de tecnologias intelectuais variáveis no espaço e historicamente datadas." (Ibidem)

Convém lembrar que, muito antes deste autor, Aristóteles chama a atenção para semelhante relação entre a tecnologia e o sujeito cognoscente. O filósofo esclarece, então, que a "techné", como um estado de criação, implica uma verdadeira linha de raciocínio. Com base no ideário grego, a técnica como a tecnologia, cuja raiz etimológica é a mesma, vai além da ferramenta, da matéria prima, do mero instrumento ou recurso, remete-nos ao contexto social, ao sujeito consciente que indaga "o como" e "o porquê" da produção. Um sujeito criador do qual "se origina todo o resto." O mesmo *homo sapiens*, *homo ludens*, é, igualmente, o *homo faber*, potencialmente aquele *autocreator*. Homem e tecnologia têm um ponto comum: "criar, produzir, dar à luz." Assim, a tecnologia, ao contrário do que postula a mentalidade industrial moderna, não se reduz a simples instrumento ou apenas a meio, material de apoio ou ferramenta, mas a algo que se insere num contexto, no que está o homem, ser histórico, social e cultural.

Diante desta situação, é possível entender de que a educação à distância, mediada por tecnologias, tomada no seu sentido amplo, permite a habitantes, isto é, moradores distantes encontrem-se, sem que necessariamente se desloquem dos seus lugares de origem. Isso pressupõe a presença de uma equipe docente criativa, que se valha da tecnologia não como uma ferramenta apenas, mas como um recurso de criação e de luz. A tecnologia, no entanto, levará ainda muito tempo para "se livrar" da mentalidade reducionista, como um recurso "puramente instrumental". Quando a tecnologia, adverte Lion, "for entendida como criação e potencialidade, num contexto educacional que faz parte do tecido social, haveremos retornado à idéia mais completa deste conceito." (1997, p.25) Haveremos de, na esteira do pensamento grego, descobrir o seu real alcance nas relações educativas. A tecnologia, quer a mais modesta, quer a mais sofisticada, pode ser considerada forte aliada do ensino à distância. Essa aliança, por vezes, banalizada, ampara-se na perspectiva de tornar possíveis tais encontros, e, portanto, de facilitar o caminho pretendido de formação superior para um contingente expressivo, mais especificamente de professores desejosos de oportunidades de educação superior e formação continuada, muitos dos quais, são considerados leigos.[27] Uma educação superior, no entanto, oferecida por universidade pública; uma formação continuada afinada com o tempo histórico, não com o "tempo zero".

Segundo Collares, Geraldi, Moyses (1999) zero em razão da substituição do conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento. Recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história. Zero, porque o tempo da experiência (exercício profissional) parece pouco acrescentar. Assim, a cada ano letivo (...)*um novo caderno intacto*. "Zerado o tempo, estar-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial." (Ib.)

Se além dos cuidados com a qualidade da formação e as concepções a esta educação subjacentes, a interação entre os ensinantes e os aprendentes é estabelecida, e, conforme Litwin (2001), as perguntas dos estudantes sejam não só respondidas, mas instigadas, não obstante à distância, estamos falando de educação. Talvez valesse atribuir, acrescenta a mesma autora, outro nome à educação à distância, visto que na atualidade ela

[27] Sabe-se que os professores "leigos" constituem quadro em *extinção ao longo de 5 anos*, mas estão, por outro lado, amparados por lei, como sujeitos que devem ser incluídos em políticas especiais. Dos professores de ensino superior a LDBEN aponta no art. 66, Dos Profissionais da Educação, uma preparação em nível de pós-graduação. Em relação aos professores de educação básica "far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores", embora se admita serem voltados à educação infantil e a séries iniciais da etapa referente ao ensino fundamental formados "na modalidade Normal no âmbito do ensino médio." Cf. Título VI Dos Profissionais da Educação.

já não se define pela distância. Vale, então, indagar não apenas se terá algum sentido falar-se em educação à distância ou de educação sem distância, mas, fundamentalmente, se terá algum sentido falar de educação nas pretensas relações estabelecidas nesta modalidade estabelecida? Vale além disso, esclarecer, que os recursos tecnológicos utilizados, não são suficientes, embora necessários, para a proximidade dialógica e eliminação da distância desta modalidade, por vezes, suspeitosamente educativa.

Por essa perspectiva, como oferecer uma interação na qual se façam presentes professores e alunos distantes, de modo que a passagem do *conhecimento ingênuo* para o *conhecimento crítico* prevaleça, ou seja, a didática corresponda aos fins educativos?

Pensadores da educação sabem que a educação se constrói por meio de leituras, pela relação com os pais, pela influência dos amigos e, em especial, por meio da ação docente. Sacristán (1999, p.110) ensina que a prática "é encontrada ali onde são exercidas formas de educar diversificadas em contextos variados." Variam os contextos, alteram-se as modalidades educativas, mas toda essa ação perpassa necessariamente pelas relações humanas estabelecidas. O homem é o que é por *com-viver* em sociedade, pois inexoravelmente, "é um ser de relações."A essência do homem, argumentam Marx e Engels, "não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado, na sua realidade, ela é um conjunto das relações sociais." (1998, p.101) O homem, é, portanto, um ser potencialmente educável.

Isso dito, considerando-se que toda educação ocorre entre as pessoas, *em comunhão com o mundo*, e que, por isso mesmo, evoca proximidade, interação e encontro e, particularmente, relação, sabe-se que toda forma de educação, cabe enfatizar, ocorre para além da quadradura da aula, sem distância.

Uma forma de educação, porém, como a descrita, haveria de ser aquela que se valesse de saberes, mediante a palavra bem vinda, substanciosa, que atuante, por cartas, fios, telas, mediante a dialeticidade da palavra viva, palavra falada, palavra escrita, palavra digitada, em correlação com as outras a que a própria palavra remete o falante, quer esteja este próximo ou distante do seu interlocutor. A palavra remete-nos, conforme Lévy (2000) Calvino (1990) Freire (1997), Barthes (1988) a uma imensa rede associativa que constitui nosso universo mental em metamorfose permanente. Ouvir uma palavra é associá-la a outras palavras e outras mais até criar, pelos sons que evocam, novas lembranças,

novos saberes, novas imagens, novas ações. Dizer a palavra bem vinda é dizer a palavra plena, aquela que ajuda a transformar. Dizê-la é tentar criar uma espécie de ligação, de proximidade entre dois pólos distantes. A força e a repercussão da palavra dita, particularmente mediada pela tecnologia, nunca foi tão diversificada, embora, por vezes, escassa, nas mais diferentes abordagens educativas, mesmo no ensino à distância. Falamos das tecnologias denominadas "inteligentes", ou "intelectuais" as quais, portanto, representam a presença do sujeito cognoscente. As tecnologias, sabe-se bem, desempenham hoje uma função necessária (não suficiente) nos processos cognitivos, mesmo nos atos da vida cotidiana. A educação, no âmbito da modalidade a distância, está a reclamar, no entanto, uma especial compatibilidade entre os recursos humanos e os recursos tecnológicos. Neste sentido, requer-se um olhar mais atento em direção à preparação de profissionais, em especial, docentes, de modo que sejam estes capazes de interpretar ativamente as exigências do seu tempo.

Em nome dessas novas exigências, as universidades, tanto públicas quanto privadas, conforme Sabatini (1999), "têm se modernizado com a aquisição de equipamentos, usos da Internet e treinamento de professores", sem, no entanto, alcançarem os avanços da tecnologia e sem, por vezes, perceberem o perigo das inversões e dos desvios que acarretam. Observa-se uma classificação pouco confortável atribuída ao professor, mais especificamente à qualidade de sua preparação. Não é possível substituir, mesmo que se tente, a formação do professor pelo seu mero treinamento. Freire (1995) estava tão convencido disto, quando partia em defesa da formação discente, que firmava de maneira intransigente: "Toda vez que alguém usa a palavra treinar, eu critico e contraponho a palavra formar." Por que não recorrer à mesma intransigência, com base no mesmo pressuposto, em favor do docente? É necessário não ignorar, particularmente na discussão relativa à educação à distância, as suspeitosas conexões evocadas pela palavra treinar.

Os conceitos de empregabilidade e educação continuada atestam, segundo Noronha (2002), entre outros sentidos,[28] esta nova dimensão que lhe é atribuído na atualidade: introjeta-se no indivíduo, em primeiro lugar, a culpabilidade da situação em que se

[28] Cf. também GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Escola S& A. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 24-26; KUENZER, Acácia. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, no. 68 especial. Ano XX , dezembro, 1999. p. 182.

encontra. Por não preencher os requisitos necessários mercadológicos, esse indivíduo é compelido continuamente a correr em direção a essas competências necessárias para, enfim, "concorrer a um lugar no mercado". Cabe-lhe, com efeito, buscar continuamente novas habilidades na perspectiva de fazer jus a um emprego. Note-se bem que, por essa ótica, observa-se, conforme a mesma autora, "um deslocamento do ensinar para o aprender e do formar para o treinar, caracterizando um novo tecnicismo com um tipo de ensino centrado no estudante e nas redes de educação à distância por onde ele pode navegar[29] e acessar a qualquer momento o estoque de informações disponíveis(...)" (Ibidem). Caracterizam-se, assim, desvios em favor de um mundo cada vez mais minimalista, individualizado quase sempre ausente de formas e modos de aprender coletivos e politizadores. Convém acrescentar que o acesso à tecnologia da informação e comunicação ainda não é universal. E mesmo quando o fosse seria diferenciada.

Parece que, apesar das iniciativas, mesmo em sendo estas cuidadosas, em face das oportunidades de educação à distância, ainda são tímidas tais iniciativas quanto à convivência aberta entre o material humano e a "otimização" do material tecnológico mais avançado. É reconhecidamente defendida a necessidade, por outro lado, de potencializar recursos humanos[30] para que os recursos tecnológicos sejam facilitados e que, com efeito, os professores sejam estimulados a se aproximar, sem resistências, do mundo do qual nunca estiveram desassociados – o da tecnologização.

É interessante notar que alguém, conforme adverte Lévy (2001), ao condenar a tecnologia, não julgaria jamais estar sendo contrário à impressão, mais tarde, o livro - o artifício mais utilizado *do professor,* particularmente no âmbito da educação à distância. A escrita, conforme o autor, ao intercalar um intervalo de tempo entre aquele que emite a mensagem e aquele que a recebe, instaura a comunicação diferida, com todos os riscos de mal-entendidos, de perdas e erros que isto implica.

Diferentes autores, já aqui citados, têm apontado contribuições nessa direção, ao mesmo tempo em que fazem críticas pertinentes ao trato que os órgãos competentes têm

[29] Quando as condições concretas permitem. Há experiências na área em questão observáveis na realidade brasileira cujos recursos utilizados ainda são bastante modestos, como o bilhete e o telefone público. Convém acrescentar que a escassez de alguma necessidade nunca vem no singular. Ela se revela em cadeia. Todos os homens, no entanto, conforme advertem Marx e Engels, (1998 p. 21), "devem ter condições de viver para poder fazer história."

[30] Cf. Apareci (1999), Lévy (2000) entre outros.

dispensado ao fenômeno educação e informatização. Amparadas por uma ordem dominante que dá o tom às discussões, as reformulações, por vezes, são realizadas segundo a rigidez de modelos importados,[31] sem que a convivência, mesmo em face da contradição criada entre os recursos humanos e tecnológicos, se constitua de modo a acompanhar os apelos da sociedade contemporânea. Seguramente o homem e a tecnologia, insistimos, mantêm uma relação muito próxima. Não basta, no entanto, reconhecer tal proximidade, nem tampouco pôr os recursos tecnológicos acima dos recursos humanos. Convém não esquecer que "o futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas é obra do homem. No cenário atual, vemos "o homo *autocreator*, o homem criador do seu próprio destino (...)" Schaff, (1995, p. 154). Este tipo de homem, cuja presença é marcante *durante todo desenvolvimento histórico* não se revela do nada, nem do vazio, nem, ainda, por meio de meros treinamentos. O ser potencialmente humano é, segundo o mesmo autor, o que está vinculado - por sua educação - à sociedade. Vale educá-lo. Fazer menos é deixar de contribuir para a abertura de novas mentalidades, novas atitudes. Fazer menos é ir de encontro às formas adequadas de ensinar, aprender, agir, intervir e transformar. Estamos sob os embalos dos avanços das telecomunicações e informatizações, diante de novos apelos relativos a novos modos de pensar, ser, viver e conviver. Invenções revolucionárias estão a exigir idêntica e revolucionária preparação para lidar com a "metamorfose incessante de dispositivos informacionais" dos mais variados tipos. Parece que estamos na era em que o profissional unilateral necessita arrancar de si mesmo um novo profissional. Faz-se necessário sentir, segundo Manacorda (1991, p. 18), "a tendência ao desenvolvimento onilateral do indivíduo", em especial, do professor. Assim por meio do ensino presencial, ou por meio do distancial, urge que o professor veja a possibilidade de alcançar, conforme o mesmo autor, o fim educativo de evitar, nas novas gerações, "toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais." (Ibidem)

É preciso dizer que o mesmo tronco gerador de indefinições e desvios combatidos na escola presencial sustenta igualmente as consideradas novas formas de ensinar e

[31] Em vez de investir e promover a formação de recursos humanos, o Brasil optou pelo investimento de "11 cursos milionários", conforme Apareci (1999), importados da Open University. Teria sido mais econômico, segundo o mesmo autor, a realização de projetos locais, no lugar de projetos supranacionais, que não permitem a modificação de um ponto sequer.

aprender, ou, mais especificamente, sustenta a educação à distância, sem paredes e sem amarras burocráticas.[32] Tantas indefinições,[33] muitas já emperradas, remetem-nos a algumas perguntas, para as quais urge buscar respostas, antes que a ferrugem tome conta doa engrenagem e, então, os próprios elos se oxidem desfazendo outros elos tão necessários para que novos processos educativos se constituam, se consolidem e se engrenem significativamente.

O fato que merece destaque é que por trás de um curso de ensino à distância encontram-se profissionais da educação de diferentes áreas de formação, vale dizer, destacam-se professores de áreas e de disciplinas diversas. De igual modo como ocorre no curso presencial, vemos professores que tomam decisões em face da organização das atividades e que selecionam, como haveria de ser, os textos ou as referências bibliográficas. Vemos, à frente do trabalho educativo, docentes "pré-ocupados", enfim, com o planejamento pedagógico pelo qual respondem. Por trás dos planos subjazem forças ideológicas, paradigmas confiáveis ou desconfiáveis, concepções de educação que dão o tom ou o ritmo, ou ainda, o clima favorável, ou não, ao ambiente pretensamente educativo, quer presencial, quer a distância, ou mesmo um ambiente em que se combinam as duas faces da educação referida.

Considerando a importância da qualidade que toda proposta educativa está a exigir, mais especificamente, mediante a natureza do ensino sem paredes, em que pese ao apoio do material informatizado na mediação do saber, é preciso[34] explicitar, com ênfase na relevância da experiência em formação a distância para aquela região específica, como e por quais meios o professor e o aluno, em geral, distante transformam, (quando transformam), a distância em proximidade. Afinal, que iniciativas estão sendo feitas favoráveis à relação entre ambos? Perderá o professor sua função em favor de outras funções atribuídas a outras figuras[35] criadas em defesa das novas formas de ensinar e aprender? É preciso enfatizar,9 que movida por uma "imensa rede associativa que constitui

---

[32] Não há organização educacional correspondente a uma educação escolar nos moldes da escola convencional quanto à estrutura e funcionamento.

[33] Entre as diversas conceituações atente-se ao que se refere à própria definição da terminologia "educação à distância", às formas legítimas de interações pedagógicas, ao novo papel/identidade docente, bem como ao novo papel do aluno.

[34] Antes de enfatizar a autonomia do "aluno", ou "orientando", ou "cursista", ou "tutoriando", ou "estudante", ou ainda, "aprendente", na condução de sua aprendizagem...

[35] "Tutor", "Multiplicador", "Orientador", "Professor Coletivo", "Tecnólogo Educacional" ou Instructional Designer" ou, ainda, "e-teacher," "web-master", "ciber-professor", "professor recurso".

nosso universo mental (...)", (Lévy, 2000, p.24), por meio de palavras, imagens, idéias, e, em especial, em forma de perguntas, há um conjunto de artefatos que interferem nessa trajetória.

Por essa perspectiva, vale enfocar o problema que propomos: Como é possível a relação, a interação dialogada entre professores e alunos, cujo contato ocular é escasso? Sem contar com essa vantagem, vista como "desejável e necessária", como, e por quais artefatos se assegura a proximidade entre ensinantes e aprendentes de modo que a distância não se configure como um óbice na relação entre ambos, e o aluno se sinta atraído e instigado para o conhecimento, de modo que, enfim, seja possível afirmar que estamos falando de educação, não obstante a distância!

Isso posto, o problema está enunciado na questão 2, que vai apontada a seguir, acompanhada por questões correlatas, algumas das quais estão apenas anunciadas para retomada posterior.

Nunca se falou tanto na necessidade de criar e realizar novas formas de ensinar e aprender. Na modalidade à distância, em especial, esse discurso tem sido insistentemente repetido quase sempre sem a devida crítica. Dado ao fato de tratar-se de uma modalidade de educação associada quase sempre a novas "aventuras pedagógicas,"por recursos nem sempre surpreendentes, vale interrogar:

Questão 1: O ensino à distância é uma inovação educacional, uma nova relação? No que consiste, no caso, o novo?

Em matéria de educação, quer no âmbito da escola presencial ou à distância, não é possível falar em novas formas de ensinar e aprender sem que esteja por trás a figura do professor, o maestro, alguém que dê o ritmo à palavra escrita ou falada, que faça a mediação do saber e empregue adequadamente recursos de aproximação dialogada entre ensinantes e aprendentes. Cabe, portanto, a esse profissional dominar o saber não apenas no sentido de "entregar" esse saber, por diferentes vias, ao aluno, mas, sim, instigá-lo de modo que a lição seja alcançada com sabor por esse aluno particularmente distante. Sem isso,

inviabilizar-se-ia a natureza do trabalho pedagógico, sobretudo em se tratando de uma modalidade de ensino que, de modo enfático, tem como meta a autonomia do estudante. Isto implica, dado o ideário neoliberal ainda vigente, tomar o aluno para si uma tarefa de formação contínua, imposta ou conduzida, por vezes até questionável, como quase tudo que gira em seu entorno.

Por essa perspectiva, vale insistir no motor da presente pesquisa:

> 2ª. Questão: Se não há um novo modo de ensinar adequado e qualificado sem que a proximidade ocupe o lugar da distância entre o professor e o aluno, sem que o encontro aconteça, como ocorre essa nova forma de relação entre professor e aluno distante? E de que recursos se valem os interlocutores tendo em vista de minimizar a dificuldade de contato e favorecer a proximidade dialogada?

Nosso problema de pesquisa, aproxima-se do problema lançado por Manacorda quando, ao advertir que *nunca se encontrarão fatos sem idéias*, assinala : "(...) que se pretende não tanto indagar sobre os sistemas de idéias em si, mas especialmente procurar nelas o reflexo e o estímulo do real, compreender como (...) o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições" (1996, p. 7). Indagar sobre *o fenômeno escola à* distância, pensar não tanto, apesar da importância, *o prestígio concedido ou negado à figura do profissional da educação* (...),[36] mas o professor em face da multiplicidade de papéis que lhe são atribuídos no âmbito da educação à distância..

Diante desta lição, somos impelidos, pelo fato de ser o professor aquele que elimina a distância, buscar a resposta para o problema inerente à educação, particularmente no âmbito do ensino à distância, quando fica clara a separação entre ensinantes e aprendentes. Esta separação, no entanto, vai além de qualquer distância geográfica. Há necessidade, portanto, de valorar formas de proximidade positivas entre professores e alunos, na maior parte do tempo, distantes um do outro. A educação *repousa sobre a reciprocidade*. É na relação estabelecida por meio do encontro dialógico que, segundo

[36] Ibidem.

diferentes autores, a relação inter-humana de "maior valor existencial" se constitui, e o encontro com relação se torna possível. É importante, pois, remover os obstáculos. Com base ainda no mesmo autor, somente na medida em que os obstáculos são abolidos, acontece o encontro. O problema é saber se há possibilidade de esses obstáculos serem removidos, ou, se é possível responder ao desafio da *incerteza e da dificuldade*. É necessário, no entanto, aproximar as distâncias. É importante fazer valer o princípio em que o humano está em primeiro lugar. Por essa perspectiva, teria cabimento pensar em uma modalidade de educação na qual a possibilidade do encontro dialogal fosse ignorada?

É sabido que conseguir do aluno uma proximidade possível para um trabalho pedagógico positivo, apesar da distância, seguramente não é uma tarefa simples como se registra na história em que o professor se põe de pé e de frente para o aluno na tarefa que lhe foi atribuída. Tenha esse professor, parafraseando Snyders (1995), a idade que tiver e o tempo de vida suficiente para ter aprendido muito, aproximar-se do aluno, interagir, estabelecer um ensino dialogado, à distância ou não, sempre será algo que o desafiará.

Diante dessa realidade, como corolário dessa problemática, novas indagações correlatas são lançadas que, embora de peso menor, convém enunciar:

INDAGAÇÕES CORRELATAS:

- Que dificuldades maiores encontra o professor do ensino à distância na busca da proximidade dialogada? De que dispositivos informacionais e comunicacionais se vale o professor para enfrentá-las?
- Seriam esses dispositivos, conforme vêm sendo apontados, os elos de interação entre interlocutores, em boa parte do tempo distantes no espaço físico?
- De que referências o professor se vale para empregar a concepção de educação por ele abraçada?
- Corresponde essa concepção a uma relação de proximidade a favor da meta a que se propõe?
- Onde o professor, no âmbito da Educação à distância, aprendeu a ser o professor que é?

Isso dito, a série seguinte de complicadores paradoxais, no âmbito do ensino à distância, e, portanto, subjacentes no presente estudo, tornam-se evidentes:

1. lidar com o novo sem desprender-se do velho;
2. agir em favor da proximidade dialogada mesmo sem contar com os requisitos favoráveis, como ocorre no ensino presencial: confiança, afeto, empatia, ritmo da voz, vantagens da retórica, astúcia nas decisões urgentes, calor da presença humana, clima peculiar da convivência nascido do encontro entre ensinantes e aprendentes. É evidente que todos esses recursos, em geral, podem, ao contrário, determinar o fracasso numa pretensa relação educativa. O encontro, afinal, por vezes, configura como distante, frio, e por isso, é apenas suspeitosamente educativo. Para citar apenas um exemplo, evocamos Heller, (1992 p.36): "A entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto da avaliação dos outros, na comunicação" (...) A mesma autora é enfática ao acrescentar: "o aparecimento de um indivíduo em um dado meio dá o tom" do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo." (Ibidem) Ou, ao contrário, a isolá-lo e torná-lo mais distante do que à distância em que se vir;
3. ensinar, sem se perder na multiplicidade de prováveis funções novas criadas ou camuflar a identidade docente, bem como a natureza da tarefa educativa;
4. decidir em favor da autonomia do aluno, mas agir em favor da autonomia dependente, sem abandoná-lo à própria sorte;
5. combater a diabolização da nova tecnologia, mas não cair na sua divinização;
6. enfrentar as dificuldades inerentes à tarefa educativa, específica à modalidade a distância no que se refere às novas formas de relações, sem que o professor se sinta bem preparado.

É oportuno frisar que a especificidade da função docente não apenas pretendida na modalidade à distância tem vindo à baila mediante a falta de clareza das múltiplas funções que lhe são atribuídas, para muitas das quais, segundo Belloni (1999), este não se sente preparado, nem o foi, certamente.

Isso posto, pensar na especificidade da educação à distância hoje significa pensar em como lidar com informações e conhecimentos por processos de comunicação e de interação por meio de leituras que não são mais as mesmas, nem poderiam ser, dadas as exigências dos novos tempos, considerando as novas formas e "modelos" de aproximações e relações. É pensar em formas de minimização ou até suspensão da distância entre ensinantes e aprendentes que não se encontram necessariamente no mesmo espaço e tempo previamente demarcados. É pensar no "professor coletivo,[37] mas, necessariamente, individualmente criativo. É pensar, ainda, na eliminação, tanto quanto possível, das dificuldades, por vezes lançadas, por vezes já criadas, entre professor e aluno.

Nesse cenário, paredes são derrubadas, profissionais distantes e distintos aproximam-se, fronteiras são ultrapassadas. Parece que, em decorrência disto, desfazem-se os liames que enfeixam os saberes, tornando reduzida ou muito próxima a distância entre os interlocutores possivelmente. Muita coisa, no entanto, parece continuar como era antes, segundo Peters, (1999) *sem que se confesse*, sem que se assuma, sem que se tenha consciência, sem que se perceba a reprodução irrefletida daquilo que contraditoriamente a forma dita nova está em desacordo.

Pensar em projetos de formação que recorram à educação à distância por nova perspectiva requer, para além do reconhecimento dos seus limites e as reais possibilidades, ultrapassar a "falácia e a eficácia" da visão tecnicista nela instalada em experiências passadas, ressuscitada numa roupagem perigosamente neotecnicista. Vale lembrar as lições da filosofia do "justo meio", sem ignorar, antes, a complexidade do fenômeno educativo. É preciso não apenas "prestar contas das articulações despedaçadas,"[38] mas interrogar sobre elas para que não contaminem novas articulações, de modo que possam ser, de fato, novas.

[37] Expressão utilizada por Belloni, 1999.
[38] Problematizar o que está desarticulado para poder fazer reaparecer articulações novas.

A palavra-chave nesta matéria da qual aqui tratamos, é a Educação[39]. Em face das exigências de novas formas de ensinar e aprender, a modalidade de educação à distância evoca formas novas de relações educativas. Nesse contexto da era atual, o professor, em que pese às forças contrárias para minimizá-lo e deixá-lo na penumbra, tem papel historicamente importante. Nesse contexto ao qual nos referimos, segundo Saviani (1997, p.15), baseando-se naquilo que vem sendo denominado de *revolução eletrônica,* acrescentam-se determinações novas à relação educativa e, com efeito, à figura do professor. O autor insiste em que "em matéria de educação, o professor continua a ser uma figura central, tanto na sua pequena sala de aula da escola, quanto na grande sala de aula do mundo."(Ibidem)

Dada a complexidade da educação, em qualquer nível e modalidade, sempre haverá situações que demandem novas pesquisas em busca de respostas às indagações que o fenômeno suscita. Por mais rigoroso e relevante que seja o estudo realizado, este provoca, no mínimo, segundo Laville e Dionne (1999) tantas questões novas quantas não consegue resolver. Ademais, nem sempre muitos dos resultados lançados, particularmente na educação à distância, têm dado conta de uma rede de dilemas e problemas de diferentes ordens, presentes e acumuladas nas mais diferentes práticas educativas, mesmo naqueles mais recentes e assumidamente inovadoras. Entre os problemas, destaca-se a dificuldade de interação entre ensinantes e aprendentes, e, com efeito, a dificuldade de contato, a presença de uma atmosfera de "compreensão empática", de comunicação, de proximidade dialogada. Sabe-se que o diálogo está indubitavelmente ligado à "existência do homem moderno" e é, portanto, um elemento favorável à relação educativa estabelecida não apenas na escola presencial. Vale dizer, parafraseando Peters (2002 p. 73): a proximidade dialogal, aqui no Brasil, parece continuar a enfrentar, nos seus sistemas de ensino, dificuldades, "apesar da tradição dos seminários e colóquios"(...). Tem razão o autor, ao afirmar que o diálogo de parceria entre docentes e discentes foi negligenciado pelas instituições de ensino em favor dos procedimentos didáticos de exposição monológica. Vale a pena saber em que medida, no âmbito do ensino à distância no Brasil, manifesta-se essa mentalidade.

À luz dessa análise, é preciso pensar, pensar demoradamente, sobretudo ao lidar com experiências consideradas inovadoras (pioneiras) de formação intelectual, para não

[39] Uma forma de educação escolar.

camuflar e perpetuar condutas inadequadas ou mesmo reprováveis, muitas delas combatidas e, contraditoriamente mantidas na escola convencional tradicional.[40] É preciso estudar, estudar na direção de ultrapassar as aparências fenomênicas. É importante olhar e ver no que a concepção de ensino dialogado vai sendo negligenciada e, ao mesmo tempo, como é possível agir em favor da proximidade dialogal, no âmbito do ensino à distância, sem contar com os requisitos desejados e considerados habituais, observáveis, por vezes com dificuldades, no ensino face a face e ao vivo.

Longe de ser uma tarefa simples, tão somente em razão de que reconhecidamente nem todo professor está à altura das novas exigências da tarefa que lhe é atribuída, nem na Rússia,[41] nem na Alemanha[42], nem certamente no Brasil, entre outras nações. É necessário, sem cair nas armadilhas de formação continuada, particularmente, os pedagogos[43] chamarem para si uma função eminentemente educativa. Afinal, "la pedagogía no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y sentir sobre el mundo, digamos de una filosofía. (...). El dato importante está en que el pedagogo no ha sido casi nunca el filósofo de su pedagogía." (1923)[44]. Ademais, é reconhecidamente sabido que a palavra educação se pronuncia diariamente centenas de vezes nas mais diferentes organizações sociais, particularmente na instituição escolar. A educação, em especial, à distância é tema de meditação, discussão e proposição cada vez mais freqüentes de norte a sul do país.[45] De acordo com Sujomlinski, (1975), Peters (2001) entre outros autores, entretanto, os professores têm claro o sentido da educação, especialmente no âmbito da educação dita inovadora e à distância.

A questão central deste estudo não é muito diferente do problema que através da história, vem vivendo a escola presencial, nem as circunstâncias em que estas estão postas. Que faz o professor, em especial, aquele do ensino à distância, quando, por vezes, não se sente preparado para vencer a distância entre si e o estudante? A que artifícios recorre este

---

[40] Parece que os problemas são tão maiores quanto mais forem crônicas as situações mal resolvidas em experiências vividas por escolas convencionais.
[41] Cf. Sujomlinski. In, Pensamento Pedagógico, (1975, p. 56).
[42] Peters (2001, p. 254)
[43] É oportuno indagar: Onde está o pedagogo no momento em que os apelos por novas formas de ensinar e aprender tomam vulto? Que pensa e o que faz esse pedagogo a respeito de uma matéria sobre a qual jornalistas, comunicólogos, psicólogos, engenheiros, tecnólogos, artistas plásticos, médicos, entre outros profissionais ou intelectuais, inclusive de formação em licenciatura específica, estão sendo compelidos, não obstante suas capacidades e apelos por um trabalho multidisciplinar e colaborativo, a pensarem, a criarem e a fazerem uma ação na sua essência pedagógica?
[44] Revista Pedagogia. Citado por Gimeno Sacristán (1998, p. 163).
[45] Cf. Maia. Instituições que oferecem cursos a distância (classificados por regiões) (2001, p. 85 a 156).

professor para eliminar, ou menos atenuar a distância entre ambos? Como lidará ele com as dificuldades de uma proximidade dialogada? Cabe, portanto, como objetivo do presente estudo, buscar e analisar, com ênfase na razão do professor, respostas ao problema motor desta pesquisa, o qual se justifica;

> ✓ pelo fato de que somente há educação com a eliminação da distância, e, com efeito, o professor que, em verdade, educa, está sempre caminhando na direção de uma educação sem distância;[46]
>
> ✓ por reconhecer a distância entre ensinantes e aprendentes, em geral, como um *déficit*;
>
> ✓ pela necessidade de uma mentalidade educativa efetivamente aberta ao diálogo, à interação, vale dizer, de proximidade dialogada, para o que se haverá de valorar caminhos para atenuar ou anular a distância;
>
> ✓ pela necessidade de se desenvolverem situações que venham ao encontro da proximidade necessária entre ensinantes e aprendentes.

O presente estudo justifica, portanto, a nosso ver, e determina os objetivos que vão explicitados a seguir:

Objetivo Geral:

- Compreender, sem ignorar os paradoxos mais marcantes do processo educativo, o modo como ocorrem novas formas de proximidade entre professores e alunos; bem como pensar sobre as mediações pelos quais ensinantes e aprendentes constroem a necessária cumplicidade sem que o ponto de encontro seja necessariamente demarcado e a parada seja obrigatória.

Objetivos específicos:

- identificar as dificuldades postas à aproximação entre professores e alunos, bem como as formas como são minimizadas ou eliminadas;

[46] Essa distância contida na modalidade da escola em questão não é tão somente para diferenciá-la, conforme crêem alguns, da escola presencial. A distância é um fator que, embora em forma adjetiva, e, portanto, de menor peso, não pode ser ignorado.

- refletir os artifícios de que os interlocutores selecionados se valem para se comunicarem de modo que a relação educativa seja favorecida.
- analisar, com base na multiplicidade de definições do ensino à distância, a "nova" especificidade deste ensino;
- discutir, com base na expropriação do professor e com ênfase nas as múltiplas faces ou "funções" (re) inventadas no âmbito da educação à distância, a importância do papel do professor, valendo-nos de experiências atentas às exigências da sua realidade, do seu tempo[47] dos professores em exercício que buscam formação à distância.

Em tempos de informação, de comunicação, de compreensão e mundialização cultural, tempos em que o "futuro permanece aberto e imprevisível", tempos em que a realidade sinaliza com novas mentalidades, mediante novas competências, novas formas de agir e de ser, tempos em que a tecnologia de rede, tão espantosa quanto a tecnologia da escassez, está a se expandir, a educação, sem dúvida, está a ocupar o centro dessa nova era, marcada, sobretudo, por uma complexidade mais acentuada. Ao experimentar o "pensamento ajuntado" e ao lidar, tanto quanto possível, com a teia de conexões que envolvem o fenômeno educativo, em especial, em relação às novas formas de ensinar e de aprender, o ensino à distância toma vulto e, com ele, nem sempre amparado pelos avanços dos dispositivos informacionais, cresce a figura daquele que intermedeia a palavra falada ou escrita por entre textos, cartas levadas por correios, fios e telas.

Esta palavra substanciosa, palavra que educa, não tanto pela forma e pelos meios pelos quais é dita, mas pelo que sugere, move e instiga.

Estamos evocando aqui aquela palavra que marca a entonação do ensino convencional e que é inspiradora igualmente do ensino à distância, aquela palavra dita no tom o que, segundo Barthes (1977 p.75), tem "aquela sabedoria saborosa" a que pode chegar alguém que, na maioria das vezes, se encontra distante daquele ao qual remete o saber. Dizemos distante até o momento em que o interlocutor se revela e é reconhecido pelo conteúdo que contém a palavra dita.

[47] Sem deixar à margem o alcance dos dispositivos informacionais utilizados.

Falamos aqui da palavra plena, em movimento, que encurta as distâncias, essa palavra que nunca vem no singular. Falamos da palavra viva, como a entendeu Sócrates,[48] da palavra que atinge o seu público e que não o estorva. Palavra que entra na alma, não a palavra que voa e passa, palavra cheirosa. O mesmo Barthes (1998, p.325) afirma, ainda, que o tempo da fala excede o ato da fala.[49] Vale dizer que uma vez que se acabou de falar nasce a vertigem da imagem: "exalta-se ou lamenta-se o que se disse, o modo como se disse, a gente se imagina (...); a fala está sujeita a remanescência, ela cheira". Este perfume da palavra é também defendido, cada qual o seu modo, por Sujomlinski (1975), Freire (1987), Calvino (1990), Bakhtin, (1997) Lévy (2000), Ianni (2000). Estes autores permite-nos identificar a natureza da palavra plena. Bakhtin (1997, p. 130, 132), por exemplo, explica que a multiplicidade das significações *é o índice que faz de uma palavra uma palavra.* "(...) A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão." Mais profunda e real a interlocução, a relação educativa Esta fala, sintetiza os desdobramentos da palavra grávida:

> "(...) para cada palavra que se diz (...) os outros contam uma história de lobos, de irmãs, de tesouros, (...) de batalhas. E sabem que na longa viagem de retorno, quando, para permanecerem acordados bambaleando no camelo ou no junco, puserem-se a pensar nas próprias recordações, o lobo terá se transformado num outro lobo, a irmã numa irmã diferente, a batalha em outras batalhas (...)" (Calvino, 1990, p.38-39)

Fala-se de histórias, no entanto, que não haveriam de ser contadas apenas para nos manter acordados quando de volta para casa, mas despertados em face dos limites e manobras do caminho ao se caminhar. Histórias contadas com a palavra viva e dinâmica, em ação, conforme Freire (1987, p.20) "não categoria inerte, exânime." Palavras produzidas, portanto, conforme o autor, pela práxis, cuja inspiração "flui da historicidade".

---

[48] Sócrates, ao apontar o homem, a que chama dialético, assinala: "(...) esses chegaram a provar, pela força da palavra, que as coisas miúdas são grandes e que as grandes são pequenas, que o novo é antigo e que o velho é novo". Esses homens, segundo o autor, mostraram finalmente, como se fala com poucas palavras e como se pode pronunciar um discurso de tamanho infinito (...) como se pode com suas palavras ir além dos seus escritos e entrar na alma, (2002, p. 108;123;124).

[49] 1988.

Fala-se da palavra que se multiplica, da palavra (bem) dita, da palavra que transcende e se torna *diálogo existencial*, da palavra que, acrescenta o mesmo autor, "expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração". Palavra, segundo, ainda, o autor, que implica o "diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro (...) não há consciências vazias (...)" (Ibidem). Palavra que aproxima, que suplanta ou não se aborrece com a distância e que, assim, educa.

Dada a exigência da relação entre o ensinante e o aprendente, em que pese à separação entre ambos, na maior parte do tempo, certamente não cabe à educação à distância ser acatada e valorizada como uma modalidade tão fortemente associada à distância, como, de fato, cremos. É importante, no entanto, suspeitar da idéia, difundida de modo assertivo, de que é "real e crescente" a interação permitida pelo uso das tecnologias informacionais, como se, aliás, a variedade desses dispositivos estivessem adequadamente postos ao alcance dos seus usuários.

À luz dessa análise, parece que a Educação à distância está, de fato, a apelar para um novo batismo, visto que esta modalidade educativa hoje, segundo Litwin (2001), já não se define por distância.

Um novo nome[50] não é, todavia, a maior, nem a única mudança que a educação à distância está a exigir. É necessário, para além dos dispositivos informacionais, propiciar decisões que venham a possibilitar processos comunicacionais favoráveis à dialogicidade, que facilitem as relações, de fato, educativas, além de decisões, conforme a literatura sobre o assunto aponta, atenta ao acompanhamento e avaliação voltados para à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nenhuma reflexão mais rigorosa pode ficar à margem dos apelos determinados pela complexidade inerente ao processo educativo. Uma investigação é movida por indagações em rede. Uma pergunta remete-nos a outra, ao mesmo tempo em que caminha em direção a alterações na área a que se propõe o estudo. Algumas concepções e atitudes não serão mais as mesmas. Aquilo que seguramente não vamos precisar mudar, vale insistir, é a *concepção de educação*, a busca de um ensino substancioso, do mesmo modo como deverá constar em toda proposta educativa.

[50] Conforme já alertado atrás (p. 18)

Na amplitude de um quadro mais caracterizado pelas incertezas, o presente estudo tem como pressupostos os seguintes enunciados, decorrentes uns dos outros e, de certo modo, alguns abraçados por diferentes autores: Peraya (2002, p. 27), Alava (2002, p. 56), Valente (2002 p.97):

1°) Toda ação de ensinar e aprender constitui-se, sobretudo, numa ação de comunicação e, portanto, "é passível de análise do tipo comunicacional". Por outro lado, não há comunicação sem que se recorra à tecnologia, indo - da utilização do material impresso ao ciberespaço, particularmente no âmbito da modalidade a distância.

2°) As tecnologias não são, no entanto, a "pedra filosofal" do processo educativo, e portanto, não parece ser o suporte principal para a proximidade dialogada entre professores e alunos.

3°) O professor, apesar de às vezes chegar a "ser esquecido ou rejeitado quando se trata particularmente (não exclusivamente) do ensino à distância "quando se pensa em auto-formação ou em aprendizagem assistidas", mediadas não apenas pelo computador, continua protagonista, quando a matéria é educação.

4°) O problema de ordem comunicacional, de interação dialógica, particularmente, não exclusivamente, no âmbito do ensino à distância, parece ser herança da escola presencial e, embora, o ensino a distância apele para recursos mais modernos de comunicabilidade, quando disponíveis, não significa que a experiência seja inovadora.

Com base nesses pressupostos, considere-se que uma modalidade de educação em fase de expansão está a reclamar estudos que venham ao encontro, entre outros fatores, das novas exigências em face das novas formas de ensinar e aprender e das formas de relações e interações entre professores e alunos.

O presente estudo não tem a pretensão de dar conta da alta complexidade inerente à modalidade em destaque ou sequer levar a "soluções práticas e imediatas." Pretende explicitar, sem ignorar os paradoxos essenciais, a medida segundo a qual novos modos de interações educativas, abertos ao diálogo, se revelam sem que a equipe pedagógica conte com os requisitos habitualmente conhecidos na escola presencial, sobretudo aquelas relativos às categorias tempo e espaço.

Por essa perspectiva, as iniciativas que contribuam, sem perder de vista as ideologias subjacentes, para a valoração das formas favoráveis à proximidade dialogada entre professores e alunos distantes parecem ser muito bem vindas na atual conjuntura até para o SEED[51] que, ainda hoje, não tem claramente definida, nem concluída, uma política para a escola a distância. O fato é que desenvolver pesquisa alusiva ao ensino à distância significa trabalhar em um terreno, para uns, minado, para outros, arenoso, para outros, ainda, instigante e cujos limites e definições estão em processo de construção. Disso decorrem, muitas vezes, as dificuldades em se precisar, com rigor, o que seja e o como se desenvolve o processo de ensino, especificamente no que concerne à relação entre professor e aluno, nesta modalidade de se construir a educação, que será enfocada no presente estudo.

Essa sociedade está a reclamar novas oportunidades e formas de educação, o que não significa, de jeito algum, valorizar uma modalidade em detrimento da outra. A educação à distância vem para ampliar os espaços formativos, uma vez que, em certos interiores do contexto brasileiro, é ela o único meio que resta para uma formação continuada, ou, antes, o único caminho que permitiria a passagem daquele professor leigo para um novo professor com licença para ensinar.

Há de se reconhecer, em meio a esta discussão, que, com base nas lições de Gramsci, desde suas primeiras experiências, o tipo melhor de escola é a escola presencial, "não por correspondência." Mesmo com o avanço dos dispositivos informacionais e os discursos, quase em coro, da supremacia dessa pedagogia em face da outra, dita tradicional, nada substitui a qualidade, nem sempre mágica, entretanto, do encontro. A proximidade, não há como esconder, constitui uma especial vantagem para a condução dos processos formativos. Na escola falada, o mestre está face a face com os dos alunos, reunidos no mesmo local, o que dá a esse mestre maiores chances de conhecer seus alunos, e, por vezes, saber mais facilmente, dependendo da tendência subjacente a essa prática e

[51] O Conselho Nacional de Educação , por meio da Resolução no. 3 de 10 de junho de 1985, dispõe sobre a revalidação de diplomas e certificados de graduação e pós-graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. As medidas tomadas por tal documento, "vigentes para o ensino presencial, são válidas para o ensino à distância. O mesmo ocorre com os cursos de Pós-graduação, por meio da Resolução no 3 de 5 de setembro de 1999 da Câmara de Educação Superior do mesmo Conselho que "fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização e que se tornou necessária à regulamentação de tais cursos na modalidade a distância." Sugere-se, ainda, conforme Maia, "a observância das normas vigentes para a educação presencial, cujos princípios básicos serão norteadores da educação à distância." (2001, p. 52)

das condições concretas de ação, a respeito de suas expectativas. Cabe lembrar que, mesmo que o professor, na experiência presencial, possa dispor de habilidades da *retórica, da persuasão e da astúcia,* e conquiste uma entonação peculiar, isto não é condição infalível para que a proposta educativa seja bem sucedida. É impossível, adverte Snyders (1995), substituir a palavra viva e o contato pessoal pela leitura, assim como é igualmente impossível substituir "uma peça representada por uma peça teatral lida".[52] Há, no entanto, também limites impostos à escola presencial, o que não autoriza os praticantes da educação à distância a decretarem a sua falência.

Conviria acrescentar a esta altura que não pretendemos insistir numa comparação infrutífera entre o ensino presencial e o ensino à distância. Assim, mesmo que se destaque a experiência educativa mais nova, não se deve negligenciar a herança deixada pela escola antiga, dita tradicional. Afinal, essa herança nascida das ações passadas são, segundo Sacristán, (1999, p.75), "(...) uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura;" ainda que, conforme nos alerta Marx, a tradição de todas as gerações mortas venha oprimir como um pesadelo o cérebro dos vivos. Quando estamos empenhados, todavia, "em criar algo que jamais existiu (...) os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens." (1997, p.21)

A educação à distância, ainda que não esteja isenta de forças passadas, bem como dos limites impostos à escola dominante, na busca de sua identidade, preserva com maior insistência, o ponto comum de toda forma de educação, embora pela contramão, a pretensa autonomia intelectual do estudante. Ao pretender a participação ativa daquele que quer e decide, diante de uma determinada situação, "aprender sem se importar com os requisitos tradicionais(...)" sem que fique preso de modo rígido às amarras burocráticas, à demarcação de tempo e espaço e sem que "a aquisição de um diploma seja a sua única e maior recompensa", ela ressalta um traço marcante de sua trajetória. Holmberg, (1995), Moore (1994, 1999) Bouchard (2002) Marchand (2002) lembram que uma característica do ensinar e aprender à distância é a ênfase atribuída ao exercício da autonomia pelo

[52] Entenda-se substituição das mesmas reações, sentimentos e ganhos.

aprendente. É certo que o fato de o estudante não estar em contato regular com o professor, obriga-o à assunção de "uma parcela maior da iniciativa de sua própria aprendizagem".[53] Convém, no entanto, frisar que a crença, por vezes exacerbada, na capacidade de o aluno gerir sua própria aprendizagem está longe, conforme especialistas na área, "de ser uma competência compartilhada por todos os aprendizes". Na autoformação, segundo Marchand (2002), há necessidade de o aprendente tomar consciência do desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, mas, muitas vezes, "ele não aprendeu a fazer isso e a nomear suas atividades mentais."[54] É justo, porém, dizer que autonomia não é um produto *desejado* pela escola capitalista nem na educação presencial, nem, paradoxalmente, na educação à distância.

De qualquer maneira, vale notar, que a educação à distância rompe com a rigidez do tempo e espaço, o que lhe confere certa autonomia na condução dos estudos e aprendizagens. Isso não significa, todavia, estar o aluno absolutamente solto, ser o dono do suposto tempo livre, livre até das emoções de estar ao lado de ou entre, ou, ainda *à frente de*. O tempo livre de alguém não é ser condição suficiente para afirmar que uma pessoa é autônoma em determinado ponto. Que é um estudante autônomo, afinal? Ao se referir a autonomia do estudante de que autonomia falamos?

Antes, entretanto, é oportuno destacar que a autonomia dos estudantes, mesmo numa modalidade de educação dita à distância, não deve ser confundida com autodidatismo no sentido de "estudo livre dos auto-didatas",[55] mas um sistema de ensino que, como tal, requer estudo sistematizado inspirado, com base em especialistas da área, em materiais impressos especialmente preparados para esse fim. A modalidade de educação à distância, embora preze a organização autônoma dos estudantes, convém lembrar que nela "selecionam-se conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou mais interessantes problemas." Litwin (2000 p.14-15) É oportuno esclarecer, ainda, com base na mesma autora, que a modalidade em questão contém uma "clara proposta didática,

[53] Organizando o tempo de estudo, invertendo a ordem dos saberes propostos, decidindo sobre o que pedirá orientação.
[54] As dificuldades em aprender a estudar podem ser exteriores ao estudante, como, por exemplo, não somente pelo tempo que ficou sem escola, mas porque não obteve, quando deveria, a disciplina/aprendizado no período escolar.
[55] São eles que selecionam os conteúdos e não contam com uma proposta pedagógica e didática para o estudo pretendido, por isso, são chamamos de "alunos livres." Litwin, (2001).

talvez, e em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais." (Ibidem) A ênfase, porém, que permite identificar o desenvolvimento de programas em educação à distância não está na quantidade do conteúdo didático, mas em 4 situações intermediadas: 1) na maneira singular de lidar com as categorias tempo e espaço – de modo que sejam implementadas situações em que ensinantes e aprendentes interajam sem que necessariamente o ponto de encontro e o horário sejam rigorosamente rígidos, eliminando, assim, duas barreiras principais que justificam a crescente procura por essa forma de ensinar e aprender;[56] 2) O modo de atendimento ao aluno, mediante orientação individual durante todo o curso ou coletiva, muitas vezes, particularmente nas experiências fora do país, de massa; permitindo, dessa forma, certa flexibilidade; 3) A criação de recursos didáticos, cuidadosamente elaborados por professores autores de diferentes áreas,[57] quer sejam on-line, quer sejam, especificamente na realidade aqui ressaltada, impressos; 4) A ênfase na autonomia do estudante, em geral, de trabalhadores adultos, em relação, especialmente, "à escolha de espaços e tempos para o estudo."

Falamos neste momento de uma atividade propositiva de autonomia para os estudantes. Nesse sentido, é importante, indo da teoria à prática, pensar no termo autonomia, que é altamente valorizado, pela contramão dos interesses da escola capitalista, não somente nas experiências postas aqui em destaque. Considerando, porém, que o saber estudar é, segundo Aretio (1997, p.57) "uma ferramenta imprescindível para possibilitar a promoção da pessoa em formação permanente em qualquer idade," é importante continuar pensando sobre essa categoria ressaltada na modalidade em questão. Afinal, em experiências já consagradas na área, afirma-se que o aluno distante vê ampliados seus horizontes por meio do estudo, cujo imperativo virou um slogan, não tão recente, de "aprender a aprender." Por essa perspectiva, não importa tanto o saber muito (...) O sentido do estudo como algo circunscrito a um período de nossa existência têm sido alterado. O ser humano está aprendendo ao longo de toda sua vida. (Ibidem)

Voltando à questão relativa à natureza do sentido do termo autonomia, sabe-se que de acordo com a etimologia da palavra (do grego), o termo autonomia foi aplicado

[56] Educação à distância, conforme apontado no capítulo III, resume a expressão a que os russos, os espanhóis, os franceses, alemães e os brasileiros, por imitação, recorrem como forma de ensinar e aprender. A etimologia da palavra leva dezenas de especialistas a traduzi-la por um tipo de ensino sem que o contato ocular com o professor seja rígido.

[57] Embora esses autores, chamados tutores ou especialistas, nem sempre estejam disponíveis, oportunidades são criadas periodicamente para os estudantes terem contato face a face com esses professores.

primeiramente à vida da polis. A cidade tinha autonomia quando, segundo Dearden (1982, p. 415), seus cidadãos eram livres para viver conforme suas próprias leis, diante das quais se encontram submetidos à dominação de algum "conquistador ou imperial." O uso do adjetivo autônomo, entretanto, é aplicado tanto às cidades quanto, entre outros elementos, às pessoas. É nesse aspecto de autonomia pessoal, particularmente referente ao estudante da educação à distância, que associamos e analisamos a pretensa idéia de autonomia intelectual. Teria autonomia intelectual o estudante da educação à distância? Seria esse estudante realmente autônomo?Gozaria de total autonomia?Antes de pensar na qualidade da autonomia é necessário determinar-lhe o sentido exato. O termo autonomia, surge *com força nos diálogos socráticos.* Ainda hoje o método socrático, para incitar a formação do juízo daqueles com quem a relação dialogada se realizava nas ruas e praças atenienses, ilustra e ensina a prática do diálogo com autonomia de juízo não somente no campo da filosofia. A pertinência da lição socrática, portanto, continua tão relevante quanto atual em diferentes matérias, em diferentes áreas. É com base no terreno filosófico, em particular kantiano, que se emprega habitualmente o termo. Um homem era autônomo, assinala Dearden inspirado na filosofia referida, "si en sus acciones se había sometido él mismo a unas leyes morales legisladas por su propia razón en contraposición a quienes se hallaban gobernados por sus inclinaciones." (1982, p.415) As razões do homem, todavia, não são as únicas forças que o orientam para tornar-se autônomo. Ademais, sabe-se que o próprio termo, de acordo com o ideário subjacente, não favorece uma autonomia intelectual que permite ao sujeito avançar "sem ferir as condições sociais necessárias a vida coletiva." Kuenzer, (2000, p.158)

Nem mesmo, além das lições clássicas dos filósofos, a ordem da Providência foi suficiente para que a compreensão e assunção das disposições humanas relativas à condução da própria razão e do próprio destino fossem alcançadas: "Entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições (...) Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti." (Kant, 2000, p.1) Com base nessa idéia, parecem nascer a primeiras evidências do apelo em favor da assunção da própria educação. As pressões para darem conta do desenvolvimento da autonomia pessoal vêm de longa data, embora, muitas vezes, causando suspeitas.

O termo autonomia associado-se, na atualidade, a diversos termos, entre os quais destacam-se estes: auto-formação, auto-orientação, auto-atividade, indicar do governo de si mesmo, de ser um "elector". Desconfiar de serem estes termos utilizados adequadamente não somente nos encontros educacionais, mas, em especial, nas pretensas inovações relacionadas às práticas educativas, é justo e mesmo útil. Afinal, quando a pauta assume as novas formas de ensinar e aprender ocorre de imediato articular estas formas associadas à idéia de uma pedagogia da autonomia, muito antes da última década do século passado, bem antes, portanto, do mais recente movimento dedicado à educação à distância. Postular o desenvolvimento da autonomia como objetivo educativo, no entanto, é prática não só de há mais de meio século, como também independentemente da modalidade de educação cogitada.

É dever de todo homem descobrir e desenvolver suas disposições humanas em favor da sua civilidade, e, com efeito, pela constituição do "ser mais". Tornar-se melhor, educar-se, parafraseando Kant (2002), é vir a ser um cidadão culto, do bem, um homem educado, e tanto mais senhor e autor do seu destino. Não se trata apenas do *dever de todo homem*, mas um direito de todo homem.

O fenômeno educativo e, em decorrência, a assunção progressiva da condução e construção do próprio destino, é tornar-se cada vez mais humano, é, enfim, reconhecidamente uma tarefa das mais exigentes atribuídas ao homem. É certo que a categoria educação, conforme difundido há centenas de décadas, *é o mais árduo problema* que pode ser proposto aos homens.

À luz da filosofia kantiana[58], parece possível inferir 4 razões principais, intercambiadas, assim lançadas, no trato com a educação: Trata-se de um trabalho lento sem hora marcada para sua conclusão.[59] Pensar em educação é pensar em uma prática que toma tempo. A educação não é uma atividade instantânea, como "um lampejo de uma estrela que cai pelo céu."[60]

---

[58] 1786, Kant. Cf. Sobre a Pedagogia, 2002.

[59] No que se refere ao tempo que deve durar a educação, Kant responde que "até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; até que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar: até aproximadamente dezesseis anos. Passada essa idade, poder-se-á recorrer a expedientes culturais e especializá-lo, submetê-lo a uma disciplina especial; mas não se trata mais de uma educação regular." (2002, p. 32).

[60] Cf. Schefler, 1975.

É uma prática eminentemente humana, que toma e envolve pessoas. Exige, portanto, um tempo expressivo, dezenas de décadas e a participação de várias gerações para sua completude nunca completada. A educação, argumenta Kant, "não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, com a participação de muitos". (2002, p.20) Seguramente ser culto ou educado, "será sempre uma experiência compartilhada". Nessa perspectiva, somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmita suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue." (Ibidem) Trata-se, portanto, de uma prática social- uma prática social viva. Quando uma atividade se torna rotineira, perde, conforme Freitas, "sua função educativa". (1995, p.112) Educar não é carregar consigo, muitas vezes sem o saber, *o beijo da morte*, nem tampouco tornar sem sabor tudo que toca. A educação é uma arte, "cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações." O homem só pode constituir-se no processo educativo, baseando-se em outros homens, os quais receberam educação "igualmente de outros homens (...) uma geração educa a outra." Note que o prejuízo decorrente do isolamento não atinge apenas seres humanos. Preservando o peculiar de cada situação, procede a comparação encontrada no pensamento kantiano. Uma árvore que permanece isolada no meio do campo tem seu crescimento prejudicado. Ao passo que aquela árvore que cresce, pelo contrário, "no meio de uma floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o Sol." (Kant 2002, p.25)Trata-se de uma prática que exige preparo, aperfeiçoamento, formação, em particular, do professor.[61] É importante, pensar na educação, insistimos, particularmente naquele que educa e, igualmente, pensar na educação de quem se considera educado para educar os educadores. Descurar da educação dos educadores, e, ao mesmo tempo, negligenciar a educação e a vigília de "certos homens os torna mestres muitos ruins de seus educandos." (Ibidem) Cada geração, no entanto, não apenas a dos profissionais da educação, aparelhada dos conhecimentos das gerações precedentes, deve, ou deveria estar, melhor aparelhada para oferecer uma educação "que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção" e compatível com "a finalidade daqueles, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino." Três

[61] Campo do presente estudo. Para maior exatidão, formação de professores "em serviço". Paulo Freire adverte que não existe formação de professores em serviço, em exercício (...), o que existe "é formação permanente de professores." Cf. a primeira página do site do PIE: cursopie@fe.unb.br

instâncias de educação são, nesse contexto, lançadas em conexão, de modo particular, as quais não podemos ignorar: a educação de certos homens, educação de certos educadores, educação de cada geração.

Trata-se de uma prática que exige, além da força de muitos a atenção efetiva "dos grandes." É impossível, em se tratando da educação, o homem "por si só" cumprir essa destinação. Se, pelo menos, adverte Kant, fosse realizada "uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de se saber até onde o homem pode chegar por esse caminho." (Ibidem)

Um caminho, no entanto, que conduza a que lugar? Convém, ao lado dessa inquirição, entre outras, acrescentar que o debate em favor da *autonomia pessoal* compreende tanto o mundo infantil quanto o mundo adulto, independente da modalidade educativa que se propõe. Na modalidade, todavia, particularmente a distância, o princípio fortemente assumido pelos seus agentes para alcançar a autonomia do estudante é, de fato, atendido? Em que sentido é possível definir alguém como autônomo, se sua conduta, de algum modo, "é controlada" ou quase sempre dependente de alguma situação pregressa, presente ou até futura? Que é autonomia, afinal? Estaria o estudante preparado para orientar-se? Será autônomo o estudante dependente da orientação do professor? Qual afinal, partindo do princípio da autonomia, a necessidade de um orientador? Qual é, então, o estudante autônomo? Em que medida o homem *auto-nomos* – que se governa a si mesmo é, de fato, independente? Independente do quê? De quem? Não é tão simples explicitar as questões, não somente pelas implicações similares (liberdade, independência) ao termo autonomia, mas, sobretudo, pelas implicações antagônicas a ele; como heteronomia, controle, dependência.

A proximidade entre autonomia e dependência parece, paradoxalmente, mais estreita que entre autonomia e independência. A autonomia identificada no presente estudo revela-se muito mais dependente do que independente.

Por esta perspectiva, pensar sobre a temática remete-nos à necessidade de entendimento, do seu oposto - a heteronomia,[62] além de outros conceitos, que se intercambiam, embora, sejam distintos: liberdade e independência. Tanto mais se indague

[62] Dearden retoma o termo heteronomia por dois enfoques: 1. Quando o pensamento e ações de um homem podem ser governandos por outras pessoas. Assim será quando, explica o autor, consciente ou inconscientemente se mostra passivo ou submisso diante da coerção, do doutrinamento, das expectativas de uma autoridade (...) 2. Quando governado por "fatores exteriores a sua atividade mental."

e busque compreender o que é especificamente próprio da liberdade, da independência e da autonomia pessoal, parece que tanto mais complexo se torna descobrir-se autônomo. Dearden (1982, p.417) ensina que a liberdade "consiste na ausência de limitações ou freios a respeito do que queremos ou podemos querer ter." Ser contemplado com um determinado tempo livre,[63] no entanto, não significa estar livre das atividades antes sob controle. O tempo livre do trabalhador no sistema capitalista, particularmente, o professor, poderia chamar tempo preso - ele continua enclausurado, no seu falso tempo livre, às exigências do exercício da função. Convém lembrar Marx, ao advertir:

> O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no seio da produção capitalista, tem por finalidade encurtar a parte da jornada de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para prolongar a outra parte da jornada do trabalho durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. (1985, p.255)

Nesse sentido, a autonomia, apesar da flexibilidade conferida na modalidade em questão, está mais para se revelar, paradoxalmente, controlada, dependente e capenga do que independente e livre. A liberdade constitui condição necessária para a autonomia, "mas não suficiente", menos suficiente, ainda, ao contextualizar tal liberdade, tal autonomia. Estamos entendendo autonomia não de acordo com a adejetivação que lhe dá a política neoliberal de "liberdade de escolha individual no mercado", mas como capacidade de a pessoa construir coletivamente sua emancipação cultural, intelectual.

Do exposto e, em especial, com base nas constatações decorrentes dos depoimentos selecionados para capítulo III, depreendemos que o mais relevante, então, não seria identificar aquele que é ou não autônomo, mas em que grau o é, e, além disso, releva saber se esse ser autônomo sabe lidar adequadamente com o campo de possibilidades de exercer, no contexto em que está inserido, a autonomia. Dado o significado da liberdade na identificação de uma pessoa autônoma e educada, vale notar que essa pessoa não apenas se descubra no que é livre, mas "dirija corretamente sua liberdade,"e, com efeito, sua autonomia.

[63] Por exemplo, o tempo livre do professor- continua, no considerado tempo livre, preso em algum momento às tarefas da professoralidade. Alguns chegam a dizer que são professores "24 horas por dia". Este até no momento do sono, leva consigo o ofício.

Entre as inúmeras exigências para alcançar-se a autonomia, recorre-se à liberdade. Para conquistar e exercer, tanto quanto possível, a autonomia, alguns princípios considerações são buscados no terreno da filosofia: 1) Ao compreender os limites da sua liberdade, o homem pode vencê-los "ao menos quando a necessidade se apresenta sob a forma de alternativas entre as quais o homem pode escolher." Schaff, (1990, p. 154) Isso, no entanto, não basta. Convém ter a consciência de que ninguém basta-se a si mesmo. Este parece ser um requisito, se não o único ou maior, é um dos mais significativos no trato da autonomia. A autonomia dos seres humanos, de fato, não é reconhecida como plena. Os passos de apropriação e produção do conhecimento, isto é, se o homem é capaz de ver, tomar decisões conscientes, indignar-se e recorrer ao campo de possibilidades de escolha e ação, ou de agir sob o comando da própria razão, e formular o próprio juízo, sem que necessariamente, se sinta obrigado à aprovação do outro, revela agir com autonomia intelectual. Afinal,

> A criatividade sem competência é falsa; o mostrar-se crítico sem um domínio de algum conteúdo e sem um treinamento na argumentação significa apenas ser falaz; a autonomia, sem uma consciência informada das possibilidades, é tão somente um protesto romântico (...) Dearden, (Ib, p.482).

Isso posto, quando se postula o desenvolvimento da autonomia evoca-se, conforme inicialmente dito, o objetivo educativo independentemente da modalidade de educação em questão. Tal objetivo muda de rosto em razão da concepção de educação subjacente que o ampara, sem que, por vezes, seja compreendido e adequadamente correspondido na prática educativa. Nada simples, nada repousante, nada que vem de graça, nada certo. Nada, por outro lado, nem por isso desanimador, inerte e vazio. Pelo contrário! Há, como ocorre na escola face a face, incompreensões e compreensões, conflitos e consensos, compromissos e descompromissos, limites e possibilidades, morte e vida. Vida com alma. *Tanta alma*! Conscientes disso, é possível tirar proveito de experiências intercambiadas, dos saberes articulados com a realidade em que o aluno se insere, de modo que este avance para além do ponto de chegada, lute e decida em face de situações as quais lhe são dadas, quando não negadas, a ajuizar e obtenha, assim, uma compreensão da condição humana, que aprenda, enfim, conforme adverte Oakeshott (1998, p.44) "a ser cada vez mais autônomo e partícipe civilizado da vida humana." Aprenda a conduzir seus estudos, a desenvolver capacidades para lidar com os limites e as possibilidades de agir, aprenda, enfim, a

assumir sua própria educação. Afinal, educação à distância é uma forma de ensino" que possibilita, ou deveria possibilitar, "a auto-aprendizagem" mediada por recursos didáticos sistematicamente organizados. Esses recursos, conforme o mesmo decreto, devem, ou deveriam, ser "apresentados por diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação."

O Decreto no. 2.449, de 10 de fevereiro de 1998, regulamentada pelo artigo 80 da LDBEN/9.394/96, faz referência a modalidade em destaque no presente estudo, ressaltando 2 categorias: educação e ensino sem que a distinção entre ambas seja preservada e permitindo o uso indiscriminado dos termos. A literatura sobre o assunto é vasta em utilizar tanto educação ou ensino, e até aprendizagem à distância sem que o específico de cada uma delas, em geral, seja respeitado. Nesse sentido, cabe esclarecer que o fato de referir a esta modalidade utilizando dois termos: ora educação, ora, preferencialmente, ensino à distância, não significa que estamos igualando uma categoria à outra. Mantemos o termo da modalidade Educação à distância, mas a tratamos e a reconhecemos aqui como uma forma de ensinar, um meio para desenvolver o processo educativo e tornar possível a educação. "A educação não se reduz ao ensino, mas é certo, conforme Saviani, que o ensino é educação e, como tal, participa da natureza do fenômeno educativo." (1991, p. 20) O ensino, reconhecidamente dentro e fora do país, tem parte importante nesse processo. Vale lembrar Sujomlinski ao assinalar que "la enseñanza es solo uno los de esa flor que, en la aceptación amplia del concepto, se llama educatión (...) (1975, p. 57)

Por essa perspectiva, a educação à distância, insistimos, é uma forma de ensino e, como tal, busca afetar o aluno para que ele aprenda. Nem sempre, embora previsto em Lei Nacional, a aprendizagem é garantida. Para gerir a própria aprendizagem, para além das condições concretas de ação, é importante antes aprender a pensar, aprender a estudar. Diferentes suportes de informação não bastam, nem sendo esses suportes apresentados por diversos meios de comunicação. Não importa, ainda, conforme Aretio, (1997) tanto saber acumulado, nem como possuir hábitos e técnicas de estudo que permitam, em qualquer momento, adquirir novos conhecimentos. É sabido que há alterações no sentido do estudo como algo circunscrito em um período de nossa existência.

É preciso olhar e ver como as pretensas relações educativas respondem aos recursos nelas utilizados, é fundamental lembrar a importância do profissional da

educação, particularmente aquele que, em geral, de modo compartilhado, responde por essas relações. Estamos atentas à lição de Freire (1996) para quem é fundamental agir de modo que o estudante vá sendo artífice de sua formação, *mas com a ajuda do educador*. O fato de a modalidade, aqui ressaltada, voltar-se para a formação de alunos adultos, mais que isto, a distância não diminui a necessidade do educador. A presença deste educador na passagem ou caminho da heteronomia para autonomia pode ser tanto auxiliadora, tanto pode virar perturbadora, bem como, ainda, paradoxalmente, inibidora. (Ibidem)

Nesse sentido, a educação à distância, como *uma forma de ensino*, que ressalta o saber estudar e aprender a distância, mais que isto, a autonomia para a cidadania, vale por em destaque a figura deste que intermedeia o saber, o professor. Um professor, todavia, preparado para preparar, educado - quer pelo sistema de ensino presencial, quer pelo sistema de ensino distancial - para educar e lidar coletiva e criativamente com os desafios postos pela sociedade contemporânea e as exigências lançadas pela complexidade do fenômeno educativo em qualquer que seja a escola, em qualquer que seja o contexto, mais, ainda, sendo esse contexto voltado para os interesses mercadológicos e manutenção a todo custo do capital e, com efeito, a desigualdade de classes.

Em face disso, em qualquer que seja o sistema de formação, as relações educacionais se afinam, cada vez mais, aos interesses da burguesia, e, em decorrência, a manutenção dos privilégios de alguns em detrimento à exclusão e anulação de muitos. Vale, todavia, uma educação que se reconheça na "justa raiva, a raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade (...) um papel altamente formador." Freire, (1996, p. 45) Por essa perspectiva, convém acrescentar, não podemos estar no mundo e com os outros constatando e protestando apenas. Vale andar pelo caminho, conforme adverte o mesmo autor, da inserção, da escolha, da intervenção da realidade.

Esse desafio remete-nos inexoravelmente ao ofício do professor, bem como para sua formação. É sabido, pois, que uma pessoa desejosa, graças aos seus cuidados, de tornar outras melhores, sejam estas muitas ou poucas, deve capacitar-se para educar, na presunção de que elas podem tornar-se melhores graças ao seu senso de fazer justiça. É o que nos ensina Aristóteles para quem educar adequadamente o caráter de alguém, seja quem for, "não é tarefa para qualquer pessoa ao acaso." (2001, p.209) Se uma pessoa pode realizar tal

tarefa, segundo o filósofo, "esta é uma pessoa que tem o conhecimento adequado". Esta pessoa para a tarefa aqui focada continua a ser o professor, um bom professor, resultado, portanto, de uma formação substanciosa, do mesmo modo como se exige preparo para o exercício da medicina e as demais profissões compromissadas com a humanidade, cujo exercício pressupõe *cuidado e discernimento*.

Para um trabalho, cuja meta é a dignificação do homem, não basta apenas a licença para educar, nem talento, nem igualmente astúcia, mas particularmente, conforme a ética aristotélica, discernimento, visto que as pessoas com discernimento, são "talentosas e astuciosas," e, têm seguramente, uma base rigorosa de formação. Uma nova formação não reside apenas numa modalidade diferenciada, mas na valoração da capacidade de pensar e de agir com discernimento. Segundo, ainda a mesma ética, o discernimento está associado ao saber estabelecer julgamento. Isso implica a faculdade pela qual "uma pessoa julga compreensivelmente". Ter discernimento é perceber de maneira acertada "o que é eqüitativo, julgar segundo o critério da verdade", olhar com os olhos da alma; é, portanto, ver a verdade real das coisas e não o que nos impingem a ver, a pensar e a fazer. Estarão os professores preparados para discernir, julgar, decidir, enfim, lidar com os desafios lançados pelo fenômeno educativo? Afinal, não é possível lidar com novas mentalidades, novas condutas, novas formas de relações educativas "à margem dos atores que as desenvolvam, (...) não se trata de condutas que respondem a estímulos, mas a ações de sujeitos com biografia e história pessoal e coletivas." Sacristán (1999, p.31) A qualidade da educação, acrescenta autor, "é indissociável da qualidade humana dos docentes, ainda que, depois, tenhamos de reconhecer a dificuldade para não dizer a impossibilidade de controlar as qualidades em que poderia ser concretizada." (Ibidem)

Fica, com base nas idéias aqui arroladas, evidente que indiferentemente do modo de entender as relações educativas e, portanto, a relação entre ensinantes e aprendentes inseridos na realidade que esta relação se produz, isto é, entre sujeitos, conhecimento e ação, aquela (relação) "não poderá ser entendida sem a mediação do sujeito." Este sujeito continua sendo o professor, sobretudo em situações em que o tempo a distância entre ensinantes e aprendentes é maior que o tempo presencial.

Para Sacristán (1999), qualquer forma de saber implica compreende-la como uma qualidade constitutiva do agente que age, contribuindo para construir as ações. O conhecimento, segundo o autor referido, "incide na ação como qualidade atributo do professor, que é aquele que conhece, não age por si só em relação à ação à margem da pessoa." Afinal, na educação, as ações são resultados da idiossincrasia daqueles que a realizam – *levam seu selo.*

Note-se que ao tratar das ações em educação estas estão grafadas sempre no plural. Um plural pleno de uma teia de conexões, cujas marcas constituem um jeito próprio de ser "daqueles que se dedicam à arte de educar" amparados por singularidades que em nenhum momento *se apagam*. É importante reconhecer o ritmo exemplar da dança entre o social e o idiossincrático, pois, que o social, parafraseando o autor assinalado, não vem penumbrar o idiossincrático. Esta característica, por outro lado, *enriquece o social.*

Por essa perspectiva, compartilhada por diferentes autores aqui relacionados, justifica-se a necessidade de investir na educação de quem educa. Negligenciar a educação de certos educadores torna-os, conforme alertado pela filosofia kantiana, educadores *muito ruins de seus educandos*. Atentos aos efeitos nocivos de uma formação duvidosa, vale insistir nisto: "Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar(...) é muito triste ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesmos e não toma parte das experiências sobre educação (...)" Kant (2002, p.15) Enquanto *os grandes* não acertam o caminho para uma outra educação, é inevitável escutar a chamada dirigida particularmente aos profissionais da educação.

Esta chamada nos remete a pensar sobre o fenômeno educativo, especificamente na formação de professor[64][65] à distância, ou nem tanto à distância, para além das escolas convencionais, de modo que a relação olho a olho, seja transcendida. Somos todos convidados ou compelidos a atender, com os espíritos desarmados, os apelos inerentes a novas empreitadas pedagógicas, cuja essência, ponto de partida e de chegada, não pode ser negligenciados: a educação. Falamos de educação, especificamente escolar, como fenômeno

[64] Conforme alertou Kant, no século XVIII, Marx no século XIX, e outros pensadores eminentes do século XX.

complexo, social, historicamente situado, determinado pelas "relações históricas que os homens estabelecem entre si" e a realidade em que se inserem.

Isso registrado, ressaltamos aqui nossa esperança de que as oportunidades de educação se ampliem, sem resistências, sem que o espaço e o tempo pedagógico sejam rigorosamente demarcados, sem que o tipo de modalidade que a ampare seja um óbice para a ampliação de novas chances de formação e minimização, ainda que tênue, das diferenças injustas. Afinal, "em todo apelo de mudança social, em toda pretensão de mudar os indivíduos aparece o apelo à educação – uma esperança que é também um estímulo a responsabilidade." Sacristán, (1999, p. 36)

CAPÍTULO II

O MÉTODO: "OPÇÃO", PARADAS OBRIGATÓRIAS; PROCEDIMENTOS, RECURSOS, CATEGORIAS.

É muito difícil falar do método sem compor o cenário ou o quadro no qual este foi construído passo a passo. Na recomposição desse cenário é inevitável descrevê-lo sem poesia, sem encantamentos, sem afetos, sem, ainda, por isso mesmo, correr o risco de cair nas armadilhas do caminho, sobretudo pelo grau de aproximação entre o caminhante e o caminho, particularmente quando, ao caminhar, aprendem-se lições nas paradas obrigatórias e nos campos que compõem as curvas do caminho. Na construção, passo a passo, do caminho, nos permitiu, além da coleta do banco de dados, ouvir os pássaros, sentir o perfume das flores, respirar o ar puro da mata.

Sabíamos desde logo que em se tratando de educação à distância, quer por via de cartas e "bilhetes" (correio), quer por via de rádio, televisão, videoconferência, telefone, fax, computador, teleconferência, Internet, ou seja, aquela que vai do ensino por correspondência ao ensino on-line, para um número expressivo de alunos, *sem necessidade aparente de professores*, sabe-se que ocorre uma generalização que está a provocar mais incompreensões que clareza quanto aos projetos de educação, considerados inovadores.

A construção do caminho investigativo tem aqui, como base, a abordagem qualitativa, que nos permite olhar e ver, tanto quanto possível, a realidade concreta.

A investigação qualitativa em educação tem sua origem no século XIX, nos Estados Unidos, motivada em função dos apelos e necessidade de estudos voltados para a qualidade da *vida quotidiana,* especificamente no que tange "a urbanização e os impactos da imigração em massa."

A urgência da investigação nesse tema de natureza social, ganha destaque com o trabalho jornalístico, particularmente, *jornalismo sensacionalista*, cujas denúncias, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 20), ao mesmo tempo chamavam a atenção "para as condições degradadas da vida urbana na sociedade americana," exigiam estudos para o problema urbano, tema de investigação no *início do século vinte.*

A partir desse período, novas pesquisas se sucederam, amparadas pela mesma abordagem, sobre *condições de vida das famílias de classe trabalhadora,* bem como a questão de raça. Na busca de encontrar "remédio para o sofrimento social" ou "aliviar o sofrimento humano" da minorias, o método qualitativo se expande por meio de *observação participante* e/ou *entrevistas em profundidade.*[66]

No início do século XX, com base na idéia de que escola *é um mundo social por ser habitado por seres humanos*, a investigação qualitativa se expande objetivando, segundo os autores citados, "auxiliar os professores a tomarem consciência das realidades sociais da vida escolar." (Ibidem) A força de concepções sociológicas, aliada ao rigor das descrições *sobre a vida social das escolas e dos seus intervenientes* ganham destaque.

Em face disso, os métodos na linha da antropologia social, designado hoje de investigação qualitativa, ganham importância.

Diante desse quadro, a literatura aponta que o interesse dos antropólogos pelo desenvolvimento da educação cresceu.

---

[66] Este tipo de entrevista, é identificada como entrevista "não-estruturada" ou "aberta", ou "não-diretiva" ou, ainda, "de estrutura flexível." Na atualidade, no entanto, outras denominações no enfoque de pesquisa qualitativa são apontadas: "entrevista estruturada, ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre e aberta." Cf. Triviños, (1987, p. 146)

Assim, o método qualitativo continuou requisitado, mas somente nos anos 70 do século próximo passado, período de *mudança social*,[67] problemas educacionais chamam *atenção nacional* e com eles os apelos para investigações inspiradas nessa abordagem.

O foco dos educadores pesquisadores, embora voltado para o ambiente escolar, continuou o mesmo historicamente combatido, dar oportunidade da palavra *àqueles que eram discriminados.*[68] Os educadores mostravam interesse de "ver discutido o tema", admitindo a escassez de estudos sobre o processo de escolarização.

Por essa perspectiva, a procura pela investigação qualitativa toma vulto com investigadores educacionais *mais sensíveis* a essa linha de pesquisa, ao mesmo tempo em que programas federais começavam a subsidiar estudos voltados para essas questões subsidiadas pela abordagem em destaque. Desse modo os métodos qualitativos *provocam entusiasmo e* se expandem, consagrando na década de 70. Até à época, segundo ainda os autores assinalados, a parte majoritária dos investigadores "que utilizaram a abordagem qualitativa no esclarecimento das questões educativas eram acadêmicos treinados em, e pertencentes a outras disciplinas, como sociologia e antropologia(...)" (1994, p. 36) Começou, então, a *virada para os escritos dos fenomenologistas.*[69]" Os métodos qualitativos, embora não dominantes, acrescentam os autores, "já não podiam ser vistos como marginais." (Ibidem)

Isso posto, o presente trabalho, ampliando o terreno dos métodos qualitativos, especificamente de base fenomenológica/hermenêutica, aproxima-se da abordagem qualitativa, justificado nos seguintes indicativos, lançados por estudiosos no assunto:

1. Em primeiro lugar, convém enfatizar, o método fenomenológico implica *em desentranhar o fenômeno, pó-lo a descoberto.* Em função disso, Masini (2002) explica que os fenômenos não estão aparentes de imediato, faz-se necessário, portanto, ultrapassar as aparências fenomênicas, recorrer a

[67] Para Bogdan e Biklen, a década de 70 foi uma época de tumulto e mudança social. "A atenção dos educadores voltou-se para a experiência escolar das crianças pertencentes as minorias. Uma das razões desse interesse era política: enquanto se verificavam tumultos nas cidades e as autoridades procuravam formas de evitar futuros protestos, associava-se o desempenho escolar deficiente com a afirmação de que os negros recebiam serviços inadequados." (1994, p. 37) Nesse sentido, o movimento dos direitos civis defendia a necessidade de "dar a palavra àqueles que eram discriminados."

[68] "Queria-se saber como eram as escolas para as crianças que não tinham rendimento." (Ibidem)

[69] "A fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos (...) está, portanto, baseada na interpretação dos fenômenos, na intecionalidade da consciência e na experiência do sujeito (...)" Triviños (1987, p. 47)

Fenomenologia. Esta abordagem não trata apenas de uma *descrição passiva,* mas implica numa tarefa de interpretação, essencialmente Hermenêutica. O pesquisador, portanto, amparado por uma concepção fenomenológica/hermenêutica, torna descobertos os sentidos menos evidentes os quais *o fenômeno têm de mais fundamental.* Vale notar que, nesta base, o processo de *apropriação do conhecimento* constitui-se por meio da circularidade hermenêutica: "compreensão-interpretação-nova compreensão." O enfoque fenomenológico permite ao pesquisador, em decorrência, compreender o fenômeno por meio do movimento de idas e vindas da interpretação. O inacabamento constitui uma marca importante da fenomenologia. Nesse sentido, duas características intercambiadas são destacadas por estudiosos no assunto: o "recomeçar incessante" e a recusa de "cristalizações em sistemas acabados e fechados." Vale acrescentar que, segundo os mesmos estudiosos, o inacabamento não traduz sinal de fracasso ou indefinição, mas "uma maneira da fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa de fertilidade." Masini, (2002, p. 66)

2. O investigador qualitativo freqüenta os locais de estudo por que *se preocupa com o contexto*. Embora a observação não tenha sido um procedimento priorizado no presente estudo, sabemos que as respostas procuradas no seu *ambiente natural de ocorrência* são mais significativas. De qualquer modo, o campo de estudo foi visitado por nós, pois, desde logo sabíamos que o campo referido é melhor entendido "no contexto da história das instituições a que pertencem." Bogdan e Biklen, vale insistir, destacam que "para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra e o gesto do seu contexto é perder de vista o significado." (1994, p. 48) Uma pesquisa de *índole fenomenológica,* não fica a margem do contexto cultural. Neste contexto se apresentam, segundo Triviños, os fenômenos, cuja interpretação deles permite fazer indagações, discussões dos pressupostos e uma busca de significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade. (1987) Conhecer, com efeito, está atrelado *ao mundo cultural do sujeito.*

3. A pesquisa qualitativa é descritiva. O banco de dados é constituído "em forma de palavras e não em números." É interessante ressaltar que os dados escritos da investigação "contém citações com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação." Sabe-se, portanto, que incluem, entre outros, *transcrições de entrevistas*. Nessa linha, a palavra escrita, "assume particular importância" nessa abordagem de pesquisa tanto para o registro dos dados como para disseminação dos resultados.

4. As abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos vão se *agrupando*. Para estudiosos no assunto, o processo de análise lembra *um funil*: "as coisas estão abertas de início (ou no topo)" e vão-se tornando passo a passo "mais fechadas e específicas no extremo." Isso nos remete a Calvino que ao falar, com base na sua própria experiência de pesquisador, da dificuldade desse processo parece retratar o que se passa, em especial, com o investigador que se pretende qualitativo, mais exatamente, o que ocorreu conosco:

> "Às vezes procuro concentrar-me na história que gostaria de escrever e me dou conta de que aquilo que me interessa é uma coisa diferente, ou seja, não uma coisa determinada, mas tudo o que fica excluído daquilo que deveria escrever: a relação entre esse argumento determinado e todas as suas vantagens e alternativas possíveis todos os acontecimentos que o tempo e o espaço possam conter. É uma obsessão devorante e destruidora, suficiente para me bloquear (...) Procuro limitar o campo do que pretendo dizer, depois dividi-lo em campos ainda mais limitados, depois subdividir também estes, e assim por diante. Uma outra vertigem então se apodera de mim, a do detalhe do detalhe do detalhe, vejo-me tragado pelo infinitesimal, pelo infinitamente mínimo, como ante me dispersava no infinitamente vasto. (1998, p. 83)

O pesquisador qualitativo planeja utilizar parte expressiva do estudo para perceber quais são as questões mais significativas para à solução do problema. Vale notar, todavia, que mesmo planejando ele não estará seguro de que se excluirá da tensão vivenciada por Calvino. Uma coisa é certa, porém, este investigador *não presume que se sabe o suficiente* para reconhecer as questões mais essenciais nem *antes*, nem durante nem, ainda, paradoxalmente, depois da investigação.

5. Importância do significado, do sentido dado a vida dos sujeitos partícipes da pesquisa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem investigativa estão, conforme Bogdan e Biklen, (1994) interessados na maneira como diferentes pessoas *dão sentido às suas vidas* (...) Esses investigadores, em educação, estão continuamente a estranhar os sujeitos de investigação tendo em vista assimilar o modo como *eles próprios* interpretam as suas experiências, bem como o modo como estes concebem "o mundo social em que vivem." Para os autores citados, o processo de condução da pesquisa qualitativa traduz uma *espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos*, pois que estes não são abordados por aqueles nunca *de uma forma neutra.*

Na abordagem desses sujeitos, priorizamos o contato em forma de entrevistas. Nesse sentido, o procedimento apontado nos permitiu uma forma de interação favorável ao diálogo e "uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". Especialmente na forma de entrevistas aplicada no presente trabalho: *não totalmente estruturadas*. Entrevistar de modo semi-estruturado, conforme Lüdke e André, onde não há a imposição de uma ordem rígida das indagações, "o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista." (1986, p. 33 e 34) Na medida em que houver, acrescenta as autoras, "um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica."(Ibidem) O *clima de confiança,* para que o entrevistado *se sinta à vontade* não apenas "para se expressar livremente," mas sobretudo expressar a verdade, é de importância vital para imprimir o rigor a que todo processo está a exigir.

As vantagens das entrevistas, particularmente na sua forma semi-estruturadas e/ou abertas, [70] sobre os demais procedimentos de pesquisa, não terminam por aí. Ela permite, segundo as autoras assinaladas, "a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos." Permite,

[70] Estas duas formas de entrevistas são, segundo Triviños, consideradas *as mais importantes para esta classe de enfoque*, destacada no presente trabalho. O mesmo autor ressalta, "reiteradamente, que a entrevista semi-estruturada na pesquisa qualitativa reúne condições que a individualizam em relação à entrevista não-diretiva e à entrevista padronizada ou estruturada(...)" (1987, p.153)

ainda, no terreno das mesmas pesquisadoras: o tratamento tanto de assuntos de natureza mais simples quanto de natureza complexa; o aprofundamento de temas suscitados por outras técnicas de coleta de dados "de alcance mais superficial". Pode, igualmente, "o que a torna particularmente útil, atingir os informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal (...)" Ibidem.

Assim, as autoras assinaladas, resumem, na idéia seguinte, as vantagens, constatadas no percurso do caminho do presente trabalho, da utilização das entrevistas:

> "Como se realiza cada vez mais de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que a elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistados." (1986, p.34)

Convém, no entanto, esclarecer que nem toda forma de entrevista traz consigo a garantia dessas vantagens. Vale, portanto, ressaltar que, conforme pensa Triviños, que a entrevista semi-estruturada "mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator". (1987, p. 152) Este traço da entrevista com essa característica, acrescenta o autor, "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores." (Ibidem)

É oportuno dizer, ainda na esteira do mesmo autor, que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a *teoria em ação*, suporte da *visão do pesquisador*. Por essa perspectiva, cabe não negligenciar o domínio do enfoque em estudo, bem como o domínio do aporte teórico *que orienta seus passos*. É com base particularmente nisso, que conforme aponta a literatura sobre o assunto, a entrevista semi-estruturada "obtém resultados verdadeiramente valiosos."

Foi inspirada nessa condição que a entrevista semi-estruturada, amparada pela abordagem do método qualitativo de natureza fenomenológica, permite ao pesquisador, que priorizamos esta forma de entrevistar e construir o caminho para o alcance da meta projetada.

A compreensão teórica do objeto está afinada com a perspectiva da "ciência histórica" que considera a produção da consciência do homem relacionada com a forma de

produção material. Fica subentendido, portanto, que consideramos a particularidade (educação à distância) em suas relações com o universal, isto é, o modo de produção social) abordagem do método adotada assume-se como um caminho teórico-empírico. O método que ampara o presente estudo afasta-se do caminho canônico, cujas exigências de racionalidade tornam mais *fria* a relação entre o pesquisador e os sujeitos em situação de trabalho.

Por esse prisma, o método, longe de corresponder às exigências do método científico fechado e, em decorrência, significar uma, *camisa de forças* onde, conforme Noronha (2002) a realidade deva ser encaixada, aprisionando e congelando o objeto de pesquisa ou camuflada essa realidade nas técnicas de pesquisa, permitiu-nos caminhar passo a passo, com o espírito desarmado em direção à fundamentação, elucidação, confirmação, correção e até alteração das interrogações e revelações do fenômeno buscado.

Dado o constante devir inerente aos processos de ensinar e aprender, sabe-se que a totalidade *não significa todos os fatos*, nem, igualmente, o conhecimento dessa realidade. Não se pretende, portanto, conhecer, segundo Kosik (1996, p. 36), "todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades". Não se almeja, diz o autor citado, captar e exaurir "todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade" (Ibidem) com a qual lidamos. Ademais, esse contato com essa realidade pesquisada à qual nos referidos ocorrerá tanto quanto as condições concretas o permitirem. Repetimos Marx quando o autor assinala que "os homens fazem sua própria história, não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado." (2002, p. 21)

Essa realidade a que nos referimos vai aqui focada "no como", no âmbito da educação à distância, é solucionada a ruptura, particularmente pedagógica, entre ensinantes e aprendentes e se torna, portanto, possível a proximidade dialogal entre ambos.

O que importa realmente não reside na passagem do presencial para a distância, nem, menos ainda, na passagem da ênfase no "escrito e do oral tradicional à multimídia." Lévy (2001, p. 172). O ponto central é a "transição de uma educação" e uma forma específica de educação moldada por uma instituição – a escola, para uma situação de

condutas e trocas de saberes que se constrói numa grande sala de aula sem paredes, sem amarras,[71] sem tanta rigidez quanto a forma de lidar com o tempo e o espaço pedagógicos. É importante, no entanto, suspeitar como se constrói essa troca e consideradas novas formas de interações presentes nas experiências aqui destacadas.

É sabido que a educação não ocorre nas nuvens, mas num chão, mediante as contingências estabelecidas nas relações entre sujeitos que pisam esse chão. Esse é o princípio basilar para qualquer modalidade que se pretenda educativa.

Isso posto, a abordagem metodológica na linha posta em destaque daria maior abertura ao estudo em questão, permitindo lidar com as situações novas, cuja riqueza autoriza confirmar, corrigir, lapidar ou até alterar o ponto para o qual o olhar vinha sendo dirigido. Uma relação entre o caminhante e o caminho em contínua e em efervescente ebulição, amparada pelos pressupostos aqui levantados, permite olhar e ver, tanto quanto possível, a realidade concreta e estabelecer o maior número de conexões praticáveis, consideradas relevantes para a realização da construção da caminhada e a realização da pesquisa. Há de se considerar a necessidade de limitar e definir o que se pretende alcançar, conforme assinalamos anteriormente.

Isso definido, recorremos à entrevista, como procedimento investigativo, mais do que apropriado aos princípios subjacentes ao presente trabalho, possível. Convém dizer que, em razão não apenas da natureza da educação à distância foi inviável observar, como quereríamos, professores e alunos. Nesse sentido, optamos por entrevistas, quase sempre, insistimos, realizadas de forma semidirigida.

Em primeiro lugar, selecionamos o campo de pesquisa, seguido dos sujeitos partícipes da construção do caminho pretendido. No contexto brasileiro, as universidades têm se movimentado em favor da melhoria do ensino presencial ao mesmo tempo que têm tirado proveito dos avanços provocados pela tecnologia com a criação de ambientes virtuais de aprendizagens, voltados para formas mais flexíveis de educação, sem que a fixação do tempo e do espaço sejam a condição determinante para a educabilidade. Entre essas instituições educativas, oito universidades federais oferecem programas, recentemente

[71] O ensino à distância, todavia, tem 2 ou 3 artigos que, conforme Cury (1997, p. 35) são duros, do ponto de vista da flexibilidade. Não são, portanto, tão abertos quanto se apresenta. A LDBEN, neste ponto deixa de ser flexível paradoxalmente num campo de *natureza extremamente flexível.*

criados, de cursos de formação de professores no âmbito da educação à distância[72] conforme destacado no quadro seguinte.

Quadro 1: UNIVERSIDADES FEDERAIS: CURSOS DE LICENCIATURA ESPECÍFICA E EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA, autorizados pelo MEC[73]

PARÁ	UFPA	Matemática:Licenciatura Plena ou Bacharelado	Ano[74]
CEARÁ	UFCE	Biologia, Física, Matemática e Química: Licenciatura Plena	
ALAGOAS	UFAL	Pedagogia: Licenciatura Plena	
DISTRITO FEDERAL	**UnB[75]**	**Pedagogia: Professores em Exercício no Início da Escolarização**	2001
ESPÍRITO SANTO MINAS GERAIS	UFES UFOP	Pedagogia: Licenciatura Plena Pedagogia: Licenciatura Plena	
MATO GROSSO	**UFMT**	**Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental[76]**	1994
MATO GROSSO DO SUL	UFMS	Pedagogia: Licenciatura Plena	
PARANÁ	UFPR	Pedagogia: Licenciatura Plena (fundamental e magistério da educação)	

[72] A lista das instituições credenciadas, bem como dos cursos autorizados como cursos superiores a distância encontra-se no site http://www.mec.gov.br.
[73] Dados capturados e atualizados no dia 25 de fevereiro de 2003.
[74] A data de criação oferecidos por essas universidades giram em torno do início do novo século.
[75] Embora o PIE tenha justificado a que veio, oferecer curso superior em Pedagogia para cerca de 5.000 professores em exercício do Distrito Federal foi uma experiência com significativa aceitação. Por questões políticas, o contrato foi transferido da Universidade Federal para Universidade Privada com a mesma secretaria de Educação. De qualquer modo, o no. de 2000 alunos continuou, mesmo depois da quebra de contrato, sendo atendidos pelo quer rezava o contrato original.
[76] Até a data de reconhecimento do curso, 22 de novembro de 2002, o curso foi denominado de Educação Básica: Licenciatura Plena. Depois dessa data, passou a ser reconhecido como curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todos os programas dessas Instituições[77] estão devidamente credenciados pelo MEC, e antes, apoiados e incentivados pelas instituições a que pertencem mediante a criação de núcleos de educação à distância instituídos pela Universidade. Três universidades, Brasília, Paraná e Mato Grosso, no entanto, são apontados, conforme um dos conselheiros do Ministério de Educação e Cultura[78] e o presidente da (ABED) Associação Brasileira de Educação à distância,[79] como precursoras, merecedoras de destaque, no âmbito de educação à distância, particularmente na formação de professores, em face as exigências da LDBEN/96.[80]

Dois programas, de responsabilidade do Núcleo de Educação à distância-NEAD e do Programa para Professor em exercício em início de escolarização-PIE, das Universidades seguintes: UnB e UFMT, foram por nós selecionados com base nos critérios abaixo relacionados, . O critério 2 e 6 atendem a todos os programas relacionados.

1. Natureza e modalidade do programa oferecido: formação de professor em exercício (ensino fundamental) a distância;
2. Oportunidade de formação de professor oferecida pela Universidade Pública;
3. Importância dos Pólos de Formação para as regiões respectivas.
4. Relevância referendada por profissionais de órgãos competentes no assunto;
5. Aceitação dos programas selecionados (NEAD E PIE), conforme aponta tabela 4,
6. Amparo legal;
7. Pioneirismo

[77]De 18 Instituições que oferecem cursos na modalidade de educação à distância, 11 destes oferecem cursos de Licenciatura Plena . Oito delas são Instituições Federais. Neste ano de 2002, 34 Instituições pediram credenciamento para ofertar os cursos superiores a Distância. Cf. o Site www.unirede.br/informe/061.

[78] Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, conselheiro do Conselho Nacional de Educação e Cultura.

[79] Prof. Dr. Frederich Litto. Considerações obtidas em entrevista realizada com referido presidente na USP- SP, Escola do Futuro.

[80] Os professores das séries iniciais do ensino fundamental são o "público alvo principal destes cursos" na medida em que são atingidos pelo artigo 87, parágrafo 4°, da LDBEN, vigente no país, em razão da determinação, segundo a qual até o final da década educação, (2007), " somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço." Cf. UDEMO (1997, p. 20-21)

A Universidade Federal de Mato Grosso foi a única a oferecer, em 1994, cursos de graduação,[81] antes mesmo da exigência contemplada na LDBEN 9394/96[82], voltado para professores, em exercício, sem formação superior. O curso está sendo desenvolvido, "por razões pedagógicas", por meio de dois núcleos de estudos[83] perfazendo o total de 3.430 horas.[84] O programa oferecido pela Universidade referida tem como meta, conforme Neder (1998), profissionalizar até o ano de 2.011 "todos os professores dos sistemas estadual e municipais de educação do Estado." O Núcleo de Educação à distância (NEAD) do Estado, amparado pela lei em vigor, atendeu na fase experimental a 350 professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino. Hoje atende a 2.219 alunos.[85] É interessante notar que os objetivos do núcleo (NEAD) ultrapassam, segundo ainda a coordenadora da Licenciatura daquela Universidade, "os limites de uma profissionalização restrita apenas à obtenção de uma titulação e apontam para perspectivas de continuidade" na direção de qualificação acadêmica, plano de carreira e política de remuneração. (Ibidem) O NEAD prevê e subsidia a criação de programas de educação continuada para capacitação de professores em serviço. Sabe-se que é aproximando os conhecimentos oferecidos no período da formação *ao longo do exercício profissional,* isto é, às experiências e saberes construídos na ação ensinativa que *o professor produz rupturas.* Cabe aqui lembrar, portanto, que é preciso imprimir una nova noção de educação continuada. Em contraste com a idéia de "tempo zero", cabe valorar uma noção de tempo essencialmente histórico, ou seja, *tempo de produção, tempo de vida – o que inclui, a continuidade, a ruptura.*

> "Entre o exercício profissional e a formação prévia constrói-se uma ruptura justamente porque uma é continuidade da outra. Tal ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito, que de estudante torna-se profissional, carregando para o novo tempo o tempo que passou.(...)" Collares, Geraldi, Moisés (1999, p. 213)

[81] Em caráter experimental.
[82] Título VI: Profissionais da Educação.
[83] O 1°. núcleo com 900 horas e o 2°. núcleo com 2.430 horas.
[84] Conforme aponta o Programa oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso (Instituto de Educação à distância) redigido por Maria Lúcia Cavallali Neder, coordenadora, do período inicial, da Licenciatura.
[85] Cf. o site WWWnead.ufmt.br

Por essa perspectiva, os autores fazem uma crítica a dicotomia posta entre os termos *formação inicial e educação continuada*. É importante, portanto, combater a idéia de que a formação inicial lida com a teoria (o conhecimento) e a educação continuada "extrai da experiência profissional a prática (os saberes). Seguramente, advertem os autores antes assinalados, *conhecimentos e saberes são concomitantes* a ambos os momentos da vida dos sujeitos envolvidos. (Ibidem)

A modalidade Educação à distância, inserida no plano da UFMT quanto no plano do DF, surge para responder, conforme dito anteriormente, sobretudo pela formação superior e continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Surge para fazer valer, tanto quanto possível, o estatuto do professor pesquisador e, portanto, mostrar que é possível professores e alunos produzem saberes. O NEAD, núcleo de Educação à distância, no Estado de Mato Grosso baseia-se nos princípios do "trabalho, pesquisa, autonomia, interação e parceria", tendo em vista a implantação do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, de 1ª. a 4ª. série, na modalidade a distância, mediante a seleção feita por um "Vestibular Especial"[86]. Passaram também por seleção os "dinamizadores do curso": os orientadores acadêmicos, que, na verdade, são professores de diversas áreas, licenciados para ensinar. O papel do orientador, quase naturalmente assumido pelo Núcleo, revela uma certa crise de identidade. Durante aproximadamente 8 anos de implantação, sucessivas discussões têm sido feitas sobre o "papel do orientador acadêmico". Esta personagem, no entanto, na voz do próprio orientador, "necessita de uma definição profissional que venha assegurá-lo na carreira do magistério."

Há um mal-estar, por vezes revelado na maioria das entrevistas, revelador, por um lado, uma certa indignação com incertezas geradas pelo "novo papel" atribuído a tal profissional, cuja ação continua sendo a de professor[87]. Por outro lado, há um certo conformismo e até mesmo certo orgulho de ser, conforme uma professora MT, "como o próprio nome diz, orientador," e somente "às vezes professor."

[86] Como exigência, os candidatos de nove municípios do norte do Estado, deveriam estar "ligados" ao sistema de ensino básico, "em exercício", lecionando nas séries iniciais.
[87] Sobre este aspecto trataremos no VI capítulo: O professor em pedaços, no entanto, está inteiro.

Mais do que isto, um fato que merece destaque é que, progressivamente, a educação à distância se desprende do paradigma do industrialismo didático, Belloni (1999), para se identificar, valendo-se de propostas educativas atentas e adequadas às peculiaridades de cada contexto, respeitando as condições concretas dos órgãos e interessados que venham a fazer parte delas.[88]

Nesse sentido, o referido programa, sem ignorar "o perfil cultural dos atuantes", vem contribuindo, por meio da ação dos seus chamados orientadores acadêmicos, ou tutores, ou mediadores[89], ou, até, professores, com, segundo uma professora entrevistada DF, o "melhor que se pode", e com o melhor de que se dispõe,[90] em favor da consolidação de uma formação em nível superior na modalidade a distância em busca, conforme a maioria dos entrevistados, (MT, DF) "de conhecimento e autonomia."

É oportuno notar que, nessa realidade, a parte majoritária dos licenciandos, por não terem este acesso em suas residências a telefone, a fax e, menos ainda, a Internet, recorre ao telefone público, ou aos recursos oferecidos pela Prefeitura,[91] cujo material de apoio é colocado à disposição dos interessados, de modo que a "dinamização necessária" prevista no ensino à distância aconteça satisfatoriamente.

Inspirada nos mesmos propósitos, não obstante a peculiaridade de cada experiência, a Universidade Nacional de Brasília igualmente vem se consolidando na modalidade a distância, voltada à formação do professor. A UnB, pioneira, como universidade brasileira, oferece cursos a distância, e esta voltada à pós-graduação (lato sensu) e, mais recentemente, em convênio com a SEED, oferece curso de graduação em observância às mesmas exigências da lei anteriormente citada.

---

[88] A Licenciatura conta, segundo a palavra de duas orientadoras do NEAD (MT), com a figura do orientador acadêmico, sendo este cedido pelo Estado ou Município, em regime de dedicação exclusiva, porém, apesar de muita luta, não se têm definidos e assegurados os seus direitos na Lei orgânica do Estado e dos Municípios."

[89] As várias denominações atribuídas à figura que faz o papel de professor, varia de acordo com o Estado. Divide-se, no entanto, entre duas denominações principais: "orientador acadêmico" ou "tutor", ou, ainda, mediador, como na grande maioria dos programas oferecidos fora do país.

[90] São fascículos sobre várias matérias, distribuídos aos alunos e "um serviços de apoio" por meio de telefone, por vezes, fax e correio, além da disponibilidade do orientador de "plantão" para encontros presenciais.

[91] Os cursos são desenvolvidos "em parceria" com as prefeituras municipais de cada região.

O Programa para Professores em exercício no Início de Escolarização (PIE), oferecido por essa Universidade, tem como público alvo professores em exercício[92].

Nesse sentido, o PIE tem contribuído para a formação de professores em serviço de modo expressivo. Cerca de 2.000 alunos que não tiveram, até então, oportunidade de formação mínima exigida por Lei, embora a mesma LDB não deixe de admitir o exercício do ofício, como formação mínima, conforme artigo 62 dos Profissionais da Educação (...)[93], preparam-se "para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino normal fundamental, oferecido na modalidade Normal."

O programa de formação continuada para a capacitação em serviço/Pedagogia, anteriormente referido, oferece tempo mínimo de duração- 3 anos, com a carga horária de 3.210 na modalidade semipresencial. O maior número de horas, no entanto, está concentrado na modalidade a distância (60 horas) e o restante (40 horas), na modalidade presencial. Para melhor visualização dos dados apontados, observe-se a tabela a seguir:[94]

[92] Em educação infantil ou início de escolarização do Ensino Fundamental na Rede Pública do Distrito Federal ou "portadores de habilitação para o Magistério em nível Médio." As informações do programa foram retiradas na Home page.www.fe.unb.br/pie, referendadas pela coordenadora do programa por via Internet

[93] Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, (...)

[94] **Cf. texto anexo sobre os dois programas.**

Quadro 2: APROXIMAÇÕES/SEMELHANÇAS DOS PROJETOS MT/DF

NEAD (UFMT) PIE (UnB)

ANO	1998	2001
CARACTERÍSTICAS	Semipresencialidade, Núcleos/Estudos (2), Assistência : Direta-orientadores Indireta –coordenadores	Semipresencialidade, Módulos (6, 1/ semestre), Assistência: Direta- mediador Indireta-tutores e coord.
PÚBLICO ALVO	Professores em exercício de 1ª. a 4ª. série habitantes do Estado do Mato Grosso	Professores em exercício 1ª.4ª., educação infantil, Magistério habitantes do Distrito Federal
No. ALUNOS	2.210	2.000
No. ENSINANTES	128 orientadores acadêmicos (tutores)[95]	45 mediadores e 21 tutores)[96]
MATERIAL	Impresso (fascículos), CD-ROM, vídeo, filmes, telefone, fax, TV	Impresso, on-line (módulos)
EQUIPE	"multidisciplinar" 14 professores,	Diferentes áreas 10 coordenadores
CARGA HORÁRIA	3.330 horas	3.210 horas
OBJETIVO	Oferta de programas e de projetos de formação de professor em serviço.	Oferta de programas de formação de professor em serviço: ed. Infantil/séries iniciais,

Selecionamos, assim, como campo de nosso estudo, as experiências oferecidas pelo Estado de Mato Grosso e pelo Distrito Federal- Brasília. Ambas instituições referidas utilizam-se de material impresso, uma das quais em alguns de seus pólos, muito recentemente, ensaia os primeiros passos associados às facilidades da didática on-line. Desde logo convém dizer que nos causa espanto o modo como as equipes entrevistadas, particularmente as do interior do Mato Grosso, lidam com a "tecnologia da escassez".

[95] Esses dados são atuais. Cf. o Site wwwnead.ufmt.br. Até pouco tempo atrás eram apenas 16 "orientadores acadêmicos" para 433 "acadêmicos", distribuídos em 5 polos do interior do Estado, coordenado por um professor da equipe. Foi com base nesse número que, na época, realizamos as entrevistas com orientadores do programa referido.

[96] A página do Site do PIE consultada no site cursopie@fe.unb.br "está sendo atualizada". No que se refere aos tutores/autores constituem, estes, segundo o site assinalado, "uma consultoria técnico-pedagógico entre a Faculdade de Educação e o Curso PIE. Essa equipe é composta de professores pesquisadores , com experiência profissional na área de formação de professores e pertencentes ao quadro docente da UnB. Essa equipe é composta por autores que, somente escreveram o módulo, tutores que desenvolvem o papel de consultoria e ambos, que além de escreverem o módulo, também atendem os mediadores e coordenadores de nosso trabalho pedagógico."

O critério de escolha destas instituições perpassa, todavia, conforme já aqui dito, não pela relação daquela instituição com os avanços da tecnologia, mas, insistimos, pela qualidade do papel prestado pela Universidade Pública, pelo amparo legal, pelo público alvo, pela relevância da iniciativa naquela região específica, pelo pioneirismo, pelo consentimento e retorno possível de realização do estudo pretendido. Considerando, por outro lado, a diversidade do contexto brasileiro, a necessidade da formação continuada e, antes, de formação de professor em diferentes regiões do país, bem como a expansão crescente da modalidade em questão, não foi fácil a seleção do campo de pesquisa. Sem ignorar essa realidade, no entanto, priorizamos os projetos oferecidos, em especial, por universidades públicas.

Antes da seleção, porém, empenhamo-nos, em razão de participação com trabalhos em congressos, seminários e conferências pertinentes à área desta pesquisa ([97]), em conhecer *in loco* as regiões de interesse para desenvolvimento da pesquisa e, desde logo, agendar e iniciar possíveis entrevistas.

A decisão tomada teve um peso especial na viabilização da coleta de dados na medida em que favoreceu uma discussão ampliada sobre a temática e o seu conhecimento. A estratégia criada para nosso deslocamento permitiu-nos o encontro com professores e coordenadores reconhecidamente bem informados sobre o assunto, dentre os quais alguns representantes do projeto em questão da região selecionada previamente. Convém acrescentar que não estamos seguramente sozinha na apreciação do que é único, do que é singular, do que sai à frente. Apreciamos, parafraseando Lévy (2001)[98], as histórias singulares. Apreciamos os que investem em gente e colocam as pessoas, não obstante as pressões e imposições, em primeiro lugar. Apreciamos os que ousam, mas na justa medida, para dizer que a educação é possível. Parece que a história daquelas instituições anteriormente arroladas, em que pese à repercussão das demais experiências de diferentes regiões, ilustram o que queremos dizer. É preciso, todavia, suspeitar da carga horária oferecida por um desses cursos. A formação de

[97] I Seminário Latino-Americano de Educação, em Campo Grande (MS), com participação na forma de Posters: Em sintonia com a Educação à distância. Seminário A Educação e as Novas Tecnologias, em Cuiabá, com comunicação: Pedagogia a Distância e a Tecnologia de Rede: e eu com isso?; II Conferência Nacional de Educação, em Brasília, com participação em Painel: Cultura Escolar e o Cinema: o caminho das letras por meio da luz e participação na secção Ensino à Distância.

[98] "Aprecio os seres e os lugares singulares, insubstituíveis, as atmosferas ligadas para sempre a situações e a momentos." (p. 147)

professor não é algo que se dê por decreto, por exigências mínimas,[99] por formas obscuras de formação[100], ainda que referendadas por lei.

À luz dessa análise, é preciso que, como nos ensina Freire, "haja luta, protesto, exigência (...) Não existe formação momentânea, formação de começo e formação de fim de carreira. A formação é uma experiência permanente, que não pára nunca".[101]

Sem perder de vista esta lição, selecionamos algumas perguntas, previamente elaboradas, norteadoras da caminhada investigativa e provocadoras dos encontros estabelecidos com professores envolvidos, sem que, por vezes, as tenhamos previsto. Convém dizer que cada pergunta surgia sempre de uma rede de indagações inevitavelmente entrecruzadas e, em geral, precedida esta rede de uma introdução breve sobre a questão na tentativa de instigar o entrevistado a dizer sempre mais do que havia sido solicitado a dizer. Cinco questões fundamentais, no entanto, subsidiaram **o roteiro das entrevistas**, apresentados em seguida:

1. Considerando a associação do ensino à distância a novas formas de ensinar a aprender, no que reside o novo? O modo de transformar a distância em proximidade corresponde a essa nova mentalidade?
2. Se, no ensino à distância não se pode contar com habilidades habitualmente observáveis no ensino presencial, a que poderá recorrer de novo ou extraordinário o professor "virtual", para se tornar real e interagir, e, enfim, transformar a distância em proximidade e empregar uma relação de diálogo?
3. Não sendo uma tarefa simples, quais têm sido as maiores dificuldades encontradas? Como minimizar a dificuldade de contato? Que artifícios poderão ser empregados para pôr o aluno atento ao significado do aprender a distância e agir com autonomia?

[99] A Lei vigente, no entanto, regulamenta apenas o número de horas mínimas de formação- 2.800 hs (relógio) 560 hs das quais previstas para matérias pedagógicas. Carga horária essa distribuída em, no mínimo 3 anos de formação. (Cury, 2002)
[100] "Professores em serviço," "professores em exercício," "professores em carreira".
[101] Citado na página inicial do PIE. Cf. texto completo www.fe.unb. br/pie

4. De que influências o professor se vale para desenvolver a concepção de educação em que acredita? Até onde a experiência passada é recuperada na experiência presente e o velho se faz presente no considerado novo?
5. Onde o professor, no âmbito do ensino à distância, teria aprendido a ser o professor que é? Qual sua importância na supressão da distância?

A cada entrevista, portanto, a cada pergunta, fomos agraciada por informações substanciosas sempre a mais do que esperávamos saber, e corria o sentimento, que era amalgamado por uma enorme vontade de perseguir o objeto. Ocorre-nos o episódio de Palomar, segundo Calvino, na sua experiência de observar uma onda... a cada momento acredita haver conseguido "tudo o que poderia ver de seu ponto de observação, mas sempre ocorre alguma coisa que não tinha levado em conta." (...) mas bastava fechar os olhos e ao reabri-los a perspectiva já mudara. (1994, p. 9-10) Bastava a realização de uma nova entrevista para ver que, apesar do entrosamento de cada equipe abordada, algo novo/significativo fora acrescentado ao texto que se ia compondo, então.

Cada questão significou como "pólo aglutinador de um conjunto de apontamentos." Dez questões, no entanto, foram abordadas. A cada entrevista fomos surpreendida não somente pelo conteúdo das respostas, mas, ocasionalmente, pelo tempo de sua duração: de 1 a 3 horas e 30 minutos aproximadamente, tendo ocorrido a entrevista, uma das vezes, em dois turnos, em atenção ao pedido do próprio entrevistado. Eis as questões na sua forma original, reordenadas com base no foco principal:

1) A literatura está farta de apontar a importância da interação entre o professor e o aluno, embora se reconheça, quase sempre, ser essa interlocução problemática não somente no EaD. Por outro lado, a interação é condição essencial para o fenômeno educativo. Pergunta-se então:

   ✓ *Como a interação professor e aluno ocorre, se, de fato, ocorre, no EaD?*

2) Por ser a educação à distância uma modalidade educativa na qual o professor realiza a maior parte do seu trabalho sem que esteja face a face com o aluno, pergunta-se:

- ✓ De que artifícios se vale o professor da educação à distância para chegar até o aluno e minimizar a dificuldade de contato? Que dificuldades mais incômodas são encontradas?

3) Considerando não ser possível solucionar a dificuldade de contato sem que seja possível recorrer-se às vantagens do ensino presencial, (calor humano, empatia, persuasão, entre outros), é necessário saber:

- ✓ Com que expedientes pode contar esse professor de modo que a distância não seja considerada um "déficit" ou um óbice na relação pretendida?

4) O professor do ensino à distância, certamente, mesmo sob as pressões dos novos tempos, carrega consigo a experiência vivida na escola presencial. Convém saber, portanto:

- ✓ Até onde o professor carrega consigo a fé na experiência passada e de que modo essa experiência é encarada por ele?

5) O ensino à distância está sempre associado a novas formas de ensinar e aprender, a um novo paradigma de educação.

- ✓ Onde está este novo paradigma? Que traz de novo? De fato, é novo? Que marca o ensino à distância para ser abordado como uma forma nova de ensinar e aprender?

6) Sabemos que a mentalidade sobre educação por parte do professor na sua prática. Pergunta-se, então:

- ✓ Que modelo de ensino perpassa por sua nova experiência? Como o professor lida com essa transição da experiência passada para a experiência mais recente?

7) O ensino à distância tem sido associado, mediante o amparo do fascínio das novas e surpreendentes invenções tecnológicas, ou seja, pela tecnologia, como se esta por si só assegurasse a interação entre ensinantes e aprendentes. Releva suspeitar:

- ✓ Procede tal associação?

8) Diante dessa associação, entre outras, por vezes exacerbada, a razão do professor é, por alguns, questionada.

✓ Há algum juízo seu formado a respeito deste aspecto?

9) Oportunidades de formação a distância parecem ser sempre bem vindas, embora, às vezes, sejam recebidas com desconfiança.

✓ Que obstáculos são apontados? Como lidar com esses obstáculos?

10) Na elaboração de algumas perguntas julgadas significativas, eventualmente algo considerado importante deixa de ser abordado.

✓ Há algo que gostaria de acrescentar?

Realizamos esta etapa, mediante, sobretudo, entrevistas com coordenadores, "orientadores acadêmicos", mediadores e tutores envolvidos nos projetos respectivos de seus estados, das mais diferentes áreas.[102] Essas entrevistas foram realizadas por 2 formas principais: face a face por meio de gravação simultânea, ou, mais raramente, a distância por meio da Internet e correio. O procedimento de entrevistas empregado no caminho investigativo foi por nós registrado em fita magnética e, posteriormente, transcritas integralmente. Em seguida, selecionou-se de cada questão uma idéia significativa, cuja essência, no final, contribuiu para a seleção das categorias apontadas logo após *a configuração amostral* do trabalho realizado em campo. Na impossibilidade de gravar, mediante situações difíceis de prever, as entrevistas, foram, por vezes, anotadas no momento em que transcorria a interlocução.[103] Para melhor compreensão dos sujeitos da pesquisa, após as alterações julgadas necessárias, apresentamos sua configuração.

[102] Jornalismo, Psicologia, Artes, Comunicação, História, Letras, Psicologia, Matemática, Filosofia e, até, Pedagogia.
[103] As transcrições foram realizadas pelo maior interessado direto. Isso permitiu melhor a facilitação da leitura dos dados mais significativos ao problema.

Quadro 3: UNIVERSO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

	EQUIPE	PROFESSORES	AFASTAMENTOS
UFMT (NEAD)	6 coordenadores (ao todo)	128 orientadores (tutores)	4 orientadores
UnB (PIE)	10 coordenadores	45 mediadores e 21 tutores	2 coordenadores

Desse universo, selecionamos os profissionais de educação, sobretudo professores-coordenadores e orientadores ou tutores, em geral, pioneiros nos programas oferecidos e postos em destaque. Selecionamos, desse modo, aqueles profissionais que consideramos mais experientes, ou seja, os profissionais professores pioneiros dos projetos em destaque, pertencentes ao pólo de Colíder, que deu origem ao projeto. O tempo de experiência, no entanto, não garante ao sujeito selecionado ser aquele mais preparado. A experiência, todavia, sempre será um requisito, quando enriquecidas, em favor da própria ação do profissional que por ela responde. Para Sacristán (1999, p. 71) "um professor com recursos de ação é aquele que tem experiências muito variadas, experiências ricas e não aquele que tem muita experiência sobre poucos tipos de ações." A decisão para a seleção dos sujeitos, no entanto, não decorreu, apenas em razão da análise da qualidade da experiência, mas, sobretudo, pela disponibilidade de os professores abordados, indicados (confirmados) pela coordenação, aceitarem participar da pesquisa. Um fator também observado nasceu do crescimento vertiginoso não apenas dos professores que compõem a equipe de coordenadores, de "orientadores acadêmicos" (NEAD), ou de mediadores e tutores (PIE).

No próximo quadro, n° 4, registramos, enfim, a amostra configurativa dos sujeitos incluídos e, particularmente, envolvidos no levantamento de dados. A passagem do quadro 3 para 4 deve-se ao fato de mostrar o quadro dos sujeitos, de fato, abordados. A equipe que compõe o NEAD é bem expressiva. Selecionados, porém, apenas os coordenadores de cada pólo, (cinco pólos mais um coordenador geral do projeto) perfazendo 6 coordenadores. Incluímos, ainda, dos orientadores do pólo de Colíder, pólo que deu início ao projeto,[104] atualmente com 9 orientadores. A equipe que compõe o PIE é, na atualidade, constituída de

[104] 5 pólos, além do de Colíder, são constituídos: Diamantino, Juara, Juína, Terra Nova.

10 coordenadores, dos quais 2 estão afastados, além dos tutores (autores dos módulos) e mediadores. Para melhor compreensão, portanto, veja-se a tabela a seguir:

Tabela 4: UNIVERSO DOS SUJEITOS, de fato, ENVOLVIDOS

	INÍCIO	**EQUIPE Incluída**	**PROFESSORES**	**ACESSADOS Com retorno**	**AFASTADOS[105] RECUSAS**	**Soma final**	**%**
UFMT (NEAD)	1994	6 coord.	16 orientadores (tutores)	6 coord. 12 orient.	Total: 4	18	82
UnB (PIE)	2001	10 coord.	14/tutores[106] 19/ mediadores[107]	10 coord.,[108] 8 tutores 7 mediadores.[109]	Total: 18	25	58

Convém acrescentar que professores, ex-alunos, também foram incluídos nesta investigação, tendo em vista uma maior riqueza de dados oriundos da multiplicidade de falas dos sujeitos envolvidos na categoria *relações educativas*, priorizada no presente estudo. Em razão, porém, da dificuldade de acesso a esses alunos selecionados, apenas um grupo de professores formados por um dos programas- NEAD (MT) foi incluído.

Essa escolha deu-se, em primeiro lugar, pelo elevado significado daquela oportunidade de formação superior para estes alunos; em segundo lugar, em razão de estes alunos fazerem parte de uma experiência pioneira no país e, em especial, em terceiro lugar, em razão da oportunidade de se encontrarem esses alunos, pertencentes aos vários pólos do estado do Mato Grosso, reunidos num curso de especialização. De 57 alunos matriculados naquele curso, oferecido no interior do Estado, em 2001, 38 foram formados a distância e, destes, 25 (66%) participaram de nosso estudo por meio de entrevistas realizadas, ora em

[105] Embora alguns professores estivessem afastados, continuavam comparecendo às secretarias vinculadas ao projeto e, além disso, dispuseram-se em participar de nossa pesquisa.
[106] O no. de tutores de conhecimento giram em torno de 21. Deste total, 7 estavam afastados. Acessamos, portanto, conforme tabela 4, um total de 14 tutores, desses 8 deram retorno.
[107] O no. de mediadores informados por escrito somam um total de 37 mediadores. Deste total, selecionamos 19 deles com base no tema de monografia, cujos estudos de monografia, conforme anexo, faziam referência às categorias selecionadas no presente trabalho: relações educativas, professor, autonomia, distância/proximidade, o novo/velho paradigma.
[108] Desse no, embora, 2 estivessem afastados, foram entrevistados na ocasião coordenadores que estiveram ocupando o cargo em questão no início da experiência.
[109] Em razão do papel dos tutores de Brasília não ser a mesma função desempenhada pelos orientadores do projeto oferecido pelo NEAD, como sujeitos da presente pesquisa, os mediadores.

grupo, ora individualmente- face a face e/ou por escrito. Estas Quatro questões, das quais uma em aberto, foram abordadas: 1) Qual foi a importância da oportunidade de formação superior na modalidade a distância? 2) Que mudou na sua vida após ter sido aluno do curso a distância? 3) Que significou o professor na mediação do saber, para a sua formação? 4) Deseja acrescentar?

É oportuno esclarecer que nem sempre as tentativas, nem as primeiras, nem as terceiras para contato, com parte significativa dos sujeitos selecionados, particularmente os professores envolvidos com os programas selecionados, foram de fácil acesso, desde o momento para conseguir, de fato, os endereços eletrônicos desses professores, bem como para o como e obter o consentimento a fim de entrevista-los.

Ao vencer essa barreira, contactar os tutores e, entrevistá-los, conforme previamos, foi, em que pese às facilidades da tecnologia, o mais difícil nessa empreitada. Apenas 2 professores foram entrevistados por via da Internet. Um deles, apenas, não ofereceu nenhuma resistência ou cobrança ou condição. (DF) Por outro lado, depois de vencer a barreira da desconfiança e alcançar o consentimento para realização da coleta de dados, as entrevistas, em geral, transcorriam em clima ameno.

Na ocasião do desenvolvimento do procedimento em destaque, as pesquisas eram realizadas com os professores, alguns dos quais, por sugestão dos entrevistados, ao mesmo tempo coordenadores e tutores, mostravam-se colaboradores mais abertos.

Com relação às dificuldades encontradas, momentos a dificuldade antes referida foi, segundo depoimentos de parte dos coordenadores entrevistados, (DF) esclarece tal situação: "É difícil fazer contato com os tutores porque até a gente tem dificuldade de encontro com eles," Profa. (DF)

Outro fator pouco compreendido, no mínimo, paradoxal, foi revelado pela preferência em participar da entrevista, face a face, por educadores que se propõem a ensinar a distância e que supostamente pretendem que seus alunos acreditem neles, desde logo, sem olha-los nos olhos.

Note-se que as tentativas de entrevistas por meio da Internet, mesmo aquelas agendadas pessoalmente e por sugestão de alguns, não foram realizadas. Chegamos a ser esquecida por um deles (DF) que, na tentativa de se justificar, assumiu, sem compromisso,

e, portanto, sem corresponder ao que ele próprio sugerira, isto é, responder por via Internet. Vale registrar, no entanto, que no interior em que estivemos, por vias, mais convencionais de abordagem para as entrevistas, onde a "tecnologia da escassez" (MT) mostrava-se mais acentuada, atingindo até professores, recebemos em resposta, por meio da Internet, material valioso de pesquisa, conforme combinado, os quais vão citados devidamente no final do presente estudo.

De qualquer maneira, as entrevistas concedidas entre as quais, uma surpreendentemente recebida pelo correio tradicional, (MT) foram altamente significativas na coleta de dados correspondentes às respostas, o que tornou possível a viabilização do presente trabalho.

Isso posto, iniciamos, em seguida, sem interromper a leitura e o estudo pertinente ao tema, a sistematização da análise dos dados, com base nas categorias, já anunciadas e, por vezes, confirmada no curso de coleta do material pretendido:

- **A educação**– que concepção de educação subjazem pensamento da equipe pedagógica? Que se entende pelo fenômeno educativo?

- **ensino à distância/presencial** – Quando a distância ocupa o lugar da presença, que é específico na educação à distância? Como se caracteriza o contato entre professores e alunos –o no. de encontros, o peso dado ao encontro, às razões do encontro, **encontro/relação;**

- ensino **velho e o ensino novo?** Como se dá a convivência entre o velho e o novo? O novo que se anuncia traduz uma nova relação educativa?

- **As relações educativas,** entre professores e alunos distantes. **Como as relações educativas se dão numa modalidade em que os encontros presenciais são escassos?** Que dificuldades maiores aparecem entre os ensinantes e aprendentes? Como minimizá-las?

- **A tecnologia** no ensino à distância. Que tipo de tecnologia os programas em estudo utilizam? Qual sua importância no encurtamento da distância entre professores e alunos?

- **professor.** Que papel, ou papéis, lhes são atribuídos: de tutor, orientador, mediador, "balcão de dúvidas"? onde está a figura/a presença do professor, afinal? Que tipo de **diálogo** se estabelece: voltado para o conteúdo, para o autonomia do aluno, para os eventuais problemas dos alunos? De que recursos os professores se valem para estabelecer uma relação dialogal?

É oportuno dizer que o termo categoria é entendido aqui como "conceitos fundamentais" incitados no percurso do presente estudo. Trata-se, portanto, de categorias abertas que, na esteira de Rosental e Straks, "refletem os aspectos mais gerais e essenciais da realidade, assim como os nexos e relações entre os objetos." (1960, p. 7) Constituem, com base ainda na mesma fonte, "os pontos de apoio de nosso conhecimento". As categorias são, portanto, consideradas poderosos instrumentos do conhecimento científico, uma ajuda inexorável *na atividade prática do homem.* O homem se orienta por categorias, "pelo conhecimento dos nexos e relações que se expressam por conceitos, categorias e leis." (Ibidem).

À luz desta idéia, no presente trabalho, a categoria, apresentada em forma de par – distância/proximidade, condiciona a categoria mais ampla deste estudo que é a interação entre ensinantes e aprendentes habitantes, em geral, de lugares dispersos. Sensível, conforme Freitas (1995 p. 80) à "luta dos contrários" ou seja, às tensões internas refletidas no fenômeno, as categorias envolvidas, segundo o mesmo autor, "procuram dar conta de um movimento real, cuja dinâmica implica a substituição de um determinado estado por outro mais avançado." Reserva-se às categorias, no entanto, 'não tomarem o lugar de', mas irem além do estado em que se encontravam na perspectiva do plano de compreensão.

Isso posto, é necessário registrar aqui que, com relação aos professores entrevistados, um número significativo aceitou e participou da caminhada. Releva anotar, todavia, a recusa de 2 professores ao nosso convite para participar desta pesquisa, o que nos

causou, um mais que o outro, estranheza em razão da singularidade inusitada do gesto, para o que encontramos uma única explicação, salvo engano, baseada no direito, que todos têm de dizer não. Dizer não, todavia, confirmando a entrevista e, estando no local do encontro, ignorar aquela que quem se dispõe a fazer a entrevista é lamentável!

De qualquer maneira, mais que isto, é oportuno dizer ser muito difícil para uma, tanto quanto possível, pesquisadora (pretensão de quem se propõe destrinçar o enigma da educação) falar sobre o método sem gulosice, sobretudo pelo sabor especial do saber em processo de descoberta, nem sempre absolutamente novo, bem como os desafios inerentes ao movimento da caminhada por um caminhante faminto e sedento. Ademais, é importante não ignorar o sentido da gulosidade contida na fala sobre o método, pois que, conforme adverte Barthes, "alguns falam do método gulosamente (...); no trabalho, o que desejam é o método." (1988, p. 321-322). É necessário, no entanto, que essa situação peculiar entre o caminhante e o caminho para alcançar a meta tome uma direção.

À luz dessa reflexão, é importante que o método contribua com a lucidez, desmascare as implicações de um processo, "os álibis de uma linguagem, constitua afinal uma crítica". (Ibidem). Note-se bem, é essencial que o método mostre, enfim, sua imprescindibilidade. É preciso, por outro lado, ainda, no dizer do mesmo autor, "(...) tratá-lo sem privilégio fundador, como uma das vozes no plural: (...), em suma, um espetáculo inserido no texto: "o texto, que é, afinal de contas, o único resultado *verdadeiro* de qualquer pesquisa." (Ibidem.)

Estas considerações finais apresentadas no presente capítulo, serão sistematizados nos capítulos que se seguem a este: III, IV, V, VI.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MAIS PRESENCIAL QUE EXISTE?

> "Eis o paradoxo da relação educativa; ela requer que o Educador seja percebido com estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: próximo o bastante para que se possa ser como ele um dia, distante o suficiente para que se tenha a vontade de ser como ele um dia. Eis a dificuldade de sua ação: manifestar, sem escrúpulos, sua diferença, manifestar-se, nesse mesmo momento, sua extrema proximidade, deixar penetrar a emoção compartilhada, a inquietação ou o medo, sinal tangível de sua humanidade. (...) no auge do diálogo e quando se sente verdadeiramente compreendido em suas divagações, o professor permanece ele mesmo, não hesitando em estabelecer limites que julga úteis, em determinar os objetivos que considera importantes, mesmo que estes não estejam imediatamente ao seu alcance." Philippe Meirieu (1998)

No presente capítulo pretendemos investigar a natureza dialógica da ação educativa, circunscrever seus condicionantes filosóficos e pedagógicos, para então proceder à uma categorização histórica, situada no tempo, da educação à distância. Não se trata de buscar somente uma contextualização material e social da modalidade em questão, mas em aproximar elementos e qualificantes para cortejar a educação com as conquistas institucionais modernas. Pretendemos, ainda, refletir sobre a tensão distância/presença como uma dinâmica que permita entrever o caráter relacional da educação, mesmo em consideração de seus determinantes ou de sua possível superação geo-espacial. Destacaremos, ainda, os excertos de discursos e representações dos agentes envolvidos nos

dois projetos educacionais investigados. Nossa coleta não se restringiu a uma contabilidade dos conceitos e adjetivos, buscamos uma interpretação crítica, ética e estética destes discursos e representações da vivência destes educadores e alunos na Educação à Distância. Trata-se aqui do caráter hermenêutico-reflexivo de nosso trabalho de pesquisa.

Ver a educação à distância como uma medida *paliativa* ou *marginal* vem de longa data. Esta modalidade de educação é, em geral, entendida, conforme especialistas da área, como uma segunda oportunidade para adultos que não ingressaram no ensino regular ou não puderam concluí-lo. Tal ponto de vista, entre outros, gera suspeitas quanto, conforme Belloni, a qualidade da formação oferecida por sistemas de educação na modalidade em questão "tende a enfatizar os fracassos, não obstante o sucesso de muitas experiências e a credibilidade de algumas das grandes universidades abertas européias." (1999, p.90) Os efeitos, todavia, dessa percepção duvidosa não se restringem a apenas experiências européias. Sabe-se que até aqui o ensino à distância era, segundo Marchand (2000, p.136) "o primo pobre a caminho de uma segunda chance". Parafraseando o autor, este ensino tem grande possibilidades de tornar-se, se não igual ao o primo rico, ao menos, um parente respeitado dentro da família universitária.

Esta idéia, fruto do pensamento francês, sinaliza a perspectiva da educação à distância, também no Brasil.

Sobre a questão manifesta-se um professor entrevistado (DF): *"Eu diria que a educação à distância vem mais como oportunidade. A fase de alternativa, da opção já passou."* A nosso ver, realmente terá passado essa fase. Passou longe em determinados contextos, sem que interessados em oportunidades de formação tenham tido a real possibilidade de fazer escolhas. Uma opção *capenga* que, muitas vezes, não aparece como uma escolha, de fato, entre outras, mas a única restante para a desejada formação superior e continuada.

Por outro lado, a modalidade à distância é uma realidade que não se pode ignorar, nem menos, dela fugir. Realidade, em primeiro lugar, dadas as distâncias, particularmente de muitos de professores moradores de grandes centros, sem condições efetivas de formação superior; realidade em razão de o ensino presencial ser incapaz de atender a demanda; realidade porque os conhecimentos da tecnologia, conforme

professores entrevistados, são produzidos a uma velocidade muito grande; realidade, enfim, conforme Cury (1997, p.15) que caminha "numa sociedade que se mundializa, que tem muitos interiores (...) numa sociedade calcada na velocidade, na rapidez da informação." Realidade, ainda, que embora busque atingir um maior número de pessoas e expresse uma relação educativa calcada nos interesses do capital (qualificar de modo permanente um número grande de pessoas para que sejam empregáveis) pode estar a serviço dos interesses das camadas subalternas – facultando-as para ação reflexiva da prática. Embora se reconheça que a modalidade de educação à distância ainda siga a passos lentos em face das mudanças aceleradas em seu entorno, dezenas de professoras entrevistadas enaltecem tal modo de formação que permite a realização de um curso para um número expressivo de alunos com economia de tempo, espaço e custos.

A educação à distância é hoje uma realidade, em que pese a sua aceitação, ainda tímida no contexto brasileiro. Várias razões amparam essa timidez. A resistência à mudança às novas formas de ensinar e aprender, entre outras razões, entre as quais cita-se, mesmo o poder da Universidade, "ora por conta de suas estruturas arcaicas, ora porque essas estruturas são lideradas por pessoas que, ainda, não estão interessadas em capacitar (...)." Prof. (DF)

De qualquer maneira, esta modalidade de educação, quer bem vinda ou rejeitada (recebida com reservas)[98] já caminha de mãos dadas com o ensino presencial.

Por essa razão, ampliam-se estudos que tomam como referência a combinação da educação presencial e a educação à distância. Diferentes fatores são apontados como elo de aproximação entre ambas as modalidades. Nos países mais avançados, com o advento da tecnologia, cresce o vínculo entre uma e outra modalidade de ensino.

A propósito, professores da escola presencial já utilizam, ainda que timidamente, a combinação da tecnologia tradicional com a tecnologia on-line "como suporte para o seu ensino". Por outro lado, professores da escola a distância realizam encontros face a face e têm, como referência, a visão e a experiência da escola convencional, ou, ainda, vivenciam uma combinação entre as duas modalidades.

[98] Em face disso, o programa oferecido pela UFMT, "está conseguindo trazer para o grupo pessoas que antes eram preconceituosas. Por isso a estratégia de convidar pessoas para participar do seminário, visitar os pólos como forma dos colegas ver o que acontece nos cursos. Por que as vezes ficam imaginando um coisa meio solta (...)"

Estudos produzidos recentemente na Europa, mostram que é um fato "transpor para sala de aula tradicional os resultados positivos observados em um ensino à distância." Marchand (2002, p. 134)[99]

A prática de uma educação combinada, tanto quando se parte da educação presencial para a educação à distância, ou como no caso inverso, é comum no contexto brasileiro. Nem sempre, todavia, esta transposição é tem pontos positivos como parece ocorrer na França. Quando o educador parte uma nova experiência ou novo ambiente de ensino e aprendizagem, inexoravelmente leva, ainda que, por vezes, sem o devido espírito crítico, a mentalidade, os modelos de ensino e a aprendizagem que vivencia. É essa condição que vai revelar não apenas a natureza desse educador, mas o rumo que a nova experiência vai tomar.

Por essa perspectiva, do mesmo modo como o homem só se define *depois que fala*, o professor só se situa, na ação educativa, depois que põe em exercício seu pensamento pedagógico. Afinal, o ensino é uma atividade prática, socialmente determinada. Nesta atividade, segundo Sacristán (1996), como noutras práticas sociais (...) não se pode ficar a margem do compromisso com a ação (...) Isso porque, neste caso, estamos falando de formação, particularmente do professor, que se constrói, como uma realidade inacabada, no processo de desenvolvimento e intervenção. O autor ainda acrescenta, enquanto o educador não entra em ação e experimenta, não lhe é possível conhecer, compreender e interpretar as peculiaridades e características de sua forma de ser. (Ibidem)

Considere-se que professores de diferentes áreas descrevem, com clareza o movimento das águas, por vezes turvas, nascidas no ensino presencial e desembocadas no ensino à distância. Essa lição vai revelada neste depoimento de uma professora (DF):

"Quando, no tradicional, o professor fala o tempo todo, vai comportar-se do mesmo jeito na aula a distância". A referência, a base que ele tem, mesmo que seja questionada, é a do professor presencial. Alerta, todavia, outra professora (MT): "De acordo com a própria

[99] O mesmo autor citado, embora convocando o leitor a pensar na combinação entre o ensino presencial e o ensino à distância, distingue este daquele, fazendo destaque à função do professor. No ensino presencial, segundo ele, "a responsabilidade da função de ensino é totalmente assumida pelo professor: ele é o pivô central e a instituição organiza em torno dessa formação meios que permitem ao professor assumir sua tarefa (...)" Por outro lado, no ensino à distância, "o professor não é mais fonte exclusiva do saber (...) não é mais a principal fonte de informação." (2002, p. 137).

exigência da realidade do trabalho de tutoria ou de orientação, isto vai fazer que ele não fique nessa prática."

O ensino à distância alimenta o ensino presencial em razão do que a experiência vivenciada nesse processo é dialeticamente útil ao ensino à distância, mas, segundo professores entrevistados, de outra forma: "eu começo a ter o olhar mais crítico."

O ensino presencial, por outro lado, particularmente oferecido pelo sistema capitalista, não é uma boa referência exemplar para outras modalidades de educação. Na realidade "uma boa educação não ocorre na relação face a face. Quer ver?" Ao mesmo tempo que indaga a professora descreve sua decepção mediante o relato de uma experiência recentemente vivida:

> "(...) aquele professor, titulado internacionalmente, entrou em sala de aula às 8 horas da manhã, pontualmente. Sentou, cruzou os braços, um por cima do outro. Sentado estava, sentado permaneceu. Falou o tempo todo. Não fez nenhuma pergunta. Das próprias piadas que contou ele mesmo riu. Eu fiquei ali observando, eu estava interessadíssima, por era um assunto do meu interesse. Via aquele ambiente e pensava: esse cara não se toca? Tinha aluno fazendo palavra cruzada (...) e aí me perguntava: cheguei aqui para quê? O que é uma aula?" Profa. (DF)

Diante do desafio de uma nova experiência o professor precisa estar atento à imposição de que ele "teria que levar em conta, toda essa bagagem do presencial, sim, porque é de extrema importância para ele (...)", mesmo acrescentado, a mesma professora, que ele tem que se adaptar a essa nova função." Adaptar-se é apenas como ponto de partida num processo que é essencialmente de inserção.

A questão é que na transição, ou melhor, na combinação entre uma escola e outra, importa que o professor aprenda a levar em conta a bagagem da experiência velha, mas não na sua inteireza e, sim no que é útil e significativo, conforme analisado no próximo capítulo, para a experiência nova. Parafraseando Freire (1981), diante do novo, convém não repelir o velho, nem aceitar o novo por ser uma novidade, mas aceitá-los na medida em que ambos são válidos. Assim, este movimento de mão dupla, dinâmico, dialético, entre ambas as modalidades do observável e do observado entrecruzamento de tendências, de

crenças, de experiências, de lições, de idéias, de recursos tradicionais, e, até, de última geração está muito presente na realidade brasileira.

Parte significativa dos docentes entrevistados não hesita, apesar do apego à tradição do ensino presencial, em se render ao convite da experiência educativa mista. Uma das docentes, (DF) ao ser entrevistada diz, "que já não faz mais distinção entre o *a distância* e o *presencial* "(...) o que causou-nos estranheza quando já se assegurou (fins do século XX)[100] que, em 5 anos, não se distinguirá o ensino presencial do ensino à distância." A professora acrescenta ainda: "Eu não consegui captar o que aquele professor dizia então, mas hoje percebo que é uma tendência de convergência entre as duas modalidades."

Nos dias de hoje, embora as escolas caminhem em direção a um mesmo objetivo: a formação, nesse caso particular, do professor, essa convergência não é reconhecidamente assimilada, até onde foi possível perceber, entre conjunto de professores que respondem pela modalidade de educação à distância.

Neste sentido, ainda com base no depoimento da mesma professora, não importa a forma de ensino adotada, porque "a educação presencial não consegue deixar de usar os recursos tecnológicos que levam para muitas ações realizadas na educação a distância; ela, a escola presencial, usa a Internet, o e-mail, e a educação à distância sente falta do contato presencial." Sente essa falta de tal maneira que, dependendo da região, todo o desenvolvimento do curso depende, em princípio, do que está previsto na primeira etapa – "Meio I"[101]. Os cursos normalmente, então, para além da exigência legal, são organizados com encontros presenciais. (...) Assim, "pega um pouco de cada um, acaba sendo um misto," (profa. DF) ou, dizendo de outra forma, acaba gerando uma pedagogia combinada.

Por essa perspectiva, é interessante notar que tal transposição não ocorre apenas em razão da tecnologia digital, mas, ocorre, sobretudo na realidade brasileira, graças, entre outros fatores, à dinâmica tradicional. Um coordenador (MT), ao salientar a qualidade dos materiais impressos e seus efeitos no programa oferecido por aquele Estado, revela: "(...)

---

[100] Por Armando Trindade, em uma conferência realizada no final do século passado.

[101] Em verdade, o que vai determinar o "modelo" da experiência em educação à distância no interior do Mato Grosso é a Avaliação, organizada em 3 momentos – Meio 1, - Atendimento individual, marcado pelo encontro real entre "orientador" e "cursista". Meio 2- 2°. momento de avaliação escrita sobre os fascículos distribuídos no início do curso e Meio 3, 3° momento. Nessa fase, são realizados seminários temáticos semestralmente. Cada área de estudo tem um fechamento apresentado pelo aluno. Os alunos são organizados em grupos e têm 2 a 3 meses de preparação. Quanto ao papel do orientador, em cada momento, este será abordado no próximo capítulo.

Os colegas usam aqui, no ensino presencial, à nossa revelia, os materiais impressos pelo programa do ensino à distância. Eles tiram fotocópia, distribuem para seus alunos." Então isso é um indício, segundo o mesmo professor entrevistado (MT), da consistência desse programa[102], "o grupo trabalha, está produzindo, não é simplesmente oba, oba (...) tudo isso são sinais que deixam nossos colegas sensíveis."

São sensíveis aqueles colegas à natureza do programa de educação à distância; são sensíveis à transposição de uma experiência para outra o que consideram válido em cada uma delas.

Combinar as duas formas de ensino, então, não é uma medida tomada apenas pelos europeus; pois estende-se, igualmente, ao contexto brasileiro. Isso ocorre porém, não apenas pelo intercâmbio entre a tecnologia e as idéias, mas, em especial, em razão da presença, numa modalidade a distância, das marcas do ensino presencial carregando para aquela a lição da importância do *calor humano*. Não tomamos esta expressão num reducionismo piegas, mas sim numa inalienável dimensão de envolvimento e de dialogicidade que toda ação educativa exige.

Nesse sentido, diferentes estudiosos na área em destaque: Trindade (1997), Lévy (1999), Marchand (2002), entre outros, reconhecem que a distinção entre o ensino presencial e o ensino à distância, sem negar o singular de cada qual, "será cada vez menos pertinente."

> "Essa cara que eu vejo na educação à distância, um lado muito forte é que ela está sendo muito mais presencial do que a presencial, em termos de interação. Porque esse orientador interage com esses 20 alunos durante o tempo que dura o curso-4 a 6 anos. Há uma continuidade, um grande grupo, há os que saem, mudam, mas há uma continuidade. Diferente do processo da sala de aula que com 1 semestre ele muda de turma, se resume em 2 horas por semana." (Prof. MT)

Causa-nos espanto, no entanto, o quanto se evidencia, nas falas e nas pausas das entrevistas realizadas, com ênfase nas formas de interações das experiências investigadas, a importância do estar olho a olho, do encontro face a face, da presença real. É surpreendente constatar o quanto distância/presença estão próximas. Com base nas reações

[102] NEAD. Núcleo de Educação à distância/UFMT

manifestas ocorridos por meio das entrevistas realizadas face a face (com exceção de 3 professores), é possível inferir, até onde conseguimos alcançar, o quanto a presença no ensino dito a distância não é somente tecnológica e fria, mas o quanto esse ensino é presentificado, é presente, é interação dá-se pela na medida em que a comunicação ocorre, mesmo quando o público é expressivo nas experiências aqui destacadas,[103] mesmo quando, por vezes, a interlocução ocorre com um público expressivo. Vale ressaltar o grau da veracidade desta realidade expressa no depoimento de uma professora (DF):

> "Algo encantatório foi ver uma professora pesquisadora da UnB, aposentada, a frente de 500 pessoas (...) com sua capacidade de usar as palavras que engravidam, as palavras que caem na alma e têm sentido. Ela falava de estratégias de leitura e em um total silêncio, as pessoas completamente atentas, ligadas aquele desenvolvimento que ela estava fazendo (...)"

Seguramente o silêncio, nesse cenário, muito mais que total e pleno, revela-se barulhento. Um barulho, no entanto, paradoxalmente, eloqüente. Essa constatação posta em relevância pela maioria dos docentes daquele programa (PIE), permite-nos afirmar que é possível estarmos nos comunicando, sim, sem que necessariamente estejamos *olho no olho*. Este fato não deixa na penumbra a riqueza do face a face, da relação presencial. Há realmente, porém, formas de desenvolvimento do conhecimento se construir sem o face a face porque, enfatiza a mesma professora, "aquelas 500 pessoas (no. de professores previsto para o encontro com os tutores/PIE) estavam ali nas últimas filas e mal se via o rosto de quem lhes dirigia a palavra. A comunicação, no entanto, estava sendo perfeita, completa, maravilhosa." Profa. (DF) Convém acrescentar, por outro lado, que interagir virtualmente, no sentido ligado à informática, ainda não é uma situação adequadamente bem resolvida naquela realidade. Falta mesmo, conforme uma mediadora, (DF) "a gente se organizar e conseguir fazer que essa interação se efetive de fato por meio dessa tecnologia do laboratório- basicamente por via Internet".

[103] Vale notar que, mesmo a comunicação eletrônica não implica necessariamente a ausência de aspectos de natureza "afetiva e emocional". É possível, por vezes, "(...) ver e observar os rostos das pessoas que participam," não apenas na Alemanha. Isto, conforme Peters (2001, p. 369) , convém frisar, intensifica o diálogo que "por meio do close ups pode tornar uma manifestação mais expressiva do que face a face."

A mesma professora insiste, "a gente não tem conseguido essa interação. As pessoas colocam-se no fórum, mas a gente não tem conseguido o debate (...) O porta-fólio,[104] embora possibilite isso e alguns tenham realizados alguns trabalhos lá, mas a gente, ainda, está acanhada (...)." Para os professores entrevistados, o porta-fólio são as pessoas, são as pessoas entrando ali: "É muito interessante, você vê as pessoas entrando, quanto emoção vai ali dentro. Geralmente numa avaliação tradicional você não vê nada disso." Profa. (DF) As lições contidas na fala desta professora evocam outras falas inspiradas nas mesmas convicções, conforme uma especialista na área (MT), a qual assinala: "*As pessoas têm idéia de que a educação à distância é fria, de que não tem interação, mas tem, sim, e é tão presente, tão marcante que só sabe quem a vivencia.*" Talvez, por isso, se justifique a expressão usada "palavras grávidas" que calam ou acalmam a alma com um enorme barulho. Na verdade, quando, em geral, não se pode "sentir o ambiente de uma sala de aula" e, com efeito, participar diretamente do "clima reinante (...) o que está sendo dito parece seco e tedioso," e frio, como adverte Peters (2001, p. 373) Percorrendo o caminho deste presente estudo, antes mesmo de sua conclusão, vai-se tornando evidente não apenas na experiência da UnB, mas, igualmente, na experiência da UFMT- a força da presença do encontro e, portanto, das evidências observáveis no cotidiano da aula dos sistemas regulares de ensino, "os sons intermediários, sobrancelha levantada, boca repuxada ou o olhar sorridente de quem está falando (...)". (Ibidem) O depoimento, da professora (DF) seguinte, entre dezenas de outros depoimentos, corrobora com minúcias, a constatação de que tais evidências do ensino convencional são transportadas para a modalidade a distância, na medida em que "a presencialidade é muito forte nesses encontros semanais." Presencialidade compartilhada, com certeza. A fala seguinte, entre tantas, mostra o quanto a categoria bipolar distância/presença é ressaltada nas experiências aqui priorizadas. O ensino à distância, embora, seja assumidamente à distância, são os encontros presenciais considerados mais importantes.

---

[104] O porta fólio é considerado pelos professores do PIE um meio que *realmente* permite a visão do trabalho em processo. Por meio desse artifício o aluno vai fazer reflexão articulada com a sua prática. Na visão desses professores, o porta fólio "nada mais é do que a teoria e a prática juntos." É um recurso que vem permitir uma *outra forma de avaliação.* O grupo de professores reconhece que a avaliação não dá para ser "pergunta e resposta". No início, porém, realizava-se uma verificação com base nas perguntas organizadas pelos tutores e os alunos "vinham um dia responder esse exercício. O porta fólio, então, veio romper com essa mentalidade. "Ele faz parte do processo avaliativo do curso. Então aí você vai materializando a construção do seu conhecimento." Trata-se de uma *pasta, um porta folhas,* na verdade, onde o aluno vai colocando toda sua produção.

> "A gente defende um ensino à distância com momentos presenciais bem ricos. Inclusive a gente acredita que nosso curso não é muito a distância. A gente percebe isso. Quando alguém vem indagar como é um curso a distância e põe em dúvida (...) A gente mesmo só acredita que é a distância porque tem 60 % da carga horária a distância, mas os encontros são intensos, nossa relação é intensa com esses alunos. Por isso, a gente não sente que está trabalhando no curso a distância." (profa. DF)

A tendência da educação à distância, tão somente a distância para uma outra muito *mais forte com presença marcante,* parece ser o rosto da modalidade de educação à distância no contexto brasileiro. Segundo um professor "você não vê essa coisa pesada." (MT)

Múltiplas vozes dos professores entrevistados mostram que, em razão da convivência, cada vez mais próxima, entre as duas modalidades, os professores carregam consigo, sem que, por vezes, assim desejem, consigo não apenas uma forte herança deixada pela escola presencial, idéias já conhecidas, marcas da experiência vivida. Essa herança, no entanto, nem sempre indica fato considerado positivo para a maioria dos professores abordados. A mentalidade fortemente presente, conforme balanço das entrevistas, *é aulista.* O *papel* do professor, todavia, acrescenta uma professora (MT), *não é esse, não é assim que o professor tem que fazer."*

A base do ensino à distância é aquela tomada à experiência com o ensino presencial. O professor, conforme entrevista, "não tem outra referência. Quando ele ingressa na tutoria a única referência que tem é a do professor presencial, acrescentada de uma filosofia da educação à distância." profa. (MT). A longo do processo, com a prática presencial, somada à teoria a distância, para os professores entrevistados, "ele vai construindo" ou seja, vai combinando as duas forma de ensinar. O encontro presencial, todavia, tem um peso maior, mesmo tendo uma carga horária menor (40%) em relação a carga horária prevista para a distância (60 %). Este prestígio deve-se ao fato de que, além da referência marcante que o conjunto de professores tem da experiência presencial, segundo os professores entrevistados, "no encontro presencial você tem possibilidade de interlocução, ao passo que nos encontros virtuais você ainda não têm(...) estamos em processo de aprendizagem." Quando há essa interlocução, reconhecem os professores abordados, "temos uma semana mais rica, uma presença mais duradoura". Profa. (DF)

A fala de outra professora de outro estado parece revelar os efeitos de uma presença pedagógica significativa."Minha conclusão, eu nunca me senti tão presente na experiência de uma formação a distância." profa. (MT) Essa presença, quando é fato, todavia, não é, segundo a mesma professora, em razão apenas da valoração insistentemente destacada do encontro face a face, fato marcante nessa forma de ensinar, mas, pela forma de se fazer presente, mesmo quando realmente distantes ou separados. O diálogo, para os professores entrevistados, "tem que ser muito franco (...) mas não só no presencial. Até quando ele acessa por via do e-mail e você dá logo essa resposta, ele sente que há alguém do outro lado preocupado com ele, alguém que liga para ele querendo saber o que está acontecendo." Então, não é apenas o presencial em si que a interação torna-se possível. É, segundo uma professora (MT), sentir e saber que "há alguém preocupado com ele."

Essa necessidade posta de "alguém do outro lado que venha dar atenção- porque você não veio, não apareceu, não mandou trabalho, não participou do seminário", mesmo importante, parece, no entanto, estreitar o caminho para a auto-estima, para a responsabilidade. Parece mostrar o trauma de uma carência que o aluno carrega por longo tempo consigo, trazida, paradoxalmente, da escola presencial. Parece que, por isso, para os professores entrevistados, "às vezes você está no presencial e não se sente presente." Nem o aluno, nem, vale acrescenta, o professor. Presença/distância, aproximação/distanciamento, simpatia/antipatia são vias de mão dupla, sobretudo quando esses binômios estão relacionados ao trabalho educativo. Parece que, em razão disso, uma parte dos alunos reprova a pretensa relação educativa, "não por falta de meios intelectuais, mas porque não consegue encontrar seu lugar na aula e entrar em contato com seus professores." Perrenoud, (1993, p.30) em relação à distância, parece ter idéia semelhante.

Esta idéia permite-nos inferir que, sem ignorar a importância dada a atenção ponderada pelo aluno ausente, há necessidade de que, no contato com o professor o ato de se fazer presente seja, de fato, enriquecedor para que este momento se alongue e o professor continue, por meio da lição, presente, mesmo estando ele ocupando espaços diferentes e distantes. O professor é aquele que seleciona e indica o texto a ler e nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto e chega até o aluno, (...) *como um presente, uma carta* - Larrosa, (1999) Por isso, quando aquela professora diz que não precisa ter o momento presencial para estabelecer necessária interlocução no processo

educativo, é quando, para além da necessidade de ser notada como ausente, diz ainda: "abro o material escrito na educação à distância e dialogo o tempo todo com esse material. É quando eu tenho a possibilidade de conversar com o autor desse material." Esse diálogo com os autores do texto é, de fato, um dado que vale a pena destacar, como distinto de outras experiências já conhecidas. Em face disso, a mesma professora (MT) indaga:

> "Agora me diga dentro do presencial você tem a possibilidade de dialogar com todos os autores. Não, não tem. Por que lá dificilmente a gente tem acesso ao escritor.[105] Aqui, na nossa experiência, não. A gente tem a possibilidade de dialogar com o autor do material,"

O professor tem possibilidade de fazer, em face disso, a integração do presencial e a distância, e fazer, então, as 60 horas do momento a distância se alongar nas 40 horas do momento presencial, conforme explica uma professora entrevistada (DF)

> "Porque todo esse trabalho vai sendo desenvolvido na sala de aula, no laboratório. A gente trabalha aqui com eixos integradores. Então no 1° semestre todas essas áreas de conhecimento vão se ligando a realidade brasileira. De modo que não é um assunto solto, um fascículo se comunica com o outro. Assim, quando os alunos/professores vão a sala de aula lá no trabalho deles, trazem o retorno deles pra gente. Olha na minha sala eu fiz isso (...) é muito interessante. Então esses 60 % de carga horária estão sempre presentes no restante do presencial. Por que são os relatos, são os trabalhos que eles trazem e mostram pra gente e colocam no Porta Fólio."

Por meio do porta-fólio, apesar de o acesso à nova tecnologia ser, ainda, tímido, os alunos vão materializando a construção do conhecimento. Na verdade, destaca uma professora, (DF) "nós dizemos que são as pessoas que estão entrando ali, é muito interessante, você ver a pessoa, você enxerga. Quanta emoção vai ali dentro, por que geralmente no sistema tradicional você não consegue ver", fazer-se, portanto, tão presente, mesmo quando, de fato, distantes e separados. Essa atitude, chamada de *ranço do professor presencial*, no entanto, é muito forte. Para os professores entrevistados, (UFMT e UnB) a trajetória da vida acadêmica e profissional é construída e amparada em cima de uma escola que trabalha em sala de aula "cercada de paredes e de respeito à verdade".

Romper com isso, conforme reconhecem professores de ambos os projetos, é complexo para toda a equipe. Esclarece um professor (MT), porém: "a gente se

[105] Professores autores, tanto do programa oferecido pelo PIE quanto o NEAD, que fazem parte de um universo acessível.

disponibiliza a trocas, a conversas, mas quando a gente chega lá na ponta com os alunos, corre o risco de ser intransigente e dizer: o projeto diz isso e é isso que tem que fazer." Assim, o professor está reforçando uma prática autoritária, passada de geração a geração, cujo principal princípio é o professor detentor da verdade, proprietário do saber.

Nesse sentido, sabe-se o quanto é difícil se libertar do bafio das coisas passadas. Um professor, (MT) sintetiza dezenas de depoimentos, cuja idéia central revela que "Todas as discussões que a gente faz da educação são as mesmas da escola presencial." Uma prática inspirada em discussões já velhas não pode ser nova. Sucessivas vezes, então, há necessidade de intervenção da coordenação que tem reconhecidamente autoridade para dizer: "não é assim". (Professora MT) A consciência, porém, do conteúdo histórico permeado nessa situação atenua a tensão. Uma professora (DF) busca, no terreno da filosofia, o modelo de aula para entender essa força do presencial no ensino à distância:

> "(...) a gente não pode esquecer a questão cultural. Se a gente for observar a escola desde Sócrates, vemos uma escola das praças, das ruas. Já com Platão, didatizou a escola sendo o ensino ministrado na sala de aula (...) De lá para cá, tudo foi organizado na sala de aula com o professor e o aluno."

Sabe-se, portanto, que não só a mentalidade continua predominantemente a mesma, mas, levará séculos para se romper. A mentalidade "aulista", no entanto, não é de todo um fardo que todos os professores estão condenados a carregar. A questão não está na aula em si mesma, mas no pensamento subjacente, fortemente influenciável pelo modelo industrial, na relação educativa ali desenvolvida. Por essa perspectiva, as saídas não são nada simples. Muitos professores entrevistados sabem disso. Nem mesmo se o curso fosse oferecido *totalmente virtual reconhece uma docente (DF), teríamos problemas.* A previsão, porém, não significa a abolição da aula, mas a passagem da aula presencial para a aula virtual.[106] Uma passagem, plena de uma conexão de concepções, tendências e correntes.

---

[106] Vale notar que o fascínio pelo mundo virtual tem gerado, conforme Lévy, (2001, 47), grande parte da confusão entre diferentes sentidos contidos no termo. O mesmo autor, com base em 3 sentidos da "realidade virtual", esclarece. 1. Sentido técnico ligado à informática. Este mundo "é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital". 2. Sentido "corrente"- o virtual é empregado para significar uma irrealidade. "a realidade pressupõe uma efetivação material, um presença tangível." 3. "Na acepção filosófica, no entanto, o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual". Nesta linha, é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização. À luz dessa análise, na dimensão filosófica, o virtual é um aspecto altamente significativo no mundo real.

À luz dessa idéia, não dá para ter uma mentalidade que se rompa nem rapidamente, nem na sua forma pura, com as marcas do ensino presencial. Por isso, segundo entrevistas, em especial, do mesmo programa, o curso antes referido, "o curso (PIE) foi bem bolado, porque até nisso ele pensou". Convém frisar que, segundo o ponto de vista daquelas professoras, (DF) "essa coisa de implantar modelo somente virtual, não dá certo." Antes de decidir, porém, por qual modelo se inspirar, é necessário indagar, porém, se este *modelo* é adequado aquela realidade. Aliás, muitos projetos são fadados ao fracasso em razão, entre outros, da fidelidade dispensada a um modelo pré-existente, por vezes, imposto; como se este fosse uma bússola a ser seguida, um paradigma ideal pelo qual se deve obediência servil. Para Peter (2001, p. 326) "isso não é ensino à distância no sentido convencional, mas antes um ensino com presença virtual." Assim, não importa se estamos falando da aula tradicional ou virtual, presencial ou a distância, o cepticismo das relações ali estabelecidas, é inevitável.

Em face disso, não é o paradigma virtual, sobretudo baseado nas tecnologias mais avançadas, que falta às experiências de educação à distância para serem bem sucedidas na formação de professor. O maior desafio, entre tantos, da modalidade a distância é romper com o modelo de caráter industrializado que, conforme amplamente sabido, é altamente estandardizado, preocupados com a *economia de escala*[107]. "Esse tipo de coisa, você se obriga a trabalhar com projetos que são muito específicos a determinados contextos de formação. Essa é a preocupação fundamental do núcleo hoje." Profa. (MT)

Por esse ponto de vista, quando um projeto de formação é proposto, remete aos que respondem por ele, a indagar sobre a natureza do projeto, para que meta, sob que mentalidade que dará suporte, que caminho seguir, por quais meios. Sobre Internet, por exemplo, "a gente está até agora com o curso na Internet, mas não é alguma coisa para o público aberto, até por conta do acesso." Assim, a organização de projetos, requer um tempo para que sejam *muito bem trabalhados*.

[107] Produção de bens em larga escala, com vistas a uma considerável redução nos custos. Paulo Sandroni. Dicionário de Economia, São Paulo: Abril SA Cultural, 1985, p. 128

Nessa mesma linha, o grande problema das universidades hoje, mesmo nas de grande porte, identificadas como universidades não presenciais ou universidades a distância, não reside no uso da tecnologia, mas, no "passar do modelo industrial para um modelo menos industrializados." Profa. (MT) É comum, no entanto, ver a tecnologia como a solução para o problema. A divinização ou a diabolização da tecnologia é freqüente, sem que esse tipo de "fé" seja questionado. Na tecnologia, portanto, não está nem a solução, nem o problema. O problema, entre outros dele decorrentes, consiste está nas forças que subjazem no modelo que ampara determinados projetos "porque você pode, inclusive, usar a tecnologia até para inserir na gente, baratear o custo e tal (...)" Ao afirmar que cada país está encontrando a solução para ele a professora (MT) entrevistada esclarece:

> "Nós estamos encontrando uma solução diferente, enquanto o Brasil, um modelo mais compartilhado (...) Nós não temos uma estrutura de universidade aberta e a distância brasileira, de caráter nacional. Não temos por uma série de questões. Então eu penso se nós tivéssemos começado a trabalhar com um modelo mais industrializado, artesanal, seria um problema. Quando a gente começou a trabalhar com o grupo, a gente teve o cuidado que foi avaliar outras experiências de EAD brasileira e a experiência na formação de professores, de forma que nós tivéssemos um cenário para dizer assim: puxa vida se já aconteceu isso por que a gente vai incorrer no mesmo erro? E a gente percebeu."

A herança considerada mais significativa do ensino presencial, é *o contato humano, embora essa relação é preservada.* Assim se justifica a maioria dos professores envolvidos no presente estudo. Uma das professoras, (DF) vai além: "(...) O povo brasileiro precisa muito desse lado humano." O público alvo da experiência referida, as professoras em exercício, seguramente estavam se incluindo como herdeiras dessa necessidade.

Uma docente (DF), pondo ênfase no ser humano como *um ser completo* disse mais do que suas palavras disseram: "O educador no presencial ou no ensino à distância, tem que ver o ser humano como um ser humano completo, sobretudo quando estamos trabalhando com adultos".

Por essa perspectiva, observe-se a seguinte fala:

> "(...) são alunos adultos para quem você não pode mediar o processo de formação só com ênfase no conteúdo, porque ele pode estar com problema, sim.

> Às vezes está se separando, às vezes ele estar perdendo alguém, às vezes ela está sem dinheiro, com problema de gravidez, está com problema, sim...problema político- (se o município é muito pequeno essa variável é mais forte), às vezes o marido não deixa estudar, ou ela não quer mais o marido, é uma zona..." Profa.(DF)

Na medida em que separações não acontecem, professoras determinadas, em face da situação, fazem indagações, segundo revela estudo[108] (2001, p. 31) de uma docente entrevistada (MT): "Às vezes penso se, ao invés de estar estudando ou preparando aulas, eu passasse uma manhã inteira rezando, o comportamento[109] de meus filhos e de meu marido seria o mesmo?"Estes pensamentos, com certeza, não terminam por aí, mas até onde foi dito, é possível ver, para além da dimensão humana valorada, a influência das condições concretas determinantes no tipo de relação educativa estabelecida. Para além da força "do-discência",[110] a influência da realidade que gira em torno da prática educativa, indubitavelmente interfere na qualidade das relações entre ensinantes e aprendentes, tanto no ensino presencial, quanto, particularmente, no ensino a distância.

Na análise das entrevistas realizadas, portanto, tanto no projeto da UnB, quanto da UFMT, ninguém duvida de que a afetividade, o calor humano e, portanto, o contato face a face, sejam indispensáveis. Observa-se, assim, que, curiosamente, a modalidade de educação à distância, nos cursos em destaque, é marcadamente presencial.

A educação à distância muito mais do que a distância, paradoxalmente, é presencial. A questão da interação, enfatiza uma professora (DF) "se resolve no corpo a corpo mesmo, não seria no encontro virtual, não."

É isso o que resume e nos permite afirmar, no meio de muitas vozes, expressões e convicções, que a mais das vezes, é na lição presença que a lição distante se faz presença. Parece que, por essa razão, uma professora (MT) destaca: "(...) a gente se vale, sobretudo, dos encontros presenciais". Isso, entretanto, não basta. Esses professores também se valem, numa escala mais modesta, de outros artifícios que, segundo eles, conseguem "bolar para manter essa interação com o acadêmico."

---

[108] MANGOLIN, Tereza Pilonetto. A trajetória das mulheres roceiras que se tornaram professoras. Estudo de Monografia, Colíder, 2001.
[109] No que tange a sucessivas cobranças em face aos afazeres domésticos em detrimento aos estudos.
[110] Termo criado por Paulo Freire – docência-discência. (1997, p. 31)

É importante dizer que esse modo distinto, de construir diferentes formas de relações educativas não está dicotomizado das formas conhecidamente presenciais de ensino. Uma professora (DF), reconhecendo e utilizando-se do paradoxo presença/distância, lembra, "não podemos esquecer a questão cultural, desde as lições platônicas", fortemente permeados na mentalidade atual.

À luz dessas idéias, na educação à distância no contexto brasileiro, campo de investigação do presente estudo, prioriza-se o aspecto humano[111], o "corpo a corpo", a presença real, ao passo que o aspecto tecnológico é altamente valorado pelos profissionais voltados às experiências educativas na França, Espanha[112], Alemanha e, entre outros, no Canadá.

Encontros presenciais com atendimentos individuais são rigorosamente realizados no nosso caso. Em alguns casos chegam a ser obrigatórios: "(...) eu registrei os encontros obrigatórios do curso porque por que em alguns cursos a distância os encontros, as vezes, são facultativos. No nosso não." Profa. (DF)

É possível, com base nas entrevistas realizadas bem como nos estudos sobre o assunto, apontar traços mais marcantes, por vezes aqui pinçados, entre cursos de educação à distância de dentro e fora do contexto brasileiro. O quadro seguinte facilitará a visualização desses traços que, por vezes, foram pontos de inspiração no desenvolvimento do presente estudo, alguns mais que outros.

[111] Obviamente, por outro lado, não é possível pender para um lado (da informática), ainda, sombrio.
[112] Na UNED, Universidade Nacional de Educação à distância, em Madrid, a tecnologia utilizada, conforme vimos em 2001, é exemplar.

Quadro 5: Traços marcantes EaD – Brasil/mundo[113]

BRASIL (UFMT e UnB)	EUROPA/CANADÁ
Educação "individual"	Educação de massa
Tutoria humana	*Tutoria tecnológica*
Educação presencial	Educação à distância
Educação fechada	Educação aberta
Princípio/psicológico	Princípio/intelectualista
Acompanhamento/permanência	Não acompanhamento/evasão
Tecnologia da escassez[114] Material predominantemente impresso	Tecnologia variada Material predominantemente on-line

Na realidade, as professoras, de acordo com o balanço das entrevistas realizadas, defendem e desenvolvem uma experiência de educação à distância com encontros presenciais, seja em pequenos grupos ou seja individualmente, com ênfase na dimensão humana. Assim, uma professora (MT) explica esse caráter humano no processo educativo no contexto brasileiro:

> "Eu participei de um estágio no Canadá durante 40 dias. Eu vi como funciona a tutoria lá: 90 % das casas lá possuem computador; onde os momentos presenciais são mínimos. É uma tutoria tecnológica (...), mas aquele povo está acostumado com isso. Eu posso te dizer: eu tentei fazer um curso a distância no Canadá e não consegui, são muito enquadrados."

Quanto ao programa de formação a distância oferecido no Brasil, embora tenha nascido com base do "modelo" importado, marca-se por experiências desenvolvidas na realidade brasileira, destacadas no presente trabalho, com a marca da realidade em que se insere. Para a grande maioria das professoras entrevistadas, as peculiaridades dessa realidade não podem se ignoradas. Em face disso, uma destas professoras repete o que dezenas de entrevistas, igualmente, dizem: " Aqui a gente trabalha com a realidade do Mato Grosso. Se você leva isso para a sua realidade, é outra história. Então você tem

[113] Há um ponto comum nos cursos de educação à distância- o aluno, neste caso já adulto, "não aprendeu a estudar."
[114] Termo utilizado por Elizabeth Rego 2001

que estar adaptando essa tutoria à realidade local, ao objetivo do curso que você está criando propõe." (profa. MT)

Após deixar clara a força da, conforme expressão utilizada pela entrevistada (MT) "tutoria tecnológica" nos países de primeiro mundo, a mesma professora, como se ocupasse, sem que fosse indicada, o lugar de porta-voz dos colegas entrevistados, no meio de pausas e estranhamentos, lança uma denominação para as relações educativas aqui construídas aparentemente tautológica, mas curiosa: "tutoria humanizada".

A dimensão humana é altamente ressaltada nas entrevistas realizadas com o conjunto de professores de ambas as experiências. "Quando pegamos nosso projeto, sabemos que o sujeito é mais importante, temos uma concepção sócio-histórica." Profa. (DF) Essa marca, extraordinariamente vivida pelos programas aqui em destaque, causa espanto, em especial, nas experiências que dedicam à tecnologia a razão da combinação entre o ensino presencial e o ensino à distância. Na fala de uma professora (MT), após assinalar que entre os educadores há uma relação *muito forte* com o Canadá, revela: "a gente sente como os canadenses se assustam com a forma como trabalhamos – eles indagam: *como vocês dão conta de se envolver com tantas dimensões?*"[115]

Esse estranhamento não ocorre apenas em razão da ênfase dispensada aos requisitos valorizados pela escola presencial, particularmente o "calor humano", observável no encontro face a face, nem apenas por parte da realidade fora do país, mas, também, em razão do tipo dos recursos utilizados. Na época de divulgação do projeto, em universidades, aos professores expositores, conforme assinala um professor (MT), indagavam: *"Vocês não utilizam parabólica, computador ...?"* Em face da curiosidade, o mesmo professor abordado esclarece: *"Não. A gente se utiliza de material impresso"*.

É interessante notar o espanto que causa mostrar que é possível fazer educação à distância, em que pese à força do presencial, sem depender da comunicação eletrônica. Continua o mesmo professor (MT) diante da cobrança antes apontada, *"Eles ficavam impressionados e diziam: puxa, então vocês não fazem educação à distância?"*

[115] Teoricamente, conforme assinala a mesma professora (MT) "Eles dizem que trabalham com essas dimensões, mas quando você vai ver in-loco, você constata que eles não dão conta".

É certo que na atualidade, sobretudo fora do país, os cursos de educação à distância estão sendo estruturados, em especial com o "uso dos meios de comunicação eletrônica." No contexto brasileiro, ainda é muito forte o ensino à distância convencional que, segundo especialistas, se satisfaz com o fato de alcançar *o acesso ao estudo.*

As áudio e as videoconferências, no entanto, segundo Peters (2001, p. 249), vão mais longe, pelo fato de possibilitar aos estudantes "ajuda e apoio por comunicação, recuperando para o ensino à distância a essência do ensino e da aprendizagem, que se havia perdido." Com base no autor referido, elencamos os meios de interação mais utilizados em programas mais avançados de formação a distância:

- Teleconferência - permite uma interação com base auditiva. Exigem-se, neste caso, "confortáveis fones de ouvido" e boa qualidade de som. Aproxima-se em grande parte "do estudo com presença."
- Audioconferência - permite a participação de vários estudantes. Esse procedimento desenvolve-se "como um diálogo didático" amparado tanto por exposições escritas como ilustrações. Esse tipo de comunicação está quase sempre fadado a apresentar problemas com o som. Segundo o mesmo autor, vale notar que o telefone funciona bem numa conversa entre duas pessoas. Do contrário são comuns as "diversas interferências que interrompem a fluência do diálogo didático, o que pode frustrar os discentes (...) facilmente são levados a interromper a aula. (2001, p. 372) A maior desvantagem, porém desse modo de ensinar "é a ausência da linguagem corporal," tanto dos docentes como dos discentes. O problema não é, portanto, apenas técnico, mas didático.
- Videoconferência tem uma configuração similar, "mas nela predominam outras formas de apresentação." Nesse tipo de mediação, ensinantes e aprendentes recebem um leque maior de informações a respeito das pessoas que estão com a palavra naquele momento. É interessante notar que essa forma de mediação não está condenada a uma relação fria, sem afeto e sem diálogo. Segundo o autor, insistimos, "por meio do close ups", permite-se uma manifestação "mais expressiva" que o encontro ao vivo e a cores- face a face.

- Computer-conferencing – permite aos ensinantes e aprendentes, mediante o computador, socializar individualmente ou em grupo, "informações sobre o que aprenderam," embora essa troca somente seja possível de "forma assincrônica." Assim, os professores têm tempo para preparar mais cuidadosamente de modo bem calculado [116] suas contribuições.

A idéia de que a educação à distância traduz-se a pessoas postas em frente da televisão, ou diante do computador, é freqüentemente difundida. Tal situação não significa que a comunicação e, portanto, que uma relação educativa esteja sendo assegurada, nem, tampouco que estes sejam os únicos meios para se alcançar a pretensa relação educativa.

A análise realizada permite-nos afirmar que a comunicação não implica necessariamente ter disponíveis recursos mais recentes de mediação. Aqueles que assim julgarem esquecem que o livro é uma das mais antigas e *revolucionárias invenções do homem.* Estes professores, não pensam que a tecnologia mais antiga *é o correio,* e continua com um recurso altamente significativa para os cursos na modalidade a distância até, em grandes Universidades da área, forma do país. Estes professores não lembram que os novos recursos não surgem para banir a velha tecnologia. Para estes professores e para muitos outros, de fato, fica esse imaginário de que usar o livro é coisa de aula, é ser tradicional no sentido arcaico infiltrado no termo. Essa tecnologia, confirma a maioria dos entrevistados, é a das mais válidas "e que melhor nos serve, por enquanto." Prof.(MT)

Lévy adverte incansavelmente que é preciso lembrar a frivolidade do esquema da substituição. Da mesma forma que a comunicação por telefone não impediu que as pessoas se encontrassem fisicamente (...), a comunicação por correio eletrônico não substituiu o correio tradicional, nem a leitura de um livro. Um fato comum é escutar: "algumas pessoas ficam horas diante de suas telas", isolando-se do mundo externo. Não se escuta, todavia, parafraseando o mesmo autor, essas mesmas pessoas fazerem o mesmo tipo de exclamação para aquelas pessoas que ficam horas diante de um livro. Estas pessoas, explica o autor, estão com um *folha de celulose,* elas estão em contato "com um discurso, uma voz, um universo de significados" importantes para "construir, habitar com sua leitura. O fato

[116] É curioso notar que esse tempo permite aos participantes, conforme Peter 2001, p. 369, "passarem várias horas meditando e buscando a solução de um problema."

de o texto ser apresentado na tela não muda nada. Trata-se igualmente de leitura (...)" (2001, p. 162)

Diante disso, seguramente a melhor tecnologia é aquela com que você pode contar, se aceita pela cultura do aluno. Trata-se daquela cultura de um professor que sempre lida com o livro, material de fácil acesso. Conforme revela a voz, entre tantas, de um professor coordenador (MT): "Ele pode levar para casa, seja para onde for, não depende de energia, para acesso à rede. Então, a gente teve que fazer um percurso demorado para as pessoas entenderem que é possível fazer curso de educação à distância com material escrito." Ainda que não se pense em educação, independentemente da modalidade em questão, dicotomizada da tecnologia, em especial, convencional, são os recursos humanos prioritários. Vale notar as razões da priorização aqui, insistentemente, destacada. Consoante, explica um professor (MT)

> "a gente queria que esse mediador trabalhasse muito mais esse lado humanizador e não estivesse simplesmente preocupado com o conhecimento em si, mas alguém que entendesse a dificuldade do aluno – em relação a aprendizagem, pois ele também (o orientador) passou por um processo de aprender, teve dificuldades. Então ele deve assumir que ele não sabe, que ele está aí numa posição de trocas, de contribuir com aquilo que sabe e aprender do aluno aquilo que ele traz para o ensino. Isso é difícil, porque o orientador se coloca numa posição de que ele tem que saber para não passar vergonha, se sentir menos."

À luz de tais reflexões, algumas considerações merecem ser feitas. Toda educação é essencialmente humana. Esquecendo-se deste lado, estará, igualmente esquecida ou negligenciada a educação. Convencido disso, o professor que não vier a se ocupar com "o conhecimento em si", estará, menos, ainda, ocupado com a forma e os meios pra viabilizar esse conhecimento. Esquece-se que o homem necessita saber para ser. Esquece-se, porém, que há de se considerar, conforme Sujomlinski (1975, p.126) "o conteúdo do ensino não somente do ângulo do empenho prático dos conhecimentos no trabalho: o homem necessita saber porque é homem." Além disso, em matéria de educação, com base no mesmo autor, "tudo é importante". Acrescente-se que tudo é complexo, tudo está intercambiado: o conteúdo, a forma, o recurso, o objetivo, a avaliação, as relações dos alunos entre si e entre os seus professores. Priorizar um elemento em detrimento do outro, mesmo sendo este lado o humano, corre-se o risco de não tornar este lado ainda mais humanizado do que já é e do

que pode vir a ser. Se o maestro, adverte, ainda, o mesmo autor, sabe educar utilizando os conhecimentos, estes, uma vez adquiridos, são instrumentos com os quais os aprendizes, por sua vez, realizam conscientemente novos avanços na indagação do mundo. (Ibidem)

Nesse sentido, o educador necessita saber muito, não apenas para ter o que selecionar, distinguir o que há de mais significativo para que o aluno se compreenda como sujeito inserido, mas para que, sem timidez, assuma, quando julgado necessário, que não sabe, como não haveria de saber, tudo, no sentido corrente do termo. Ele necessita saber muito para ter condições de criar elementos de provocação na dinâmica da troca do conhecimento, saber muito, ainda, para, tanto quanto possível, partícipe ativo na passagem entre o ser e deixar de ser, nas relações sociais por ele estabelecidas.

Por essa perspectiva, o lado humano se sobressai. É certo que, segundo Freire (1996, p.25) "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender", mas quem ensina inexoravelmente ensina, independentemente da modalidade, alguma coisa a alguém, a alguém potencialmente humano, e, que, portanto, necessita desse saber, saber substancioso, para que se torne e seja homem na sua essência e, desse modo, humanize a si mesmo e ao mundo na sua inserção com os vários mundos que giram em seu entorno. Vale, em face disso, insistir em mais um depoimento: "aqui se privilegia muito o elemento humano e eu vejo que é assim que tem que ser, porque existem formas eletrônicas: e-mail, chat, a teleconferência – não existe o contato face a face no sentido literal, mas a teleconferência, que não é o caso, tem aqui no nosso projeto. Você já percebeu que aqui no nosso projeto, o elemento humano, é uma realidade nossa mesma, não estamos pensando nos USA, em Israel, na Austrália, que têm todo um aparato tecnológico." Profa. (MT)

Por isso, "os encontros presenciais têm que ser muito aproveitados nesse aspecto, pois o aluno vem pouco. Não podemos ficar limitadas à questão do conteúdo que está explicitado ali no fascículo." (Profa. MT) Nem poderia. Este conteúdo terá sentido se voltado à realidade do aluno de modo que, conscientemente, este possa indagar ativamente sobre sua própria realidade.

Nesse sentido, em matéria de educação, uma obviedade precisa ser ressaltada, usando as mesmas palavras insistentemente lançadas pelo conjunto dos professores

entrevistados (DF) e (MT): para muitos especialistas, acadêmicos, professores, de um modo geral, em nenhum momento o elemento humano fica de lado em razão não apenas da tecnologia. *A Educação à distância é a mais presencial que existe.* Uma professora, ao descrever os passos mais marcantes do como é construído o trabalho pedagógico, mostra a materialização do ponto de encontro entre a presença e a distância:

> "Toda semana eles têm 3 encontros semanais. 1 é em sala de aula, onde a gente faz a mediação daquilo que o tutor trabalho no fascículo com a prática pedagógica dele. É muito interessante (...). Num outro encontro, eles têm acesso ao laboratório, tem acesso ao computador (individualmente ou em grupo). Nesse acesso eles têm atividades dirigidas sempre voltadas para a prática pedagógica. Nós criamos, então, situações em que façam a ligação entre os fascículos, isto é, assuntos que eles estão estudando e a prática pedagógica." Profa. (DF)

Este ponto de encontro dá-se mediante a criação de situações problemas para que os alunos desenvolvam habilidades de resolvê-los.

Entre as razões aqui já assinaladas esta a seguir vai mais longe: "Para a América Latina, que é muito humana, o contato humano é necessário, é importante até para nossa sobrevivência cultural". (profa. MT) Então, ainda que existam situações em que a categoria distância é fato, mediante toda essa tradição cultural e influências que determinam a mentalidade do encontro, ainda, que muitas vezes, questionável, "a distância não é tão distância assim, mas, enfim.(...)" mas, ao menos na sua forma mínima, é uma distância.

A realidade é que, para os professores entrevistados, o contato pessoal, nem sempre transformado em relação, é mais festejado que a distância:

> "Eu já presenciei, já gravei vários momentos da orientação e você sente a necessidade do aluno encontrar o professor. Ele vai sistematicamente, têm uns que faltam, óbvio, mas normalmente os alunos fazem questão dessa orientação,fazem questão de se encontrarem com ele, ter a presença (...)" profa. (MT)

Ao fazer alusão à orientação acadêmica num estudo realizado por professor (MT) este assinala: "existe uma compreensão realizada por parte dos acadêmicos de que a orientação (face a face) é fundamental." A orientação realizada face a face, para os professores entrevistados, constitui-se como um suporte essencial para quem estuda a

distância. Dito de outro modo, é, assim, na presença entre ensinantes e aprendentes que acontece o que há de mais significativo na educação à distância. No encontro com o orientador acadêmico, embora nem sempre problematizador, que o aluno "busca legitimar o seu pensamento (...) sobre os temas e questões em estudo." Almeida (2001, p. 65)

Na mesma linha de pensamento uma professora diz: "A gente aqui se vale sobretudo dos encontros presenciais, mas também de outros artifícios que a gente consiga bolar pra poder manter essa interação com o acadêmico." (MT)

É oportuno ressaltar que, nos dois programas relacionados no presente trabalho, a importância do encontro presencial é de tal maneira que esta idéia pode sintetizar o olhar desses professores em face do encontro presencial: "Ninguém aqui troca os encontros presenciais por nada." (DF)

A relação da maioria dos professores entrevistados com a distância, todavia, não é de tudo um inconveniente. Note-se o que assinala uma professora (DF): "A gente aqui nem lembra que o curso é a distância." Esquecer a especificidade da modalidade que abraça, porém, pode igualmente significar o contrário. Talvez, vendo por esse ângulo, desvelando o que não foi dito, o mesmo professor poderia afirmar "de tão nociva quero até esquecer". A questão, porém, não é esquecer o tipo de modalidade a que se prioriza, mas aprender a lidar com a distância, de tal modo que ela não venha ser um óbice, mas um artifício favorável à proximidade, ao encontro que é presença, e, enfim, relação educativa.

Presença nesses dois pólos remete-nos a Buber (2001), ao assinalar que presentificar é ser presentificado. Seguramente, quando, não apenas intensamente, mas adequadamente vividos os encontros presenciais, a presença não se encerra no encontro face a face. O encontro educativo apela para a reciprocidade. A reciprocidade é a marca "definitiva do fenômeno de relação", a marca definitiva da relação educativa. Uma relação educativa não se limita, nem tampouco se encerra nos limites na quadradura de um determinado espaço. O processo educativo não ocorre sem que os envolvidos estejam presentes nele. Na verdade, assinala com propriedade a professora (MT) "não se faz um processo de formação se você não estiver incluído nele o tempo todo." Se você não está incluído nele *você pode está fazendo tudo, menos formação*. Não importa em que modalidade se dê esse processo, estamos todos condenados a nos incluir nele, até, num

movimento permanente, se sentir presente, existente e vivo no processo pretensamente educativo. A propósito, convém observar que, conforme professora (MT) "essa coisa da inclusão não significa você passar a mão na cabeça, ser bonzinho, mas de você se sentir, se pensar pertinente, pertencer." Fazer-se presente de forma rica e duradoura, numa presença que educa, presença que permanece, presença que modifica, presença que constrói educação quer seus interlocutores diante um do outro, quer estejam eles distantes. Presença, por essa perspectiva, não é "algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece entre de nós." Buber, (2001)

Esse jeito de fazer é um jeito que incorpora várias formas de fazer. Formas presenciais com formas não-presenciais, formas tradicionais com libertadoras, formas velhas com formas novas. Formas estas que sempre compuseram a educação bem como, "as formas ditas novas que são as tecnologias (computação e informática) que nós utilizamos atualmente." Profa. (DF) A minoria dos professores, no entanto, segundo balanço das entrevistas, não tem computador em casa. Em razão disso, uma vez por semana essas professoras estão acessando o computador no chamado laboratório da Universidade implantado para este fim.

É importante reconhecer um dado significativo no que se refere à oportunidade de iniciação ao mundo micro-eletrônico. Há pessoas nesses programas, aqui destacados, que estão sendo encaminhados ao computador *pela primeira vez*. Incluem-se aqui próprios docentes "a gente não domina tudo, mas está buscando". Profa. (DF) Buscando, particularmente, vencer o medo e a resistência em face do desconhecido. As fala seguintes resumem uma realidade já comprovada em face do despreparo e do medo em ralação do novo:

> "Ao mesmo tempo que você está trabalhando está também aprendendo (...) está ensinando (...). Há uma grande dificuldade com a máquina, mas isso não era só com o professor cursista. Era nossa também. Enquanto mediadores, tínhamos medo da máquina. Essa é a verdade." Profa. (DF)

> "O professor tem uma resistência muito grande a certas coisas que ele não domina. Penso que o aluno é assim também. Não é? Então a gente percebe que tem gente que tem medo de computador, ele se torna um bicho." (DF)

Na fala do próprio aluno do programa, é possível encontrar a resposta para a indagação assinalada. Seguramente esta aluna não está só ao declarar: "Olha, no 1° semestre eu chorava, eu não queria estar aqui. Agora, no 3°, já consigo fazer slides no power point (...) Que vontade de ter uma máquina dessa na minha casa, mas ainda não posso ter."

É importante refletir uma outra distância que não se pode negar, uma distância que acontece em conexão com outras distâncias: distância da tecnologia não apenas contemporânea, distância cultural, distância escolar, distância de condições concretas de vida digna. Para a professora (MT), trata-se de manifestações que os acadêmicos trazem em relação não apenas à dificuldade da biblioteca,

> "tem acadêmico que está daqui a 100, 150 kl, socado dentro do mato, trabalhando em escolas isoladas (...) não tem o mínimo de possibilidade de uma livraria, biblioteca, que dirá acesso à nova tecnologia e assim por diante (...) aí quando você imagina uma mulher que está lá nessa circunstância que acabei de colocar, além de tudo sem estudar por 20, 25 anos e se propõe a fazer o curso superior de formação e se coloca no processo com força (...) então ser orientador e acadêmico é preciso que você esteja comprometida."

Nesse sentido, parece que apenas sobra um bem, um bem que não depende da política de educação, do governo, da verba, de outros fatores; bem este que cada um traz consigo e embora nem mesmo esse bem esteja protegido das crueldades do sistema. Talvez por isso, tanta insistência na valoração da dimensão humana. Talvez por isso, o apego ao encontro presencial mesmo numa modalidade à distância. Não seria o estar junto, o princípio humano óbvio em projetos chamados de educação em qualquer que seja esse projeto, em qualquer que seja a modalidade educativa? Em tempos de novas tecnologias, novas formas de relações, novas formas de ensinar e aprender, estaria estranhamente ameaçado este bem a ponto de justificar seu renascimento numa nova experiência de formação? Releva considerar que, em toda trajetória da educação à distância, não há registros, até onde sabemos, conforme vimos no capítulo anterior, que justifiquem a idéia de que tal modalidade traz ameaças ao ensino presencial. Ao contrário, esta abordagem de formação continua sendo a mais utilizada nas universidades e mesmo na realidade brasileira, sobrevive, por vezes, combinada com o ensino à distância. De qualquer maneira, quer seja o professor do ensino presencial, quer seja o professor do ensino à distância assim

caminha o professor, "navegando na maioria da vezes com visão, retomando a distância quando a proximidade compromete o desnivelamento, aproximando-se do outro quando seu estatuto e seu saber ameaçam afastá-lo demais." Meirieu, (1998, p. 94)

Por essa óptica, a modalidade em destaque e o profissional que por ela responde não vêem para decretar o sepultamento dos sistemas de ensino na sua forma presencial, mas ressignificar e, talvez, de acordo com a opção que venha a tomar,[117] para ressuscitar sua função de modo que venha a oferecer, mediante os meios de que dispõe, um novo caminho de ensinar e de aprender. Em que consiste este caminho? Será este caminho novo? Em que consiste o novo na modalidade de Educação à distância? Sobre essas considerações iremos falar no próximo capítulo.

[117] Há inúmeros projetos de educação à distância que têm como base o ideário neoliberal em que as pessoas aparecem em último e lugar e as que aparecem em primeiro se tornam profundamente individualistas e ególatras e falsamente auto-suficientes. Um professora (MT, exemplifica: "você não precisa de professor, do elemento humano (...) agora vamos fazer uma formação via chat, CDROM, (...) e o professor acabou. Isso é não só preocupante, mas complicado e perigoso. Importa rever um pouco isso dentro da educação à distância. Nosso projeto está atento a isso, por isso gosto dele, acredito nele."

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:

ENTRE O VELHO E O NOVO

> "E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, (...)." Marx, (2002, p.21)

Em tempos de novas tecnologias e novos apelos a novas formas de ensinar e aprender, convém insistir, o bem humano parece estranhamente ameaçado a ponto de justificar seu renascimento numa modalidade de educação paradoxalmente dita à distância. Estaria este bem ameaçado, para além das crueldades de um sistema individualista, competitivo e frio, mediante os avanços da tecnologia? Neste capítulo busca-se dimensionar a tensão entre o novo e o velho na educação à distância discutindo 4 pontos essenciais: o novo e a tecnologia, o novo e o professor, o irrepetível, o singular: onde estão que não respondem. Este último item está subdividido em 5 momentos assim relacionados: relação teoria e prática, intersaberes - no lugar de interdisciplinaridade, relação ensino e pesquisa, relação individual e coletivo, acompanhamento: entre o ideal e o real.

4.1 O Novo e a Tecnologia

Dizer que educação à distância, em razão tão somente da uso tecnologia, é uma forma de educação *não tradicional*, uma nova forma de ensinar e aprender, pouco acrescenta ao que já se gastou no discurso sobre a educação à distância. Em verdade, a tecnologia é tão antiga quanto as práticas escolares em qualquer modalidade de ensino. No desenvolvimento de suas funções, desde sua origem, a escola tem se caracterizado pelas "transformações do processo intelectual em si". Para Lévy (2000), isto ocorre num misto de atividades subjetivas e objetais. Segundo este autor, as criações de novos modos de relações educativas, de representação e manipulação da informação marcam momentos importantes *na aventura intelectual humana*, particularmente educativas.

Não são raras as escolas que, ao oferecerem cursos, sobretudo, a distância, valem-se e de fato deveriam faze-lo, da tecnologia em nome da interação com o aluno distante, em nome da necessidade não apenas de *entregar a informação ao aluno,* mas, em especial, de encurtar a distância entre ensinantes e aprendentes, em nome, enfim, de um novo modo de construir relações educativas. Essa saída traz algo curioso, na medida em que possibilita ou estimula manter os alunos em suas casas, conectados, segundo Valente (2000) a alguma fonte de informação. No caso brasileiro, o fato de se dispor particularmente de material impresso, minimiza, até certo ponto, o não dispor de espaço físico para reunir regularmente os *acadêmicos ou cursistas.*

Essa abertura, em geral, associada à tecnologia, particularmente de rede, tem sido apontada como um fato de caráter inovador, mas, paradoxalmente, é conservador na medida em que, conforme o mesmo autor (2000, p. 97), "a abordagem educacional é baseada no sistema tradicional de ensino, porém, em vez de se transmitir a informação, via giz e quadro negro ou via livro, a informação agora é entregue via rede de computadores."[118]

Nesse quadro, desfigura-se o rosto da educação propriamente dita, pois que a educação, de fato, está então muito distante de acontecer. Ademais, vale indagar como

[118] Embora, se reconheça que não apenas as redes de computadores, mas também a tecnologia, de modo geral, favorecem, pela qualidade da abordagem educacional, a reflexão e a produção do conhecimento.

justificar o novo nos cursos na modalidade de educação à distância, particularmente nas experiências incluídas no presente trabalho, se a maioria não tem em suas residências acesso à nova tecnologia? Os professores, em geral, demonstram consciência em torno dos limites da *tecnologia da escassez.* Valer-se das facilidades da tecnologia em apenas um encontro semanal previsto para o laboratório é considerado, para esses professores, um número insuficiente. Conforme assinala sem hesitação uma professora (DF) "(...) não temos esse apoio técnico e, em casa, não temos o recurso, nem na escola."

Esta professora, dando ênfase ao encontro presencial, acrescenta: "A gente tem 2 encontros semanais na semana e 1 quinzenal com os tutores. A questão *se resolve corpo a corpo mesmo,* não seria no encontro virtual não." Mesmo assim, por vezes, professoras entrevistadas tendem a acreditar que "o novo é ele (o aluno) valer-se da nova ferramenta, o computador." (DF).

De qualquer maneira há uma forte tendência do ensino à distância, dado a aproximação a nova tecnologia, ser vista quase sempre como *um meio novo* de oferecer educação. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no Art. 80, parágrafo 4°., ao ligar a modalidade aos meios modernos de comunicação, permita tal interpretação, embora o parágrafo, ao relacionar esses meios, aponte que "a educação à distância gozará de tratamento diferenciado" (...).[119] Quer esteja ela aproximada ou não dos meios modernos de comunicação, quer sejam esses meios escassos ou abundantes, quer receba ou não um tratamento diferenciado, é quase sempre atribuído o novo da modalidade em questão à tecnologia digital. Note o que diz a professora (DF): "Acho que o acesso ao virtual é o novo no PIE mas ainda estamos construindo um processo de interação virtual." Quando isso acontece, no entanto, os próprios entrevistados duvidam. Como depois do mas é que *vem a verdade,* a mesma professora do programa antes apontado revela que o novo, como um fato singular e revolucionário, não existe. O novo, segundo ela, "ainda não temos." Acessos relâmpagos não amparam a idéia de que a educação à distância traga, de fato, um novo paradigma.O que, na realidade ocorre, conforme os professores entrevistados, "são acessos pontuais dos alunos na Home Page, algumas práticas vinculadas às atividades midiáticas, mas, ainda, não temos uma comunidade de aprendizagem." Há, no entanto,

[119] UDEMO. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Lei no. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Emenda Constitucional no. 14/96. Lei no. 9.424/96 – Fundo de Manutenção de Valorização. Jan. (1997, p. 20)

prefigurado idealmente, a constituição da comunidade virtual: "(...) esse é nosso objetivo, grupos auto-suficientes que possam se auto-gerir e que possam provocar mudanças também nas concepções de temas." Profa. (DF)

Vale considerar que mesmo sendo esse acesso expressivo, ainda assim, não se sustentaria a associação nova existe entre educação e tecnologia, pois que o novo está na base, no mundo sensível interior cognoscível. As tecnologias denominadas por Lévy (2000) *tecnologias intelectuais*, ainda que participem, segundo ele, de forma fundamental nos processos cognitivos,[120] o reconhecimento de sua importância não está nela em si mesma, mas na sua relação com o mundo cognoscitivo, e portanto, com o mundo humano.

O futuro da educação à distância já chegou, determinado não pelo uso da tecnologia, mas pela forma de organizar e pôr em prática o trabalho pedagógico, portanto, pela obra, particularmente, do professor.

A tecnologia não é o meio pelo qual a relação educativa se constitui, nem menos, ainda, portanto, o que há de extraordinariamente novo nessa relação. Ela garante apenas o encontro. A Relação educativa remete-nos, em especial, aos sujeitos dessa relação: ensinantes e aprendentes:(...) Nós colocamos a tecnologia como importante no nosso curso, mas o sujeito é mais importante. Ele não é usuário, ele produz. Graças a essa rede, a forma dos encontros presenciais, nós temos contato com esses alunos." Profa. (DF)

Para os professores entrevistados, a dimensão humana, conforme analisado no Capítulo III, o sujeito *é mais importante que tudo*. Nesse caso, se o novo não está na tecnologia, menos ainda estaria em banir o professor do processo em questão.

[120] Processos esses que, segundo Lévy, que colocam "em jogo coisas e objetos técnicos complexos de função representativa e os automatismos operatórios que os acompanham." (2000, p. 160)

4.2 O Novo e o Professor

É amplamente sabido que a prática escolar quase sempre é sustentada por concepções intercambiadas de educação, entre as quais, aquela que ampara a Escola Nova, e que reaparece hoje, particularmente, no subsolo do ensino à distância, quase sempre indiferente às mais variadas reservas que a ela se tenham anteposto.

O fato da ênfase dispensada à aprendizagem do aluno, amparado pelo *paradigma aprender a aprender,* na modalidade de educação à distância, não é recente, nem, menos, ainda, extraordinariamente inovador. Não poderia ser de outro modo, considerando-se que nem mesmo a escola[121] antes mencionada avança, segundo Saviani (1992) ao ponto de considerá-la, de fato, revolucionária.

Convém salientar que o dito *novo paradigma*, hoje volta a tomar vulto nos cursos a distância, não acrescenta algo novo como se propaga, mas tão somente recupera as referências norteadoras do "pragmatismo-escolanovista" sob a égide do ideário neoliberal.

Parece que as lições lançadas por Saviani (1983[122] e 1992), na tentativa de combater *falsas crenças* decorrentes dos fundamentos e formas das novas tendências e correntes de cada período, até o início da década de 80, já foram, por parte de alguns, esquecidas.

Entre as alterações que causaram efeitos especiais foi, com base nas diferentes concepções filosóficas, o deslocamento da figura dominante, o professor, e, em decorrência, as demais categorias de ensino. A ênfase no método, apesar da sua importância camuflada pela escola tradicional, cometeu outros enganos, conectados entre si, supervalorizando o "aprender a aprender", priorizando, portanto, o aluno e, ao mesmo tempo, secundarizando a ação do professor [123], fragilizando, assim, a relação educativa.

---

[121] Convém dizer que a prática desenvolvida pelos programas, objeto de nossa investigação, não refletem apenas uma única concepção de educação.

[122] Cf. A falsa crença da escola nova. In Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, sobretudo p. 53-68, 1983, 1ª. ed., 1997, 33ª. ed. e Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações. São Paulo: Cortês, 1992

[123] A idéia de "aprender a aprender", além do desvio criado, parece que, mesmo mediante as considerações críticas já lançadas, volta a reinar. Dewey, representante maior da escola ativa norte-americana, cuja filosofia dominou no início do século passado, volta a imperar.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Hoje, mais uma vez, tenta-se deslocar o eixo de um lado para o outro, sem, todavia, o devido cuidado de cair nas armadilhas dos extremos, dos excessos.[124]

Conforme assinala um orientador (MT): "Definitivamente o professor não é a figura principal, mas, sim, o próprio acadêmico porque é ele que busca." Acrescenta, no entanto, o mesmo entrevistado, como se nem ele mesmo estivesse aceitando o seu ponto de vista: "mas ele é importante como mediador nessa construção bibliográfica." Sua presença não se justifica apenas por isso. Ele, conforme outro orientador, (MT) "orienta os trabalhos dos educandos, caminha lado a lado, acompanhando todos os passos do orientando (...) como se vê, ele é um coadjuvante, é o intermediário entre a instituição a instituição e os materiais em estudo." Outro professor, na mesma linha, aponta, sem que novamente se dê conta da contradição: "ele colabora com a construção do conhecimento do orientando, tirando as suas dúvidas." Contribuir com a produção do conhecimento é, ao contrário de dar a resposta, instigar o aluno para, ele próprio, desenvolver a curiosidade epistemológica e buscar as respostas das perguntas por ele levantadas. Ademais, conforme veremos no próximo capítulo, "tirar as dúvidas" é uma tarefa que curiosamente mais se pratica, depois do apoio terapêutico. Note que por mais que, se secundarize o professor, mais se constata a sua presença e sua importância na prática da interlocução, por vezes, prejudicada. De qualquer maneira, na construção de relações essencialmente educativas, o *professor é insubstituível*, conforme uma professora do mesmo estado, reconhece.

Talvez tenha chegado o momento de pensar numa pedagogia da virtude. A ética aristotélica identifica a virtude com base no perigo dos excessos, mediante o desafio da moderação. Sócrates, porém, já advertia, no seu diálogo com Fedro,[125] "o que se deve fazer é ficar sempre nos limites convenientes."

A virtude, para além dos discursos, nas ações, particularmente propositivas parece estar em saber dosar, encontrar o "termo médio" entre os opostos. Aristóteles (323 a.C.) diz, ao valorar os modos do homem, que o caráter da virtude consiste no termo médio entre duas tendências antagônicas.

---

[124] Importaria aqui trazer alguns apontamentos sobre a expropriação do professor. Optamos em tratá-lo, no entanto, no VI capítulo, cuja temática igualmente pede algo a respeito.

[125] Descrito por Platão in Fedro, (2002 p. 109)

Parece ser possível, à luz da ética aristotélica, acrescentar que a teimosia é o justo meio entre o humildade e a arrogância, e a autoridade é o meio termo entre o autoritarismo e a licenciosidade. O que mais nos interessa, porém, é indagar, com base nas experiências de formação de professor a distância, foco do presente estudo, onde está o limite conveniente entre o velho e o novo, o presencial e o distância, o professor e o aluno? Onde estará a *virtude* da pedagogia, mais especificamente da pedagogia a distância? É preciso retirar da teoria do *termo médio*,[126] ou melhor, o termo razoável de suas lições.

Experimentar a idéia da justa medida, todavia, não é tão simples quanto dizê-la. Não é fácil encontrar a justa medida de todas as coisas, pois em todas as coisas, segundo explica a filosofia, *é difícil encontrar o meio*, e, portanto, sobreviver aos vícios, conhecer a moderação, sobretudo quando o assunto são proposições relativas à educação. O problema é como encontrar, quando necessário, o justo meio dos contrários.[127]

A isto nem os gregos *quiseram* responder. Uma pista, todavia, para quem visa ao meio termo, decorrente do mesmo pensamento, é claramente apontada na filosofia aristotélica: é buscar afastar-se do que lhe é mais nocivo. Afinal, de dois extremos, por vezes, um é mais nocivo que o outro. Assim sendo e "visto que alcançar o meio termo é difícil", caberia, conforme sugere a mesma concepção, contentar-nos com o menor dos males? Não estamos certa da saída grega, mas seguramente, dada a sua complexidade, vamos ter que perceber que o *justo meio* não está em si mesmo, não vem isolado. Antes, talvez, crie raízes mais do que à *justa indignação* aristotélica,[128] na "raiva justa" freiriana, cuja lição nos move em direção da justa medida de novos modos de ação. Não seria essa falta uma razão, entre tantas, para além das forças ideológicas subjacentes, a repetir, sem que se perceba, armadilhas da pedagogia moderna? Em educação, quase sempre, parece que não há meio termo, nem meio aproximado: ou se valoriza demais o conteúdo e esquece-se do método, ou se valoriza excessivamente o

[126] O termo médio aqui não é exatamente descobrir o termo médio, na sua justa medida, desses contrários, mas identificar para que lado se volta as relações educativas investigadas neste trabalho.
[127] Os supostos contrários, não necessariamente distantes, a que nos referimos no presente estudo é presencial/distância, velho/novo, ensinar/aprender, autonomia/dependência.
[128] O que mais nos interessa aqui é a idéia, ainda que reconhecidamente difícil de praticá-la no justo meio, da justa medida em educação. Aristóteles (2002 p. 52)

professor e esquece-se do aluno, ou centraliza-se no aluno/aprendizado e esquece-se do professor/ensinamento, ou diviniza a tecnologia ou prega-se a sua diabolização, ou é tudo ou é nada.

De igual modo, ocorre com as modalidades educativas- ora os olhares são dirigidos para a escola presencial, destacando-se a importância da educação letrada, ora esta escola está completamente arcaica e a escola a distância, em oposição a ela, é inovadora, a "solução" para os problemas até das desigualdades das injustiças sociais. Não se dá conta de que essa questão de oportunidade de acesso, de eqüidade, segundo a docente, é uma questão, conforme a palavra de uma professora (MT) de fundo sociológico.

Vale aqui lembrar que esta é a única forma de acesso a informação, embora nem sempre a passagem desta informação para o conhecimento, por vezes, ocorra. Esta realidade não é um fato observável nas experiências aqui retratadas porque são desenvolvidas na modalidade de educação à distância, ou seja, não é *defeito* da modalidade em si, pois em outras experiências diferentes desta, o problema se repete. A questão é que, mediante um mundo marcado por diferentes e alternadas crises,[129] a sociedade transformou-se, segundo Noronha, num *banco de dados*, tal é o volume de informações que não instrumentalizam nem despertam o estudante para o conhecimento crítico. Sabe-se que a educação só é possível, em princípio, na medida em que as barreiras para transformação, quer de ordem psicológica, biológica[130], social, política são, tanto quanto possível, transplantadas. Para além da condições objetivas para a mudança, inexoravelmente é necessário que os sujeitos da educação estejam, conscientes do inacabamento, abertos e interessados na para a mudança. Schaff (1995), Freire (1996), Hadji (2001), Noronha (2002). Esta última autora adverte: O interesse é transformar um dado em uma informação. Informação é diferente de educação, que é menos que conhecimento. O conhecimento implica em falar de teoria. (Ibidem) Uma teoria sólida, vale acrescentar, que leve a um compreensão, "uma visão articulada" intercambiada a outros modos de pensar e de agir.

Na verdade, a sociedade difundida no mundo contemporâneo, batizada como sociedade digital, da informação, é também do conhecimento, é também aprendente, ou

[129] social, moral, educacional, governamental, institucional (...)
[130] Cf, Hadji, Desenvolvimento e Progresso: para acabar com a disputa inato/adquirido p. (55-59) In, Pensar e Agir a Educação: Da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. :Porto Alegre: artmed

seja, os sujeitos que a constituem são vocacionados para aprender, *aprender para ser.* Esta mesma sociedade, todavia, anda do lado da sociedade da ignorância, da selvageria, da indignidade humana, da sociedade da barbárie, daqueles que *querem ser e estão proibidos de ser.*

Voltando para o mundo do conhecimento, sem que dele tenha saído, particularmente do mundo alusivo à modalidade de educação da qual vimos falando, cujo princípio é "aprender a aprender", "estudar com independência," quase sempre acatado de modo entusiástico, sugere ao ensinante, sob a égide do ideário neoliberal, ser e fazer o mínimo para que o aprendente faça o máximo. Parece que aqui, novamente, a figura do professor mínimo, compatível com o estado mínimo e o ideário do projeto neoliberal vigente, ganha notoriedade. O aluno, então, se desobriga, embora nessa modalidade a educação não esteja isenta de regras e de contratos didáticos, a seguir o ritmo imposto pelo professor e os demais sujeitos do grupo. Parece que *aqui* se cria uma distorção, confirmada em dezenas de entrevistas, na aparente desnecessidade de acordos, negociações pedagógicas, secundarização do professor, enfraquecimento da relação entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Muitos professores não parecem, todavia, incomodados com as inversões, muitos das quais transformados em slogans incorporados pelos agentes da Escola Nova e ressuscitados, na atualidade, em nome de uma nova forma de ensinar e aprender. O acadêmico, digno de ser aluno da educação à distância, assim, está condenado a aprender com independência, ser autônomo de modo que saiba, conforme depoimento de uma, entre outras, pela orientadora (MT), "orientar também seus alunos para a independência, a busca e a construção do conhecimento". Note-se que a orientadora entende que, mediante o *também* incluído na sua fala, ele foi ensinado antes a ser autônomo e do mesmo modo passará a lição a alguém, "mas, reconhece a mesma orientadora, nem nós orientadores conseguimos, ainda, ser totalmente independentes, nem nos desprender da educação tradicional."

O problema, no entanto, não é alcançar a independência plena, nem, menos, ainda, se divorciar do tradicional. Vale lembrar que "(...) o que fazemos depende do legado de outros e do que cada um realizou até esse momento; agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros." Sacristán, (1999, p. 72)

Além disso, é oportuno associar a essa idéia que "o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar." Vásques (1977, p.124) É importante, por outro lado, aprender a distinguir, a discernir a repetição irrefletida, mecânica e nociva da repetição, ainda fértil e significativa para novas experiências, sobretudo sendo essas experiências de formação de professor, essencialmente de educação. Sobre este aspecto voltaremos no próximo ponto.

4.3 O Novo, o irrepetível, o singular onde estão que não respondem?

Dizer nunca à repetição, evitar por todos os meios a reprodução, romper definitivamente com os "ranços" do sistema de ensino tradicional, e recorrer a recursos didáticos de última geração, estes não são indicativos necessários, nem, menos, ainda, suficientes, para alcançar as metas idealmente projetadas por teóricos da educação à distância e, com efeito, construir novas formas de relações educativas. É pela *repetição dos hábitos* que o professor traz consigo da escola presencial, ou seja, pela reprodução, quer amparado ou não por novas tecnologias, que problemas antigos se repetem.

A questão, então, é descobrir as possibilidades do campo de ação sem que seja ignorado no tradicional o que é significativo no atual. O tradicional não se reduz tão somente a mera reprodução. Reproduzir, no entanto, não é de tudo ruim, "mas outra condição que tem acréscimo da ação do sujeito e da sociedade: a capacidade de reproduzir-se." Sacristán, (1999, p. 75)

Deve-se ainda, porém, evitar a reprodução irrefletida quase sempre associada a uma prática tradicional no seu sentido "bancário". Insistimos, assim, mais ainda, com o mesmo autor, ao dizer que não se pode negar que a reprodução existe, mas ela não é inconveniente em si mesma - "depende daquilo que se reproduz e a quem – mas existe margem para a ação livre e transformadora dos indivíduos e dos grupos (...)" (Ibidem).

Reproduzir dialeticamente é a forma mais adequada de reprodução. É sabido, pois, que *assimilar reproduzindo para renovar revolucionando* é seguramente a manifestação da dialética entre o velho e o novo.

A questão, então, não é desprender-se do velho, mas reconhecê-lo no curso de uma outra ação. Conforme uma professora (DF) entrevistada:

> "A gente não está desprendida desse velho não. Porque o ser humano só é o que já foi. Acho que essa é uma coisa que a gente não pode esquecer. O que a gente vai fazendo são umas transformações, que também não são transformações da noite para o dia, da água para o vinho, como a gente vê nas histórias. É tudo um processo lento, mas ninguém vai mudar tanto sem ter o referencial do passado. Até para avançar para uma coisa que é nova, você precisa saber que aquilo que você fazia podia ser bom. Muitas vezes a gente avança para o que é novo e lá na frente reconhece que aquilo que achava que era velho é melhor. Isso é muito relativo. Tem que observar muito."

Por essa perspectiva, o "velho"[131] aqui não é, de forma alguma, o que está arcaico, ou obsoleto, mas aquilo que tem suas raízes e convicções no tradicional. Tradicional como aquilo daquilo que traz alguma tradição, que serve, portanto, ao presente. Nem todo passado, no entanto, enriquece o presente. É importante distinguir o que há de tradição e obsoleto no tradicional, de modo que se abstraia daí aquilo que vem amparar outras experiências. Vale enxergar no tradicional o que é tradição de modo que se subtrai daí o que é útil para uma formação substanciosa.

É recorrendo ao que há de *bom no tradicional*, por exemplo, ou o que há de bom numa tecnologia, vale dizer, transformar sem restrições tudo isso num curso, é que, parte dos professores entrevistados, fazem *o novo* que interessa. Uma dessas professoras (DF) explica: "uma postura de olhar para a educação sem ter preconceito (...) incorporar de cada um o que pode nos servir, para mim, é uma postura nova." Quando, em Educação, se volta para o passado, é preciso distinguir o tradicional do arcaico. O tradicional, segundo Costella (p. 1998, p.152) "é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o arcaico é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias."

[131] Certamente Pierre Lévy (2001, p. 163) não teria sido o primeiro a dizer "quando um velho morre é uma biblioteca que queima", pois que nas sociedades africanas a idéia há dezenas de décadas já era difundida.

A questão principal, portanto, não é buscar o novo rejeitando o velho, nem oscilar entre o velho e o novo, mas aprender a lidar com a dialeticidade contida entre o velho e o novo, de modo que se possa descobrir no que o velho marca presença no novo tempo.

À luz dessa idéia, apresentamos a seguir, por quais vias as experiências aqui ressaltadas transitam entre o velho e o novo ou por quais artifícios o velho marca presença num tempo novo.

As metas levantadas centenas de vezes na educação presencial, nas experiências aqui priorizadas, se não são extraordinariamente inovadoras, reaparecem como possíveis, ainda que permanentemente desafiadoras: a relação teoria e prática; a relação ensino e pesquisa; a relação saber específico e saber pedagógico: multissaberes; a relação individual e coletivo; acompanhamento: entre o ideal e o real.

4.3.1 A Relação Teoria e Prática

> "A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional." Gramsci, (1989)

Incansavelmente a busca da relação teoria e prática é mencionada nos cursos de formação de professor oferecidos nos sistemas regulares de ensino e reafirmado a cada Encontro Nacional. Tanto este, como os demais eixos dinamizadores da formação de professor têm norteado, conforme Freitas, "a atuação dos educadores nas últimas décadas e nos últimos dois anos vêm referenciando o movimento e as discussões, em nível nacional, das diretrizes curriculares para os cursos de formação dos profissionais da educação." (1999 p.33)

Para os professores entrevistados, no entanto, "a possibilidade de estar articulando a teoria e a prática" é vista como algo novo, ainda, que se constitua, para os mesmos professores, como algo altamente desafiador: "O fato da gente está trabalhando com professores que atuam e podem estar refletindo suas práticas também é um grande desafio." Profa. (DF). Um dos fatores facilitadores para o caminho dessa unidade, ressaltado por

esses professores (DF e MT), é o fato de os programas em questão terem como público alvo professores *em exercício.* Para ambos os programas trata-se de uma *formação em serviço.*

> "Nossos alunos são todos professores de sala de aula e parte da carga horária dele de trabalho é a carga horária do curso. Então a gente tem a possibilidade desse aluno estar fazendo a reflexão da prática dele, mas não é uma reflexão vazia. Ele tem uma teoria para iluminar essa reflexão(...)o novo é justamente essa possibilidade." Profa. (DF)

Isso, porém, não é suficiente para a garantia da tão procurada unidade teoria e prática, mas um indicador de possibilidade real de pensar concretamente a construção/desconstrução/construção da prática. Tem um dado momento que os alunos, como professores em pleno exercício, "entram em crise".

Diante disso, com ênfase na discussão, reflexão e troca de experiências entre os professores e alunos, explica um docente, "(...) em um determinado momento o aluno manifesta-se chega pra gente e diz: professora eu estou em crise porque estou fazendo um monte de bobagem, um monte de coisas que não deveria estar fazend Eu estou pensando sobre o que estou fazendo, sobre a minha prática. Agora não é u ensamento vazio". (profa. DF) O conjunto desses professores reconhece que um curs e professores para professores, que estão em regência de classe, traz um referencial ine elmente importante para estabelecer, vivenciando, a unidade teoria e prática. Assim, o fa toma vulto nos dois programas aqui relacionados. Para os professores entrevistados (DF) essa questão teoria e prática é considerada "o novo no curso".

Ao fazer comparação com o curso de pedagogia oferecido por sistemas regulares de ensino, esta professora acrescenta (DF): "lá tem gente que nem é da área, ao passo que aqui você está falando com gente que é da área e pode refletir, fazer a metacognição o tempo todo." Sabe-se, todavia, que não dá para medir o tempo exato que tal atitude ocupou. Seguramente, desenvolver a metacognição *o tempo todo* parece exagero, mas não se pode ignorar ser proposição um traço marcante nas experiências aqui ressaltadas a favor da relação teoria e prática. Note-se o que revelam as falas de alguns professores (DF) e (MT):

> "(...) a grande inovação mesmo é trabalhar 60 % do tempo dele em serviço, lá na escola e 40 % conosco onde todo o diálogo acontece. Esse retorno do trabalho em serviço com o aluno dele é visto lá no porta folio. Além das atividades que ele vai realizar, dos diários reflexivos que o porta folio[132] vai proporcionar que vem com todo material que ele utiliza na sala de aula(...)" (Prof. DF)

Pelo mesmo caminho da comparação com o ensino tradicional, a mesma idéia, com ênfase no aspecto inovador, é reforçada em vários depoimentos: "no curso de pedagogia convencional, o estágio só acontece no final, no penúltimo semestre os alunos estão fazendo estágio, tentando aplicar a teoria que foi estudada no curso todinho. O PIE foi pensado de modo que na sua estruturação a prática, ou seja, a aplicação da teoria, a reflexão, a volta para a prática, o retorno para a teoria, pudessem acontecer simultaneamente, ao longo do curso." Prof. (DF)

Ao ressaltar, mais uma vez, o aspecto de inovação do curso antes assinalado, uma coordenadora (DF) insiste ser uma prova disto "exatamente a prática que se dá ao longo do curso."

É interessante notar que experiências similares já estão sendo desenvolvidas nos cursos regulares de pedagogia. O ambiente desta prática, no entanto, é estranho ao estudante, ao passo que professor *cursista* na modalidade a distância desenvolve o estágio num ambiente familiar e, portanto, trata-se de um ambiente de trabalho dele. Convém, todavia, dizer que em muitas situações das relações vitais, o fato de tratar-se de uma relação familiar, exatamente por isso, sabe-se que *é estranho* e, neste caso, ao contrário do que regularmente se pensa, exige mais atenção dos sujeitos desse ambiente. De qualquer modo, sendo esta etapa desenvolvida não apenas durante o curso, mas sendo desenvolvida num ambiente que não é tão estranho ao formando, haverá mais elementos e propriedade de discussão. Afinal, conforme acrescenta a mesma professora (DF), "o estágio desse professor de pedagogia é lá dentro da sua sala de aula, aquela em que ele é referência da turma."

Na realidade, o retorno decorrente da própria prática refletida é mais rico do que o retorno inspirado na prática do outro. Ademais, o fato de os professores em formação estarem atuando no interior da escola, então os professores orientadores ou mediadores, conforme uma coordenadora (DF), "não estão falando para pessoas que talvez pretendam

[132] Nesse recurso, ainda não acessado pela maioria dos alunos, mostra-se quais foram os seus avanços, como é que ele fez uma correção de um processo de descoberta de um determinado texto, quais foram as produções de seus alunos, mas isso só é possível, conforme professores entrevistados (DF), "se houver o diálogo".

um dia dar aula (...) elas já têm toda uma experiência de formação que não foi somente construída (...)" O professor, neste caso, está em seu habitat profissional muito antes pela profissão, e, como aluno, ele está também contribuindo com o seu trabalho. Então essa vivência toda vem como um dado, conforme salienta a maioria dos professores entrevistados, (DF) e (MT) "muito forte nesses encontros porque ele traz experiências, ele os compartilha" e permite uma troca de saberes o que enriquece todo o curso durante o seu desenvolvimento.

É por essa perspectiva que *o novo* ou, conforme assinala uma coordenadora (DF), "o que aparece muito forte nesse trabalho, (PIE) é essa tentativa de associar, de ligar, de refletir, de usar teoria e prática simultaneamente." O que aparece como peculiar é que essa tentativa está voltada para um ambiente considerado familiar ao estudante. Ao se tratar de uma tentativa de fazer esta articulação, entretanto, não nos permite afirmar que a relação teoria e prática é em todas as tentativas, assegurada.

É oportuno, ainda, acrescentar que, embora o discurso sobre a articulação teoria e prática faça a diferença nos projetos em questão, o fato de reformular o modo de pensar, a mudança da prática não ocorre simultaneamente. Um professor (MT), em face disso, diz:

> "(...) quando nossos orientadores ficam preocupados com essa história de mudança do aluno, esperam que o projeto sinalize que o professor cursista está mudando a prática deles. Eu falo: calma, devagar. Às vezes é o lado dele, o discurso dele que está formulando, o que ele acredita que está mudando. É importante, no entanto, num primeiro momento, ele se dar conta que ele tem que mudar, mas quando chega na prática, tanto o aluno, que é cursista, tanto a equipe pedagógica a gente percebe as dificuldades que essas concepções que estão desenhadas se materializem."

Seguramente há, nessa dificuldade, uma questão histórica subjacente à vida de cada um, em face dos valores, das concepções, das forças das circunstâncias, da tradição do passado, que, somada às outras forças, determina a relação com o meio no qual se insere: "os conceitos estão aí presentes, as práticas fazem parte do cotidiano, cada um as interpreta e as conforma de acordo com seu jeito, seu estilo, sua maneira de entender sua história. Quando chega lá na ponta, acrescenta, ainda, o entrevistado: "o orientador diz: e aí como é que faço isso concretamente (...)" prof. (MT)

Como se percebe, articular teoria e prática não é algo que se dê instantaneamente, nem com hora marcada, nem, por isso, tão facilmente quanto é fácil dizer. Trata-se de um processo, cujo movimento exige, para além da materialização da consciência, uma "consciência exata a respeito de um fato existente," uma consciência revolucionária[133]de modo que a prefiguração ideal da transformação "penetre no próprio fato." Marx e Engels sugerem que "se deve fazer a crítica teórica e é ela que deve revolucionar a prática." (1998, p. 100)

Nesse sentido, não basta reconhecer a contraposição existente entre teoria e prática, [134] mas a dinâmica de sua relação . Afinal, atividade teórica perturbadora transforma, conforme Vásques (1977, p. 210) "nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas", mas uma ação efetiva sobre "as próprias coisas", sobre o mundo, implica uma atividade prática. Uma atividade prática igualmente perturbadora que não vem do acaso, nem do vazio, mas de uma igualmente perturbadora teoria. Somente com a práxis, portanto, "com a reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas" Freire, (1987, p. 122) haverá "movimento revolucionário".

A educação à distância, reaparece, enfim, para fazer valer questionamentos já lançados insistentemente, embora muitas vezes em vão, pela educação presencial: trazer uma discussão problematizada da prática vivida pelos seus atores principais. Veja o que diz uma professora entrevistada (DF) "Para mim o novo nesse curso é essa possibilidade de falar de pedagogia com quem vive, de fato, pedagogia, com quem faz pedagogia, ali a gente está trabalhando com professores que tem 12, 13 anos de profissão, de experiência." O tempo de experiência, todavia, não é tudo, mesmo sendo este tempo permeado de indagações, mas não se deve ignorar que discutir pedagogia fazendo o movimento da teoria à prática e da prática à teoria, de acordo com o balanço das entrevistas realizadas, é reconhecidamente um trunfo para a formação.

Vale, com efeito, atentar para o que, na realidade, a educação à distância, pode:

---

[133] "A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto-mudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária." Marx e Engels, (1998, p. 100)

[134] Vásques, a respeito disto, explica que a teoria não se realiza, não plasma, não produz nenhuma mudança social. A mudança, todavia, nasce da teoria, pois que para "produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente." (1977, p. 209)

> "(...) o que a educação à distância pode é promover uma discussão sobre a ressignificação das nossas práticas, isso sem dúvida nenhuma. Porque, para mim, quando ela trabalha na coisa da tecnologia, com o processo de mediatização, com a teoria da comunicação, com a teoria de informação, vai ter um leque de paradigmas mesmo, mas que não é ela, a educação à distância, que forja isso. Ela é um reflexo disso tudo. Agora, enquanto possibilidade de pesquisa, de investigação, ela leva a um questionamento das práticas. Dessas que estão estabelecidas, isso, sim." Profa. (MT)

Por essa perspectiva, o paradigma, considerado novo, da modalidade em questão, é velho. Dito de outro modo, acompanhamos atenta a voz que diz: "eu não me aventuraria a dizer que, na verdade ela se configura, vamos assim dizer, alguma coisa que fosse um novo paradigma, ela reflete na verdade (...) como uma prática social, ela reflete." (profa. MT)

Até porque um paradigma novo leva dezenas de anos para ter status de um postulado de idéias que deva ser seguido por centenas de pessoas. Além disso, este paradigma se instaura em oposição ao paradigma velho e obsoleto, portanto, em permanente crise e desacreditado, se apaga.

O paradigma da escola capitalista, em que pese suas rachaduras e infiltrações malignas, ainda está, paradoxalmente, reinando, embora num edifício imponente e contaminando no mesmo contexto em que sinais de velhas e novas formas de ensinar e aprender se misturam..

O que a educação à distância tem de novo, é, para além da não presencialidade rígida, o repensar inquieto e perturbador das práticas, quer dizer, não é o que esta modalidade está fazendo, ou que se pretende fazer. Algo que parte progressista da escola tradicional tem historicamente realizado, embora a passos lentos.

Por essa perspectiva, o paradigma, considerado novo, da modalidade em questão, é velho. Dito de outro modo, acompanhamos atenta a voz que diz: "eu não me aventuraria dizer que na verdade ela se configura, vamos assim dizer, alguma coisa que fosse um novo paradigma, ela reflete na verdade (...) como uma prática social, ela reflete." (profa. MT)

4.3.2 A Relação Ensino e Pesquisa

Trabalhar com professores que estão em regência, segundo professores entrevistados, leva também a entender que o professor da educação básica é, ou deveria ser, produtor do conhecimento. O conhecimento é produzido, conforme um professor (DF), "não tão somente pelo professor da academia, da universidade. O professor está na sala de aula cumprindo sua função profissional básica especialmente nas 1ªs. séries." Assim, segundo o docente, "ele é compreendido como professor que produz conhecimento." Ser compreendido como professor produtor do conhecimento, seguramente não basta para vir a ser pesquisador, mesmo que esse professor esteja sendo formado pela Universidade.

Tão fundamental quanto conhecer o conhecimento existente, no entanto, é ter oportunidade concreta de "saber que estamos abertos e aptos à procura do conhecimento ainda não existente." Freire, (1996, p. 31) Ensinar, aprender e pesquisar, acrescenta o mesmo autor, "lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende, o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente." (Ibidem)

Por esse ângulo, uma professora mostra, mediante a opção de não reduzir a carga horária do curso (de 800 hs de prática para 300 hs), e, portanto, ao continuar com 800 h de prática, um número de horas muito maior que o exigido por lei, o empenho daquela experiência para com este inegável ciclo gnosiológico. Essa prática é, naquele contexto entendida não como estágio, mas como pesquisa. Assim assinala a entrevistada (MT): "essas 800 h estão todas esparramada no curso, vamos dizer assim, mas voltadas socialmente para atividades de pesquisa. Então essa é uma dimensão muito importante pra gente."

Essa percepção de que a prática não se restringe ao estágio, como, de fato, não deveria se restringir, mas a uma dimensão de pesquisa mesmo sobre as práticas estabelecidas nas escolas, é um dado muito importante para os professores envolvidos neste programa (NEAD/MT). Então, acrescenta a mesma professora,

> "se você pega a gente também nem resolveu reduzir em termos de carga horária justamente por se ter essa concepção-formação de professor pesquisador. A gente poderia pretender o contrário, até porque a gente está trabalhando com professores em exercício."

A maioria dos programas de formação de professor na modalidade a distância, todavia, ampara-se, na sua implantação, no limite mínimo exigido pela LDBEN/96, como se, com esse limite, fosse possível formar o professor.

É importante lembrar, entretanto, que a defesa da política do mínimo, da "cesta básica" de educação, nesse mundo do trabalho, conforme adverte Noronha, (2003, p. 92) "das inserções sociais precarizadas está conduzindo a propostas de educação para a população pobre fundamentadas em um nivelamento por baixo (...), com professores também precarizados, sem condições de trabalho e com salários aviltantes." Sem, portanto, convém acrescentar, condições, antes ou durante, de uma formação sólida e uma profissionalização do ensino. De fato, se deixar profissionalizar o ensino significa, segundo Altet,

> "considerá-lo como uma atividade intelectual de alto nível que repousa sobre saberes profissionais reconhecidos, se é tornar competentes os professores, dotando-os de saberes profissionais que lhes permitam tornar inteligíveis as situações de trabalho vividas, a construção no plano científico de "uma base de conhecimentos", a emergência de um registro epistêmico próprio é uma das condições necessárias á profissionalização." (2003, p.72)

Nesse sentido, ambos os programas destacados no presente estudo parecem caminhar nessa direção enquanto proclamam e trabalham, tanto quanto possível, a formação do professor como pesquisador incessante. Conforme assinala uma professora (MT) "tenho visto essa postura de pesquisador e eu tenho como provar isso ao ver a participação nos seminários do curso, que é o meio 3. É obrigatório e os alunos têm que apresentar trabalhos." A mesma professora, ainda, indaga: "Quando é que eles teriam essa chance na formação presencial? Aqui eles são instigados o tempo todo a produzir, a escrever algo para apresentar."

Enquanto o PIE/UnB desenvolve atividades de pesquisa por meio do porta-fólio[135], o NEAD/UFMT desenvolve as mesmas atividades no momento, dito "meio 3". É no uso do porta folio, construindo o conhecimento numa forma na qual, segundo os professores entrevistados (DF), as 60 horas da carga horária do curso aparecem e se materializam. "Nele, a gente vê as pessoas entrando, ali você se apresenta. Ali você vai colocando, durante todo semestre, toda sua produção. O que é interessante no porta-fólio é que ele não é simplesmente coletâneas de trabalho." Assim descreve uma professora do mesmo distrito: "Se eu pego no meu porta-fólio uma reportagem que tenha a ver com meu trabalho, eu faço um reflexão sobre ele. Então o tempo todo ele está ali, materializando a fala da turma, do mediador, do tutor. (...)" É importante dizer que esse público que tem acesso ao porta-fólio não é grande. Por isso o seu uso, conforme professores entrevistados, "é opcional", mas no encontro presencial, "na sala de aula todos apresentam." Quando o aluno apresenta suas produções por meio desse recurso "é com grande orgulho, parece que está apresentando um filho."(profa. DF) Não sabemos, porém, se esse orgulho é pelo recurso em si utilizado ou porque está trazendo e socializando a sua prática refletida, está fazendo a produção do conhecimento que vivencia.

Em face da provocação é possível afirmar que, de acordo com toda as análises realizadas sobre curso, esse porta-fólio representa para aqueles professores "uma construção científica", pois o aluno está ali tendo contato com uma dimensão de sua da atividade profissional e pessoal que "muitos de nós, enquanto professores, não conhecíamos – que é o professor-pesquisador, mas eu estou também me pesquisando enquanto pessoa." Este recurso está permitindo, então, ao aluno trazer outras habilidades que deixaram de lado. Entre outras coisas, ele produz o próprio conhecimento, as reflexões e vai ao no setor central, onde conta com o laboratório e divulga os trabalhos por ele produzidos.

[135] espécie de caixa, de pasta, um "porta folhas".

4.3.3 Intersaberes, no lugar de interdisciplinaridade

> "Lá na escola, trabalhando com o ensino fundamental ou médio eu estava dentro de minha caixinha que era Matemática (...) a maior parte do grupo tem a sua caixinha específica." (profa. DF)

Assim, uma professora, ao falar do *desenho curricular* do projeto, apresenta-se falando em nome da equipe de trabalho: "Nós somos mediadoras de todas as áreas de conhecimento, não só da minha área (...)".

Segundo parte significativa desses docentes,(DF) em razão do eixo transversal que perpassa o curso inteiro, vê-se que as áreas do conhecimento são, para essas professoras, de fato interligadas: "estamos mediando um saber e não é um saber enclausurado dentro de uma área, mas um saber com outros saberes."

Desse modo, para os professores entrevistados, é possível ver "as áreas do conhecimento se entrelaçando (...) isso é muito rico. Nosso curso possibilita ver que as áreas do conhecimento são, de fato interligadas." Quando o professor se encontra diante da possibilidade de "não ter mais o conforto das delimitações de sua área, entra em crise, tanto o mediador, quanto o aluno", mas, depois, afirma a mesma professora, "observamos que é muito rico, uma ruptura fantástica."

Essa passagem do *saber de caixinhas* para um saber *fora da grade* não é simples. Diante dessa nova exigência, todas as análises das entrevistas, permitem-nos dizer que os professores, embora reconheçam o grau de dificuldade, "isso não é fácil, não é fácil", acreditam que estão realizando um rompimento considerado especialmente inovador.

Quebrar o paradigma *das caixinhas* não é nada simples. Professoras entrevistadas revelam que, quando você está diante da possibilidade de não ter o conforto das delimitações da sua área, "bate a insegurança no aluno também, entramos em crise- quem eu sou?" As incertezas não param por aí. À medida, no entanto, que esses professores vão assimilando a tal ruptura, sem que o mal-estar inicial tenha deixado visivelmente seqüelas, justificam o fascínio, por vezes visto como "ruptura fantástica", daquela nova experiência. "(...) nós não temos um professor para cada área do conhecimento. Então eu vou ter a

possibilidade de trabalhar com todas as áreas e ver estas áreas do conhecimento se entrelaçando." (DF)

Na mesma linha, esclarece outra docente: "a gente aqui não trabalha com disciplina, mas com multitemas, com temas que integram as áreas de formação e podemos nós mesmos, a cada semana, provocar essa integração, essa interligação tão fundamental em nossas escolas" (DF)

Para esses professores, essa ruptura, no desenho curricular do curso, representa um dos avanços de destaque, "é uma grande riqueza", e assim, a descreve: "Na mediação, o aluno, de repente, olha para você e fala: Que interessante! a gente está falando em educação e sociedade e é como se estivesse falando de bases pedagógicas; a língua materna tem esse vínculo (...)"

Os professores abordados são unânimes ao assinalarem que trabalhar sem que fiquem presos à delimitação do saber específico possibilita um resultado "muito mais rico e com mais qualidade." Um deles chega a afirmar que o rompimento do paradigma disciplinar, fragmentado, estandardizado é o fato mais marcante do curso. Para essa professora, não foi, como não haveria de ser, nada fácil:

> "No início foi muito pesado. Porque você tem que ficar num corpo a corpo, num convencimento, sedução (...) seduz para uma nova idéia, um outro paradigma de formação, para um outro tipo de material pedagógico, você seduz para uma mediação do conhecimento construída coletivamente." (DF)

O trabalho pedagógico multitemático, além da experiência da integração de saberes, traz à tona outro princípio, acrescentado a este, reafirmado pelo movimento nacional dos professores, assim expresso: *trabalho coletivo e interdisciplinar.* Apenas uma ou outra professora, todavia, parece apontar, sem que perceba, ou sem que assuma, o motor que forçou, enfim, que desafios tão antigos vingassem, ao mesmo tempo que faz um apelo:

> "Minha maior dificuldade como orientadora é no sentido da formação(...) Creio que a Instituição devesse investir mais na nossa formação, sobretudo quando diz respeito ao meio 3, que é um trabalho específico de pesquisa do aluno em seu trabalho escolar, mas a pesquisa não acontecia." (MT)

> "Quer dizer, nós temos toda uma história escolar e muitas vezes não sabemos o que fazer. Por outro lado, nós somos aqui privilegiados. Por que a gente consegue, aqui no pólo/município de Colíder, conviver com mais de 5 orientadores. Essa possibilidade de convivência faz com que a gente busque saídas para essa falta de formação. A Universidade não nos oferece adequadamente a formação e nós temos um problema para ser resolvido e melhor encaminhado. Então a gente se vale da discussão e reflexão em grupo. É o que tem surtido efeito." Profa. (MT)

Vale notar, na mesma linha, o que diz, no plural, outra professora (DF): Sua palavra reflete outras falas de colegas em iguais condições: "Quando nos propusemos a entrar nesse curso não tínhamos noção da nossa responsabilidade". Esses professores, embora tivessem o suporte da tutoria, da coordenação, dezenas deles, quer como orientadores, quer como mediadores, falam da dificuldade de lidar com várias áreas temáticas sem que para isto tenham tido, segundo eles mesmos, uma formação acadêmica anterior, ou, às vezes, até experiência. "A gente acaba discutindo temas e trocando utilidades que muitas vezes a gente não tem muito conhecimento na área, nem mesmo de 1ª. a 4ª. série, recorrendo a pedagogia, sem querer puxar a sardinha (...), dá um suporte maior." (DF)

Em face disso, o professor "tem que se virar, tem que dar conta do recado mesmo, pela questão da interdisciplinaridade (...) e isso a gente tenta sanar por meio das discussões com a tutoria, da coordenação, mas não é fácil."

A oportunidade de desenvolver o trabalho pedagógico multitemático, em que pese a falta de formação acadêmica, parece resolver uma questão, embora reconhecidamente fundamental, ainda pendente nas escolas regulares. A razão maior dessa pendência, de acordo com a análise das entrevistas, insere-se no modelo da escola moderna, cuja proposta curricular impõe um professor para cada área que não tem tempo de integrar e nem de proporcionar essa interdisciplinaridade (in) cansavelmente discutida.

Entendemos que não tem tempo porque o tempo da escola capitalista é para outro tipo de produto, ou de trabalho. O tempo da escola industrial é para outro tipo de relação, de educação, de homem, de cidadão. Um tempo que corresponda aos interesses do mercado, ao homem unilateral, ao cidadão empreendedor. Uma escola em que a pedagogia da fragmentação domina, a atomização do saber prevalece, a formação aligeirada sobrevive,

a fabricação do "professor sobrante"[136] se comemora, na medida em que se consagra, mediante políticas de formação que vem de encontro à identidade do professor cientista e pesquisador. Ele está qualificado, portanto, para atender às novas demandas, esse tipo de professor.

> "Ao retirar da universidade a formação de professor (...) qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas (...) o que vem justificar baixos salários, condições precárias de trabalho, ausência de políticas de formação continuada (...)" Kuenzer, (1999, p.182)

Com o surgimento do capitalismo (a história prova isso), as ciências foram compartimentadas. Com base nessa idéia uma professora (DF) assinala: "Então o médico, que era generalista, e até dava conta das suas tarefas, dividiu-se em várias áreas. Com o professor foi a mesma coisa (...) e aqui com o desafio de refazer a coisa a gente tem que estudar muito também, isso é bom."

A necessidade de sentir-se instigado para o estudo, de desenvolver um trabalho pedagógico integrado e coletivo, romper com práticas arcaicas e reagir perante uma pedagogia às avessas, (sair de um extremo para outro) produz os mesmos efeitos tão a gosto da mesma escola, paradoxalmente antes contestada. Entendemos que o mau tempo e os estragos da poeira espalhada pelo sistema de ensino capitalista não se restringe apenas aos muros desta escola geradora deste tempo.

Dois desses efeitos se sobressaem, sem que, todavia, causem se não a justa ira, ao menos uma ira razoável aos professores: dependência e exploração (mais valia). O professor, ao contrário, vê como ganho:

> "(...) geralmente o professor pensa: não tenho nada a ver com essa matéria. Aqui, o professor não tem mais essa visão de falar não sou responsável por isso, porque a gente teve oportunidade de ampliar, por meio do curso, nossa visão de educação (...) então o tempo todo a gente se apóia no outro, se apóia no tutor. A experiência de cada um é muito interessante. Muitos de nós, por exemplo, não trabalhamos com educação infantil, assim, quem vai dar esse respaldo pra gente é o professor de educação infantil." Profa. (DF)

[136] Cf. Kuenzer, 1999.

Reconhecendo que mexer com as concepções é uma árdua tarefa, e que mudar *é muito difícil*, a mesma professora (DF) acrescenta: "todo mundo fica contra até que você prove o contrário". Até provar que vai funcionar você precisa viver determinado tempo e ter certo espaço, enfrentar os paradigmas já tão enraizados e, até, o papel social do professor, e aí tem as forças contrárias, e aí tem os limites impostos pelas circunstâncias.

À luz dessa análise, uma professora mostra donde vem o móbile para enfrentar tanta dificuldade introjetada pela escola capitalista:

> "Mexer com essa estrutura impressionante dessa escola brasileira a gente pouco consegue. E quando rompe com a disciplina, nos remete a trabalhar com temas, foi muito complicado, porque a gente não acredita no trabalho fragmentado que vai apenas formar professores fragmentados, que vai apenas saber utilizar técnicas como se elas fossem as únicas do ambiente educativo e você fala não. Eu quero um professor que veja a totalidade. E para ver essa totalidade eu tenho que ver em sua totalidade em todas suas dimensões." Profa. (DF)

Quebrar "o paradigma das caixinhas", fragmentado, estandardizado, ou romper com a mentalidade do ensino industrial, da compartimentalização, da disciplinaridade, da grade, da prisão pedagógica, não é mesmo fácil, embora estivessem esses professores empenhados a engavetar o sistema das "gavetinhas" e Sabedores de que este sistema não dá conta da formação do professor voltado, conforme ideário dos programas em questão, para a emancipação, para a reflexão, para a totalidade. Isto implica "romper, segundo as professoras entrevistadas, totalmente com a organização do trabalho do curso." Tal rachadura se complexifica ao mexer com outras rupturas a esta interligadas. Uma professora (DF) diz as razões da dificuldade: "Tivemos que romper com a concepção do conhecimento, romper a forma de avaliação, romper com uma coisa dificílima que é a elaboração do texto pedagógico. Fazer um texto que traga carinho, afeto e que seja gostoso." Romper, ainda, com a forma de relação entre as pessoas.

Nos dias de hoje, no interior da escola, todas estas questões permanecem, mas talvez a maior delas, aquela mais, paradoxalmente, emperrada é a relação entre as pessoas, ao trabalharem em equipe. Esta exigência e necessidade tão antiga em educação, no entanto, mediante a maneira de organização do trabalho pedagógico prestigiado na

modalidade a distância, nas experiências aqui destacadas, os professores começam, somente agora, a descobrir: "a gente descobriu que sozinhos ninguém faz nada." (DF) Não seria essa uma velha descoberta? A mesma professora ressalta, na sua descoberta, que "há um respeito muito maior pelo outro, porque a gente sabe da importância dele na tessitura dessa rede."

Dito isso, a docente, acrescenta que "consegue trabalhar em equipe, porque, quando está trabalhando a distância, com esse número de alunos e essa organização pedagógica, você trabalha com essa rede de formação, você fala de relação de poder, de chatice, de rabugice, de amor, de afeto, de alegria, de tudo."

A verdade é que trabalhar em educação requer trabalhar em conjunto, trabalho ajuntado, trabalho integrado. Participar de uma cultura da cooperação, é *estar aberto a ela.* Sabe-se que cooperação é um *valor profissional.*

É oportuno acrescentar que, mesmo estando aberto a esta cultura da colaboração, uma vez tendo sofrido influência de uma escola fechada a ela, fica-se impedido de que essa mentalidade, que é essencial na matéria educação, venha ao encontro do trabalho educativo. Isso causa mal estar. Entre as causas desse mal estar, citem-se em dois aspectos intercambiados: forma de indicação e falsa colaboração. "A maioria das pessoas são indicadas, de cima para baixo dentro das universidades. Estão dentro do projeto, sem que, no entanto, estejam colaborando com ele." Prof. MT) Para esse professor, entre outros, são pessoas que "vêem e não vêem". O mesmo professor explica a contradição: "vêem porque elas querem, simpatizam com a proposta, mas não vêem porque o departamento, o centro sobrecarrega de aulas presenciais, de atividades e, assim, impedem uma participação efetiva no coletivo. Então você precisa de muitos favores, conseguir colegas para trabalhar em equipe(...)" Mesmo assim, para aqueles orientadores que vêm e permanecem vindo, mensalmente se reúnem no pólo respectivo. Um professor explica: " a gente vai ao coordenador do pólo entre 3 a 4 encontros mensais. Vai também aos especialistas das áreas. São momentos de discussão da proposta, do projeto, troca de experiências, ações que estão sendo construídas." É aí, mediante não apenas os encontros, mas as razões que motivam e dão vida a esses encontros que, segundo esses professores, "se constrói o coletivo," não, todavia, com os professores que "vêem e não vêem".

A modalidade a distância, nos programas aqui ressaltados, mostra-se, em face dessa tensão, impaciente. Sobre esta impaciência e intolerância tratamos a seguir

4.3.4 Relação Individual com o Coletivo

> "(...) a gente travou batalhas junto aos colegiados, as congregações, aos conselhos da vida. Realizamos um trabalho corpo a corpo mesmo. Isso só foi possível com um grupo afinado. " Prof. (MT)

Ter formado uma equipe unida, compromissada como o projeto, trabalhar coletivamente, construir juntos, dispor de tempo para ver e aprender com as diferenças, para os professores entrevistados, "é muito complicado". Entre as razões da complexidade do problema repousa de ser negado ao professor, entre outros benefícios, a cultura da cooperação. Segundo uma professora (DF), "não estamos acostumados a trabalhar em equipe, o professor é uma ilha, ele entra e sai em sala de aula sozinho. Então o trabalho coletivo, posso dizer, quase inexiste nas escolas." Quando existe, em geral, a equipe é constituída de modo impositivo pela hierarquia escolar. Tentar compor, conforme Perrenoud (1999) autoritariamente, na forma de "colegiado imposto," um conjunto de professores em equipe traz efeitos perversos ao trabalho pretensamente cooperativo. Se uma equipe é incapaz de saber e dizer o que a mantém unida, ela se retrai ou se desfaz ou, ainda, regride a um grupo unitário ou *a um simulacro diante dos primeiros obstáculos,* em face das primeiras tensões e confusões. Um colegiado, no entanto, constituído de modo democrático, sabe escutar não apenas quem está no comando, dirigindo ou coordenando. "Nosso colegiado aqui, diz uma professora (MT) discute os problemas pedagógicos e administrativos com todos os segmentos, com os representantes acadêmicos (...) nós prestamos muito atenção nas sugestões dos orientadores acadêmicos e até dos acadêmicos." Construir juntos, portanto, vai além do simples ajuntamento de pessoas.

A mesma professora acrescenta, ressaltando sua crença no pólo de Colíder e sua importância (Colíder foi pioneiro), na efetivação de um trabalho em equipe. Diz ela: "eu acredito muito, eu postulo, eu defendo a existência da colegialidade em qualquer lugar, em qualquer instituição. Aqui tem o nosso colegiado." Seguramente não é o colegiado em si que garante um trabalho colaborativo, mas a forma como o é constituído, o modo como é

conduzido o debate e realizadas as decisões. Uma professora (MT) parece apontar a essência de um colegiado com bases sólidas; "Aqui as todas informações de interesse da comunidade não vêm de cima para baixo não, é interativo com a participação de todos os segmentos envolvidos. Um projeto não se faz por decretos. Faz-se com ações coletivamente refletidas, apoio, colaboração." Isso, insiste a docente (MT), "o NEAD faz, não é falácia, propaganda enganosa. Existe um apoio muito grande."

Na mesma linha, dezenas de professores entrevistados ressaltam que o projeto/PIE "tem momentos de coordenação, planejamento, todo trabalho de planejamento é feito por toda equipe, de maneira que não são pacotes prontos que são levados aos mediadores e aos cursistas." (DF)

É importante, entretanto, lembrar que estar aberto para o trabalho coletivo é, simultaneamente, estar aberto para uma luta diária. Tal mentalidade colaborativa e, portanto, favorável a uma ação similar não faz parte de nossa formação.

Por este ponto de vista, os professores entrevistados sabem, e assim revelam, que "a modalidade de educação à distância só consegue caminhar se tiver um trabalho coletivo, não depende de um ou outro dar conta, ou de serem bons. Depende de um coletivo, está compromissado, está aberto para a mudança e levar o projeto para frente." (DF)

Com base na crença de que, particularmente em educação, "sozinha não vou fazer nada" e só coletivamente é possível uma proposta de participação com representatividade, professores entrevistados ressaltam a opção ativa, apesar das dificuldades, pelo trabalho coletivo:

> "Na nossa experiência, procurou-se organizar um trabalho de planejamento coletivo em vários momentos: organização central- em que os coordenadores responsáveis, sob o comando do coordenador geral, encontram com os mediadores, sentam para planejar juntos. Depois esta coordenação se reúne com os representantes dos mediadores (...) Então este trabalho que aconteceu na coordenação geral vai para os mediadores. (Profa. DF)

Na busca de resgatar, portanto, a natureza do trabalho educativo, a mesma professora afirma que o curso aponta para *uma qualidade social.*

> "(...) quando falamos em qualidade social começa em olhar para o colega que não está fazendo o curso (...) Envolver a escola com o conteúdo que estava sendo trabalhado na aula de ontem (...) sozinhos não conseguiremos fazer nada(...)." Profa. (DF)

A análise das entrevistas realizadas remete-nos, em face do assunto tratado, a afirmar que o professor, sobretudo da modalidade a distância, embora pela contra-mão, está condenado a aprender a trabalhar colaborativamente.

Vale trazer à luz como exemplo da mesma idéia, mais um depoimento com ênfase num imperativo merecedor de destaque:

> "Ou você participa, entra no grupo ou o projeto vai ao fracasso. A gente tem acompanhado algumas instituições em que a equipe não é coesa, não compartilha da mesma linguagem, não é aberta ao diálogo (...) então você vê os resultados lá na ponta: evasão alta dos alunos." (Prof. MT)

Isoladamente não se alcança o que, em equipe, é possível alcançar. A descoberta de que sozinho ninguém faz nada é repetidamente ressaltada pelos professores, pelo conjunto de professores. A defesa e prática de uma cultura colaborativa, numa modalidade em que, paradoxalmente, os encontros são escassos, não se faz, de forma alguma, naquela antiga e arcaica relação professor e aluno "lato sensu". Neste caso, são sempre, conforme Perrenoud 1999, os mesmos que falam, submetem o problema ao grupo e sempre os mesmos escutam, criticam ou dizem "a única coisa a fazer é..." isso não durará (...)

> "Se todos se protegem e só oferecerem uma superfície lisa, as trocas permanecerão vazias. Se forem mais autênticos, podem, se mal conduzidos, deixar feridas duradouras naqueles que têm a impressão de não terem sido compreendidos e defendidos, mas, ao contrário, julgados e desacreditados." Perrenoud, (1999, p.81)

Por outro lado, ao afirmar que os membros das equipes duradouras demonstram grandes competências de comunicação, o mesmo autor assinala que isso é mais evidente em uma equipe *stricto sensu,* cujo funcionamento se constrói como um "verdadeiro coletivo".

O verdadeiro coletivo é, ainda, uma busca que, no entanto, ainda não se alcançou em toda a força que se deseja. Consciente, todavia, do grau de exigência e dificuldade, a experiência aqui, tanto quanto possível, retratada, terá dado passos mais largos na direção de

um trabalho educativo, construído colaborativamente, mesmo numa modalidade a distância. Vale notar que crença dispensada por parte dos professores entrevistados no trabalho coletivo, apesar da dificuldade, vem de longa data. Em última análise, lembra Makarenko (1985, p. 153), "eu defendia um trabalho coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o coletivo é que eu apoiava todas as esperanças."

À luz dessa análise, cuja essência aproxima-se dos depoimentos coletados no presente estudo, esse tipo de trabalho é muito mais amplo do que o tipo de trabalho de grupo que já conhecemos. Trata-se de um trabalho para um grupo expressivo de professores, *muito sério* que, se não for prestigiado no processo, não se complementa, não se implementa. Depoimentos inspirados nas experiências destacadas aqui, dão sinais disto: "Eu sou contra pensarem que educação à distância é oba oba, entretenimentos (...) têm momentos de coordenação, planejamento." (profa. MT) "Todo trabalho de planejamento é feito por toda equipe, de maneira que não são pacotes prontos levados aos mediadores e cursistas." (prof. DF)

Nesse sentido, o trabalho de coordenação, ao ser no seu processo, prejudicado, trará implicações no trabalho coletivo. Professores dos dois programas aqui destacados revelam os limites dessa necessidade amplamente reconhecida por esses docentes: "(...) A gente não está conseguindo um processo de coordenação com toda intensidade, como a gente gostaria de fazer, porque os recursos humanos que a Secretaria de Educação nos deveria passar não estão sendo devidamente repassados nesse momento." Prof. (DF) "Há um grupo de pessoas que estão na periferia, estão sempre circulando e nunca participando. Isso é ruim.[137] Prof. (MT) Mesmo assim, insistem os professores entrevistados, "estamos tentando assegurar a natureza do trabalho coletivo." Este não parece ser o primeiro obstáculo, nem talvez seja o maior deles, mas a insistência e a crença de que esses professores estão rompendo, passo a passo, com a mentalidade da *individualidade possessiva*, das *identidades particulares* tão conjugadas neste mundo do trabalho de *inserções sociais tão precarizadas*, mostram sinais de que a experiência de formação a

[137] Ruim, porque as pessoas não participam das reuniões pedagógicas. Estão próximos do orientador nesse momento da orientação, de toda finalização teórica daquelas áreas, mas desconhece, em parte, a proposta, o projeto, as práticas. São pessoas que podem se equivocar, de vez em quando, no processo (...) não têm como trazer um feedback para a equipe. É ruim porque pouco permanecem no grupo e participam. (...)

distância para o professor em serviço está fazendo diferença e construindo uma outra história.

É preciso, acrescentar, todavia, que nem toda equipe constituída significa um trabalho, de fato, em grupo; nem sempre a soma da força do grupo será maior que a soma de todas as forças individuais. Nem sempre agir em cooperação com o outro significa romper com o modelo de trabalho capitalista. Ocorre que, conforme Marx,

> a cooperação capitalista aparece não como forma histórica específica de cooperação, mas a cooperação mesmo aparece como uma forma peculiar do processo de produção capitalista que o distingue especificamente(...) Como pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos que entram em relação com o mesmo capital, mas não entre si. Sua cooperação começa só no processo de trabalho, mas no processo de trabalho eles já deixaram de pertencer a si mesmos." (1985, p.264-265)

Esses trabalhadores, assim, mediante o seu ingresso em tal processo de trabalho, *são incorporados ao capital*. Como cooperadores, portanto, "como membros de um organismo que trabalha, eles não são mais do que um modo específico de existência do capital(...) A cooperação permanece na forma básica do modo de produção capitalista." (Ibidem) Ao cooperar com os outros de modo planejado, todavia, segundo, ainda o mesmo autor, "o trabalhador se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie." Até que ponto, porém, a cooperação de modo planejado basta para afirmar que o modo de constituir a cooperação nas experiências aqui relatadas rompe com a forma de cooperação capitalista? Sabe-se, conforme assinala Nunes (2003, p. 60) "que a organização escolar da cooperação como princípio educativo de gestão somente poderiam efetivar-se numa sociedade de iguais."

É importante ressaltar que os trabalhadores, profissionais da educação aqui em foco, de acordo com o balanço das entrevistas, mostram sinais de que atuam não "lado a lado", mas além de planejamento, lutam para agirem em conjunto, "em conexão", entrando em relação entre si e a realidade em que atuam. Revelam, portanto, uma forma de organização de trabalho pedagógico, tanto quanto possível, cooperativo, sem que deixem, na medida do possível, "de pertencer a si mesmos"; sem que estejam sob a égide do capital e comando do capitalista; sem que, assim, o lucro seja a maior e a

mais importante recompensa. Afinal, estamos falando de experiências da esfera pública.

Cabe aqui, entretanto, trazer uma indagação, suscitada durante uma das entrevistas, cuja indignação contida não está isolada:

> "Como é que a universidade pública, na condição de sucateamento que ela tem hoje de uma política deliberada do Ministério de Educação de praticamente destruir as universidades públicas,[138] em condições tão precárias, pode oferecer um curso de formação de professor tão grandioso?" prof. (DF)

Para alguns professores a resposta é não, para outros, as dificuldades os movem para o alcance da meta pretendida, mesmo a revelia das forças contrárias.

Diante disso, conscientes das margens estreitas de manobra, esses professores não estão isentos das pressões e das conseqüências ligadas a tais interesses. Conforme assinala uma outra professora entrevistada (DF): "Esse nosso projeto vai na contra-mão da formação que eu poderia chamar fulgente com uma forte tendência que é neoliberal mesmo, de que a educação é um comércio, de que a educação é coisa aligeirada, mercadológica. A gente luta contra isso."

Reconhecidamente esses professores sabem da nocividade trazida pelas influências neoliberais no trabalho que desenvolvem. Dois grandes entraves, decorrentes do mesmo eixo, foram por esses professores repetidamente apontados como um "problema enorme": a greve da universidade seguida da greve da rede pública de ensino, considerados conflitos que colocaram à prova *"a identidade do próprio curso. Nossa!"*.

> "No momento em que esse curso estava se implantando a universidade precisou ficar 110 dias de greve para mostrar ao governo que está aí que a universidade precisa de decência e isso atrapalhou nosso curso. Nós estávamos na secretaria com um governo que não era muito favorável a essa questão porque os interesses que ele tinha era formar os 5.000 professores naquela visão política estreita daquele político que quer mostrar o viaduto. Para a secretaria de educação esse curso de formação de professores, na modalidade a distância, era um viaduto que atrasou sua obra em função de duas greves. Nós temos consciência disso." Profa. (DF)

[138] isso se dá, por exemplo, no repasse de recursos para a universidade, na autorização (certa de 8, 10 anos), na não efetivação de professores (...), por meio de concursos públicos; greves. "Nosso salário é péssimo. Não é à toa que a gente se obriga a entrar em greve. Nossas condições de trabalho são péssimas. A universidade está sendo sucateada. (...)"

Esses professores, ao assumirem, lutando, ser cada qual um profissional voltado para a formação do "ser humano, um educador de qualidade," foram penalizados – tanto os professores envolvidos no projeto, quanto, sobretudo, professores em exercício nas séries iniciais, selecionados para formação superior oferecida pela universidade pública.

Professores estes, a quem foi arrancado o direito, tão aguardado, de formação numa Universidade Pública.

Ambos os projetos, como já dito no capítulo anterior, são em parceria com a Secretaria de Educação do Estado respectivo. O curso de Pedagogia para professores em experiência inicial (PIE), oferecido pela UnB, foi interrompido, sendo então transferido para outra Instituição particular de Brasília, a qual ganhou a licitação para os outros 3.000 estudantes, que no projeto inicial, foram contemplados. Para os professores entrevistados, o fato das greves sucessivas obrigou à paralisação da Universidade, e, com isso, o curso, durante um tempo muito grande, também paralisou. Assim, segundo um professor (DF) a situação "levou a Secretaria de Educação a ter uma atitude juridicamente equivocada: fazer uma denúncia ao convênio que estava, portanto, originalmente previsto para o atendimento de 5.000 professores da rede pública." O convênio original ficou reduzido, então, com aqueles 1.000 professores que já estavam e os outros 1.000 que já estavam selecionados para o vestibular e *encerrar por aí.*

Em face disso, tão grave quanto impedir a realização de um direito é repassar os recursos públicos para uma Instituição particular, tenha ela ganho ou não a licitação para os demais estudantes.

Diante desse quadro, é possível olhar e ver, em razão da infiltração do ideário neoliberal, o prejuízo na formação de professor. A greve é apenas uma manifestação legítima dos efeitos perversos da ideologia subjacente em projetos desenvolvidos mesmo no âmbito da instância pública. Com certeza, um professor (DF), com o qual concordamos, não está só certamente em suas considerações: "Eu pessoalmente, acho que tem questões ideológicas, políticas, econômicas envolvidas nessa situação. A gente estava num período eleitoral e acho que isso em tudo interfere."

Por essa perspectiva, sabe-se que situações mal resolvidas no passado, não se encerram na (posse) passagem de um governo para outro. As pessoas infiltradas nessa

Secretaria de Educação têm historicamente, segundo professor entrevistado (DF), "uma posição reconhecida de amparo a instância privada de educação superior". Então, o mesmo docente, ao reconhecer esse entrosamento, além da ideologia subjacente, acrescenta: "favoreceu para que essa dificuldade estivesse instalada."

Há, por outro lado, um aspecto positivo que vale ressaltar. A recusa da Universidade a entrar nessa licitação, em nada favorável para à formação dos professores interessados, mostra a que a ética serve a Universidade Pública. Em defesa dessa ética, o mesmo professor, ainda, explica: "porque achamos que ou é uma relação de colaboração entre duas instâncias públicas de poder ou não faz sentido a gente entrar numa licitação; nosso interesse não econômico, evidentemente." (DF) Com a colaboração prejudicada entre as duas instâncias, momento em que o projeto requer, entre outros benefícios, mais professores que não são liberados pela Secretaria, faz que, conforme os professores, a qualidade pedagógica diminua. "Estamos numa guerra de forças entre a reitoria e a secretaria de educação(...), mas acreditamos que, passado o período de eleição, isso vai passar." Prof. (DF)

Esses docentes sabem que, em uma formação antagônica, a perspectiva dos interesses do capital não pode ser de qualquer maneira, nos moldes mercadológicos que estão aí. Esses professores sabem que estão pela contra-mão desses interesses. Conforme reconhece uma professora (DF) "(...) seria muito fácil se a gente tivesse nessa mão, a gente iria com muita tranqüilidade, porque a corrente vai por aí. E a gente está contra a corrente neoliberal."

Quando há sinais evidentes, na forma de trabalho planejado colaborativamente em conexão uns com os outros, parece que o projeto, contrariando os interesses vigentes, é interrompido ou reconduzido de modo que o controle e a forma das relações de produção estejam no comando do capitalista, a favor do mercado. A utopia, no entanto, fica; a chama da esperança, todavia, se mantêm acesa.

> "A gente extrapola as dificuldades. Quase que a gente sublima para poder trabalhar, mas é claro que não somos aqui, não sabemos, messiânicos, alguns bons zorros (...) Não, temos consciência disso, porque nós temos condições objetivas de mudança, de coisas que vão favorecer. Então isso é uma coisa que nos alegra também. São perspectivas boas."

Professores entrevistados, de modo geral, compartilham das mesmas indagações. O princípio, porém, de que não importa ser o ensino presencial ou a distância, o que importa é que sejamos educadores, na concepção máxima da palavra, sem sempre é compartilhado por todos.

Isso posto, o que importa, sem que o específico de cada modalidade seja ignorado, não é aplaudir o duelo entre o ensino à distância e o ensino presencial, nem tampouco sacrificar um em favor do outro. O que importa, em toda a trajetória das relações educativas, por qualquer que seja a via por que se dá essa trajetória, é, antes, "saber as forças sociais concretas" que subjazem nessas práticas; é obter a compreensão da concepção de educação que ampara determinada escola; é, com base nessa concepção, saber o que há de mais significativo em ambas as experiências para uma formação substanciosa, emancipatória, responsável e válida.

O que nos parece urgente, não apenas deste momento, aproxima-se do que Freitas (2002) nos adverte: "Que se retome o debate sobre as concepções de educação (...), recolocando a questão dos fins da educação." A nosso ver, a falta de clareza diante da questão camufla o essencial e enaltece o secundário. Por isso, o que está em jogo não são as adjetivações para classificar essa ou aquela modalidade formativa, mas o que há de essencial, de substantivo e substancioso no trabalho pedagógico. É o processo educativo que determina a alteração do "ser do homem."

Ao lidar com o conhecimento, a criatura, em processo de formação, cria possibilidades de olhar e ver a si mesmo e ao mundo que o cerca não mais da mesma forma como antes o via. Diríamos mesmo que ela vê com olhos atentos, os quais não seriam somente informados, mas inconformados com a estreita sociedade na qual estamos inseridos, olhos que ensinam a ver a *subversão da realidade*, olhos que permitem ver com a visão cuidadosa de Fernando Pessoa para quem o olhar é nítido como um girassol, e, que, mediante o costume de andar pelas estradas olhando para a direita e para a esquerda, e, de vez em quando, olhando para trás..., vê "a cada momento aquilo que nunca antes havia visto..."

Ver para distinguir o que há de essencial. Ver para sentir nascido, segundo ainda o poeta, "a cada momento para a eterna novidade do mundo." Ver para não ser mais o mesmo,

enxergar para escolher os caminhos por onde caminhar, descobrir os atalhos, indignar-se para intervir no chão em que pisa.

Nisso consiste a finalidade principal de todo movimento educacional: trazer "conseqüências sociais e políticas" à vida do homem, à dignificação humana. Seguramente, educar é humanizar e, tanto mais humano e civilizado, mais perspectiva de mudança terá a sociedade em que o homem educado se insere.

4.3.5 Acompanhamento: entre o ideal e o real

Distância não significa abandono, do mesmo modo como estar presente não significa estar junto, ou melhor, estar relacionado ao outro. É, além da relação dialogal estabelecida presencialmente, mas no acompanhamento, quando possível, que o aluno percebe um tratamento diferente daquele que já conhecia. Acompanhar o aluno, todavia, que, na maior parte do tempo, encontra-se, não necessariamente distante, mas separado do professor aparece como uma das tensões mais expressivas, se não a maior, na relação educativa constituída, em especial, no âmbito da Educação à distância. Para o conjunto dos professores entrevistados, um imperativo é freqüentemente lembrado: "Os alunos têm que ter um processo de acompanhamento bastante efetivo." Profa. (MT) "Se você não tiver este acompanhamento, adverte uma outra professora, (DF) "você se perde na avaliação". Perdidos na avaliação, deixarão de obter referências que podem ser valiosas no rumo da relação educativa, bem como nas novas decisões que precisam ser tomadas; perderão o norte, perderão os alunos. As questões ganham dimensões diversas. O que será exposto aqui, todavia, é o imperativo insistentemente apontado pelo conjunto dos professores de ambos os programas aqui selecionados: "Os alunos não podem se sentir abandonados, têm que sentir a existência de uma presença, ainda que ela não seja face a face." Profa. (DF)

Nesse sentido, há um reconhecimento claro de que o processo educativo é essencialmente um processo sistemático, contínuo e de acompanhamento. É no acompanhamento que o aluno, segundo o balanço das entrevistas, *percebe um tratamento diferente do tratamento que ele já conhecia.*

Este acompanhamento a distância ocorre, todavia, à medida que está articulado essencialmente com as paradas previstas nos encontros presenciais: "A gente têm encontros permanentes com os alunos de modo que eles não fiquem soltos ao Deus dará porque nós temos essa interlocução presencial." Assim, certamente que é por meio dos encontros face a face que o acompanhamento do aluno ocorre. É interessante notar, todavia, que não basta, o encontro presencial ou fazer desses *encontros sagrados*. Se assim o fosse toda escola presencial teria a questão do acompanhamento resolvida. É relevante que esses encontros sejam dialogais e permanentes. Mesmo assim, isso só não basta.

> "(...) quando eu digo que não precisa ter um momento presencial para eu sentir que tem alguém preocupado comigo, quando abro um material escrito, na educação à distância, eu dialogo o tempo todo com esse material, eu tenho a possibilidade de conversar com o autor desse material." (DF)

A dificuldade de acompanhar o aluno distante, embora os professores mostrem capacidade ativa de enfrentamento, está atrelada não apenas ao problema de ordem estrutural, mas, sobretudo, às condições concretas de trabalho. Estes dois depoimentos de professores da capital do país revelam uma das causas da dificuldade de acompanhamento: "Como somos poucos, não temos condição de acompanhar o trabalho dos alunos. Eles estão dispersos em todo Distrito Federal, ou seja, estão dispersos sim, então, nessa dispersão acaba comprometendo a qualidade(...)" Profa. (DF

Professores do mesmo Distrito, ao mesmo tempo que reconhecem os limites de acompanhamento, revelam a forma de enfrentamento: "nós estamos nos diluindo para suprir as carências existentes hoje e fazer os acompanhamentos que antes fazíamos[139]. Então os alunos vão e voltam sem que os mediadores disponham de mecanismos para acompanhá-los (...), nos encontramos apenas uma vez". Prof. (DF)

Poucos ou muitos, na verdade é que nesses encontros procura-se tirar o máximo de aproveitamento. Para os professores entrevistados, conforme já assinalamos no capítulo anterior, "esses encontros são sagrados" para uns (professores UFMT), "obrigatórios" para

[139] "Quando tínhamos 13 coordenadores, cada coordenador era responsável por 5 mediadores. Então essa interlocução era muito mais rápida, tinha mais qualidade. Nós também acompanhávamos no local de trabalho de cada um deles o trabalho pedagógico. Então é claro, que esse tempo para a gente acompanhar esses mediadores permitia uma visão mais abrangente do curso de que nós temos que aperfeiçoar e melhorar." (Coordenadores PIE)

outros (professores UnB). De um modo ou de outro, o ponto comum para ambos os grupos de professores, é que esses encontros, insistimos, são altamente valorizados:

> "eu já presenciei, já gravei momentos de orientação e você constata a necessidade do aluno buscar essa orientação. Ele vai sistematicamente, faz questão dessa orientação e encontrar com o orientador, mas, têm uns que faltam, óbvio." (MT)

Assim, o problema acompanhamento do aluno, em especial, a distância ainda é um desafio para os alunos, de fato, distantes, não pelo programa em si mesmo, mas por um sistema marcado pela exclusão, de isolamento e abandono. A educação à distância mostra, que mesmo combatendo tais dificuldades, não se consegue vencê-las.

Esses alunos ausentes, não por força da modalidade a que submeteu sua formação, não faltam por qualquer motivo. Uma dificuldade, ainda em decorrência da distância, é o acesso aos *centros de apoio*:

> "É muito difícil chegar lá. A estrada é de chão, quando chove ninguém passa. Então eles têm que lançar mão de outras formas de aproximação (...) é fantástico, eu tenho isso registrado. Você conhece Colíder, Guarantã, você viu, e Montes Verdes, então, você assusta. Você tem que ir de lenço porque fica vermelha, a estrada é de pó. É longe, muito longe, a formação acaba sendo muito diferente, a realidade é muito diferente." Profa. (MT) Muitas vezes, na travessia para chegar ao pólo, o aluno tem que atravessar certas pontes que não dá nem para enxergá-la. Profa. (MT)

Cabe aqui ressaltar a indagação feita pela mesma professora: Como acompanhar os alunos nessas condições? Desenvolver a atividade de ensinar de modo que o aluno seja motivado para a aprendizagem nessas condições causa espanto não somente aquela professora. Que julgaria, no entanto, fantástico a entrevistada, visto que o ensino "não pode ser senão o acompanhamento de um desenvolvimento intelectual que encontra seu dinamismo em sim mesmo, como nos fizeram compreender, cada um à sua maneira? (...)" Hadji, (2001, p. 120)

Seguindo a mesma linha de pensamento, adverte uma professora (DF): se você descuidar do processo de acompanhamento, se você falhar nesse ponto, será fadado ao fracasso todo o processo. Acompanhá-lo, entretanto, não é apenas cobrar ao aluno sua presença, conforme mostra a fala seguinte. "Quando há alguém que liga para o aluno querendo saber o

que está acontecendo porque você não apareceu, não veio, não mandou o trabalho, não participou do seminário às vezes, você está no presencial, mas não está presente." (Profa. MT)

É interessante notar que, mesmo sendo os professores de estados distintos, defendem idéias na mesma linha. Nesse período em que o aluno está supostamente longe, professores (DF e (MT) mostram o móbile que ampara seus pensamentos. O depoimento seguinte, embora polêmico, resume que se "o aluno está mentalmente presente, nós estamos vivendo com alguma relação, porque o curso prevê que é necessário a gente estar sempre juntos (...)". Acreditar no projeto que é fundamental. Acreditar apenas, todavia, não é suficiente para estabelecer relação independentemente da modalidade formativa. Envolver o aluno, se já não é uma tarefa fácil estando diante dele, mais ainda, quando as dificuldades de contato são reais e a distância não pode ser removida.

> "(...) daqui para Apiacas, que é a última cidade do Mato Grosso, passamos por várias estradas – todas de chão. Tem uma poeira! É perigoso também (...) não é fácil. Mas nós estamos dando acesso a esses alunos de formação. O mais interessante, independente de qualquer modalidade para o aluno do interior, é que pelas próprias condições dele, ele é muito mais estudioso." (profa. MT)

Fazer dos *encontros sagrados,* ter que estar *sempre juntos,* cobrar as ausências, propor um material no *formato dialogal,* determinar que os alunos *não podem se sentir abandonados* não superam as dificuldades de acompanhamento, mesmo que o professor tenha uma vasta experiência e canalize toda sua crença no projeto, mesmo que o professor pretenda ir até onde os alunos estão, conforme depoimento seguinte a este:

> "Eu trafego nos dois lados (sistema presencial e a distância), atuei como especialista na área de educação à distância, conheço todos os pólos, já participei de vários seminários. Isso me permite ver um envolvimento dos alunos muito maior do que os alunos da presencial. Por isso acredito tanto nessa modalidade."
>
> "Os orientadores acompanham o aluno onde eles estão.[140] Tem orientadores que têm 20 alunos, estudando em áreas diferentes. Acho que isso é uma coisa que acaba colocando em prática o que no presencial se fala muito (...) porque na prática não se consegue, fica o calendário fechado, fica no cronograma fechado – porque tal dia

[140] Uma nota importante a considerar é que, mesmo quando distante do professor, a proposta é resolver no *olho no olho* a separação entre professor e aluno. Isto é, parece que é mesmo com a presença que se encontra uma solução para a distância. Por essa e outras razões fica mais claro entender quando o professor exclama*: educação à distância é só presença.*

> tem que entregar isso (...) tem que fazer provas, até o dia tal quer dar conta dos conteúdos (...) prof. (MT)

Acompanhar o aluno "onde eles estão" causa uma curiosidade. A dificuldade de lidar, sem que a distância seja literalmente substituída pela presença, com a natureza da modalidade em si.

Para que o aluno se torne presente na distância e na distância presente, por outro lado, alguns cuidados são realizados em favor da *distância acompanhada:* Quando o aluno vem para o encontro presencial, explica uma professora (DF) não vem do mundo do desconhecido: "Ele recebeu em mãos os módulos, conhece toda a proposta do curso, sabe direitinho o que vai fazer no semestre, sabe como foi organizado, conhece os eixos norteadores, porque temos uma organização temática; ele não recebe por meio de conta-gotas o que está fazendo, ele tem clareza" Trata-se daquele aluno, segundo análise das entrevistas, que é capaz de fazer suas leituras em diversas dimensões, não apenas voltando-se à organização do trabalho pedagógico. Além disso, os saberes deles "são totalmente considerados nesse curso. A experiência, o saber construído na sua prática pedagógica são totalmente considerados, não computados (calculados em porcentagem.)"

Desse modo, na distância, nasce o interesse do encontro, ao passo que é no encontro com presença, com relação, que se define e se estimula o que fazer na distância. É que, tanto a distância com a presença, movidas pelos mesmos propósitos, caminham sem que necessariamente esta se sobreponha à outra. A fala de uma professora mostra que a questão não é, conforme inicialmente interrogávamos, suspender a distância, mas transforma-la em momentos de reflexão. A partir do momento em que se reflita sobre o que se faz, passamos a ressignificar, a construir, até a mudar e apontar algo novo. Não extraordinariamente novo ou singular, ou irrepetível, na modalidade de educação à distância, mas novo para qualquer modalidade educativa. É necessário que, para além da crença naquilo que faz, é ir até onde o *povo* está, (valorizar o encontro face a face), pensar, com base numa clara concepção de educação.[141] Na forma de organização do curso, abre-se caminho para a *distância acompanhada*. Fala-se aqui de uma organização do trabalho de

[141] Tanto um programa (UnB) quanto o outro (UFMT), têm concepção de educação contrária ao ideário neoliberal, para o qual a educação é um comércio, de que a educação é uma coisa aligeirada: " a gente luta contra isso." A dimensão humana, portanto, conforme já assinalamos, é "muito forte (...) isso a gente traduz na prática."

formação pensado de tal maneira que o aluno não apenas tenha acesso, mas aprenda a lidar, de modo reflexivo, com o material fornecido, e que os professores tenham condições objetivas de trabalho na perspectiva de conhecer e intervir nos estudos que os alunos realizam. Isso implica a forma de organização do curso, mas a capacidade contínua de indagar sobre o que se está a fazer e de exercer uma liderança coletiva.

> "Você tem que retomar o tempo todo, você tem que ouvir esses sujeitos que não estão presentes, mas que precisam falar o que pensam, o que estão percebendo e estão sentindo e estão vivendo. Nós temos uma rede de avaliação – todo mundo avalia todo mundo. Eu posso avaliar este aluno, mas ele também está me avaliando porque de alguma forma, estamos convivendo juntos.(...)" profa. (DF)

Como é possível ver, mesmo mediante todo esforço para uma nova ação, os professores continuam, particularmente no âmbito de uma modalidade de Educação à distância dita nova, oscilando, embora numa tensão menos acirrada, entre o novo e o velho, a teoria e a prática, o saber disciplinar e os multissaberes, o individual e o coletivo, o acompanhamento ideal e o acompanhamento real. A questão principal, portanto, não é buscar, sobretudo em matéria sobre o fenômeno educativo, o novo, o irrepetível, o singular, nem buscar o novo rejeitando o velho, nem oscilar entre o velho e o novo, mas aprender a lidar com a dialeticidade contida entre o velho e o novo, de modo a descobrir no que o velho marca presença no novo tempo.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:

A BUSCA DE UMA IDENTIDADE PERDIDA OU NOVA?

5.1 Educação

> Em todo projeto e "desejo de mudança social em toda pretensão de melhorar os indivíduos, aparece o apelo à educação – uma esperança que é também um estímulo para a responsabilidade." Sacristán (1999)

Passa o tempo, passa o trem, "passa boi, passa boiada", conforme a velha cantiga, mas dificilmente haverá alguém que negue esta realidade: a de que uma sociedade ou um país "com uma escolarização melhor, mais prolongada e mais universalizada, tenha, também, melhores possibilidades." Sacristán, (1999, p. 184.) Até as políticas restritivas referentes aos investimentos em educação, continua o mesmo autor indignado, "fazem cinicamente, seus discursos com declarações que enfatizam a importância da mesma." (...) Se até mesmo os politicólogos sabem da importância da educação na vida humana, dificilmente alguém se voltará contra a idéia de que "un sujeto educado con la escolarización es un ser humano más pleno y con más posibilidades", na Espanha, na Rússia, na Itália, na Polônia, na Tchecolosváquia, na Alemanha, no Brasil, no mundo.

À luz desta análise, a questão não está em buscar uma nova identidade para a educação à distância, mas em recuperar e valorar a base em que a pedagogia se ampara na perspectiva de contribuir para a presença viva do homem na sociedade atual.

A mesma base comum à modalidade presencial é, igualmente, comum à modalidade a distância. Uma mesma matriz, uma mesma raiz - a educação. Uma raiz, (do latim "radice)," cuja função fundamental permite aquilo que por ela é sustentado, ficar de pé, ter vida. A vida, portanto, da educação em *a distância* está muito mais em compreender a complexidade do que se lhe segue. Tal como a raiz, na sua infiltração no solo, esta base permite a floração de uma nova vida: a educação. Na sua condição de raiz, a educação, infiltrada na sociedade, anuncia, (ou deveria anunciar) um *novo homem* dentro de um tempo e espaço determinados.

O que seguramente não carece anunciar, pois livre de quaisquer suspeitas, é, vale lembrar, a própria concepção de educação na sua comunhão com o social, bem como a luta histórica por um ensino progressista, seja ela presencial, seja a distância.

Cremos firmemente no que aprendemos mediante as lições de Sujomlinski (1975), Makarenko (1985) Freire (1987) e outros notáveis pensadores sobre o tema, *na poderosa força da educação*, no alcance sócio-político da ação educativa, *mesmo* sendo esta oferecida tardiamente e até em condições pouco favoráveis.

Uma educação de qualidade, portanto, vale dizer, uma educação que, de fato, corresponda a que veio, não é exclusividade desta ou daquela modalidade formativa. Convém, no entanto, notar que "nada vai substituir a relação do olhar", nem é esse o lema do ensino à distância mas, sim, ocupar-se em indagar: como minimizar essa dificuldade de contato e interagir em favor da autonomia do aluno distante? O aluno do ensino regular poderá estar muito mais ausente, ou seja, distante do que seria possível imaginar, assim como o aluno "distante" pode estar por perto, muito mais próximo do que se poderia supor. Às vezes, o aluno está duplamente distante, quer esteja à distância, embora presente; quer esteja, realmente a distância. Atente-se para o relato desta professora (DF):

> "O aluno fica em casa, quieto, a distância, bem distante, sem interação nenhuma. Ele só lê ou não lê o material impresso que recebeu, e o faz, por vezes, esconde-se na superficialidade, por vezes se esconde no trabalho em grupo, porque trabalho em

> grupo é muito cômodo, já que alguém faz o nome de todos vai nele impresso. A maior dificuldade é criar uma consciência de grupo. E isso não é defeito da distância porque no presencial também é assim."

O dilema, portanto, está longe de ser superado tanto na escola presencial quanto na escola a distância. Quem da escola a face a face não tem uma história similar para contar? Quem da escola a distância dirá que o desafio está superado? O dilema, portanto, está longe de ser superado, não porque estejamos falamos da modalidade de educação à distância, mas porque estamos falando de relações entre sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem.

Diante desse quadro, há de pensar-se, insistimos, no como fazer para diminuir ou encurtar os caminhos, digo, lidar com a separação entre ensinantes e aprendentes. Como minimizar a dificuldade de contato? Afinal, sabem esses professores que não é por aí, no encurtamento da distância, em especial, pedagógica, que as relações educativas se tornam possíveis?

Maraschin (2000), com base na idéia de que aprender não é apenas mudança de comportamento, *mas mudança de convivência,* conceitua educação, com ênfase no mesmo fundamento. Nesse sentido, o fenômeno educativo evoca "mudança estrutural de convivência", implica, igualmente, "o encontro". Não, todavia, em qualquer encontro, mas encontro relação, no encontro "grávido", cujo estado provoca mudança. Mudança nos diferentes "modos de interagir, de conviver e de pensar." Mudança, portanto, nos modos de ser e intervir em face de determinada situação. Encontro, enfim, que é presença, que é relação, relação que é diálogo, que provoca não necessariamente a negação ou "suspensão da distância," mas o enfrentamento da distância para que ela se torne presença e se constitua como possibilidade de educação. É aceitando a distância que será possível fazer nascer dela a presença, e, portanto, instaurar-se a relação educativa. É preciso, pois, não querer a todo custo suspender a distância, mas aprender a lidar com ela, de modo que será possível fazer nascer dela a presença e, portanto, instaurar-se a relação educativa.

A questão, no caso, não seria *suspender a distância*, conforme ainda se pensa, mas aprender a lidar, a aceitar e compreender o sentido da distância para que nela se

constitua uma forma de presença dialogada e a relação educativa, presença, portanto, nela germine.

Há de pensar-se, então, nos meios para a minimização da distância, sem, todavia, ignorá-la. Há de suspeitar-se, de início, que o encurtamento da distância não é, apesar do seu grande alcance, exclusividade da tecnologia. Seguramente isso não ocorre apenas pela suposta interação por conta da tecnologia de informação, como se supõe muitas vezes, mas, sobretudo, pela qualidade da palavra quer falada, quer escrita por entre bilhetes, cartas, fios, telas e imagens. A tecnologia, conforme já afirmamos no capítulo IV, mesmo sendo digital, por si só não transforma a distância em presença, ou melhor, não aproxima a distância da presença, nem garante a passagem do encontro para a relação pretendida.

Por essa perspectiva é importante pensar naquele que intermedia o saber, na figura do professor, na essência da palavra por ele pronunciada. Falamos aqui da palavra que comunica, que atua, que educa. Falamos aqui daquela palavra que desafia, que desconstrói para uma nova construção. O aluno não está mais só, a distância não é mais um obstáculo, o encontro é uma realidade, a relação educativa, possível. Falamos aqui da palavra luz. A palavra, quer escrita, quer oral, tem, segundo Sacristán (1999, p. 125), o poder de iluminar o interlocutor, mas este deve colocar em jogo sua própria luz como interlocutor que evoca as idéias mais significativas "para enriquecer-se com o seu sentido." Apela-se para que o interlocutor, no entanto, adverte o autor, tenha disponibilidade e possibilidade para participar do encontro, pois do contrário, escuta, mas não ouve o recado principal da palavra que se lê ou se ouve, mas não dialoga; estabelece interações, mas não educa.

A interlocução é o grande elo que amarra o processo educativo. Caso contrário, desfaz-se o encadeamento lógico do ensino. Não seria diferente, por conseguinte, quando falamos em educação à distância que já não é mais *para a distância*, que já não é mais educação com distância, vale dizer a distância com ausência e fria.

Convencida de que não há educação distante, ou seja, numa distância nenhuma presença, sem reflexão, sem respiração, sem silêncio[142], sem comunicação, e, com efeito, sem se que a relação se constitua; certa de que não há educação, portanto, sem presença,

[142] É preciso saber silenciar para que a comunicação ocorra. É preciso escutar o barulho do silêncio contido na distância.

proporemos esta questão: de que distância estamos falando, afinal? Ou, dito de outra forma, conforme indaga, sem responder, Fagundes (2000): De que presença se está falando? Se não é presencial, é a distância? De que educação estamos falando? É preciso saber silenciar para que a comunicação ocorra. É preciso escutar o barulho do silêncio contido na distância para que daí se faça emergir a presença educativa. Por essa perspectiva em que consiste a presença na educação, dita a distância? De que educação estamos falando, em verdade?

Esta indagação remete-nos, a pensar no fenômeno educativo sem paredes, sem distância, sem adjetivos. Ademais, a essência do processo educativo persiste no ato educativo.

Diariamente evoca-se nas escolas ou fora delas, o termo educação dezenas de vezes. O processo da educação, para além dos sistemas de ensino, é, conforme Sujomlinski (1975), Manacorda (1996), Sacristán (1999), tema de meditação e discussão cada vez mais freqüente não apenas nas escolas, mas nas mais diferentes organizações sociais.

Há uma indagação feita há muitas décadas a qual é compartilhada por diferentes pensadores, cujo alcance atinge particularmente os profissionais da educação. Teriam os pedagogos, e, tanto mais, os pais, uma idéia clara do que seja a Educação e a consciência de que devem educar seus alunos, seus filhos?

A desconfiança sobre aquele que responde pela educabilidade, por aquela particularmente oferecida pelos sistemas de ensino e, em decorrência, por quem por ele responde, vem de longa data. A situação agrava-se diante da escassez de um *vocabulário correto* para explicitar o fenômeno em questão não apenas por parte dos professores, ou mesmo pedagogos, mas, igualmente, por parte dos pesquisadores. Isto revela uma teia de incompreensões, sem que, por vezes, se dê conta das relações educativas. Não dispor de um juízo claro sobre a educação revela, igualmente, desconhecimento sobre outros conceitos associados[143] ao processo educativo e, em decorrência, prejudica o comprometimento da própria prática educativa. A concepção de educação, é construída em cadeia. A rede de imprecisões que se apresenta, então, sem que, por vezes, o professor perceba, produz efeitos negativos à prática educativa. Sacristán (1999, p. 91) salienta que

[143] Pedagogia e didática, ensino e instrução, conhecimento e informação, teoria e prática, entre outros.

são conceitos intercambiados entre si (...) ainda que definam "campos semânticos, com certa especificidade, que são utilizados para denunciar as práticas cujos significados são destruídos" O mesmo autor, de maneira incisiva, assinala que a compreensão do fenômeno educativo requer, então, "o exercício de explicar o que ocorre, dentro da mesma em relação ao que ocorre no exterior." (Ibidem)

A educação consiste numa como prática social e situa-se no movimento de interesses dessa prática *onde são exercidas formas de educar* das mais variadas maneiras, desenvolvidas em diferentes realidades. O fenômeno educativo atravessa várias gerações e manifesta-se sem exclusividade de ofício. A prática educativa, concordando, ainda, Sacristán, é algo para além da expressão do ofício dos professores. É algo tal qual outras profissões essencialmente humanas, algo "que não lhe pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, (...) com outros agentes." Freire, (1999, p.91). A questão, portanto, não reside apenas na relação professor e aluno, mas na relação destes sujeitos com a prática social.

Por essa perspectiva, como é de esperar, o juízo que se pretende formar de educação, ao mesmo tempo que se diversifica, complexifica-se.

É sabido que o sentido do fenômeno educativo está infiltrado "nas circunstâncias históricas em que surge" e dele e nele, não exclusivamente por ele, brotam as mudanças. A presença viva da educação nos vasos e nas veias das circunstâncias históricas parece justificar o pensamento kantiano sobre a questão, ao exclamar que, entre as descobertas da humanidade, há duas que são dificílimas: "a arte de governar os homens e a arte de educar." (2002, p. 20) Educar, no entanto, na esteira do mesmo pensamento, é seguramente e, desde longa data, "o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens." Se, muito antes de Kant, evocamos Aristóteles, veremos que o reconhecimento de tal dificuldade vem de uma época ainda mais remota. Segundo, ainda o referido pensador, muito mais difícil do que saber o que faz bem para o corpo[144] é saber educar e ser educado. É importante, portanto, evocar a tarefa do professor. Continuamos atenta à lição de Freire (1996) sobre a tarefa do professor ao afirmar que não é possível negar que o seu papel é fundamental nesse processo, ao contribuir positivamente para que o educando seja o artífice de sua formação.

[144] Nesse caso, muito mais difícil do que o ofício da medicina, é exercer o ofício da educação.

A tarefa, todavia, é feita sempre com a ajuda necessária do educador, quer seja este trabalho com crianças ou com adultos, quer seja presencial ou a distância.

Isso posto, na tentativa de explicar o fenômeno em questão, não cabe, de maneira alguma, a idéia de que seja fácil "fazer" educação. Vale afirmar que tão difícil quanto emitir um juízo sobre educação, bem como sobre questões correlatas, é ser agente particularmente responsável por essa mesma prática. Sabe-se que o sentido da educação se constitui *na ação ou é resultado de ações,* cuja dinâmica e sentido se constroem na prática social. Vásques, (1977 p.210) lembra que "atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação deste."

À luz dessa análise, é inevitável falar da prática educativa sem que essa prática seja identificada, segundo Sacristán, (1999) no âmbito do social. Trata-se, segundo o autor, de uma espécie de capital cultural para as ações seguintes, uma espécie de legado de possibilidades que não fecha a ação futura. (Ibidem)

A ação aqui referida voltada para dignificação humana, e, então, fortemente amparada pela educação, é, sem dúvida, inexoravelmente complexa. Vale relembrar, conforme a literatura mostra, que este universo dialeticamente dinâmico é muito mais que um mundo das complicações; é de complexidade, de conflitos, de incertezas que nos move e nos incita a desbravar o caminho em que prevaleçam, não aqueles interesses mercadológicos, mas aqueles interesses humanos, prevendo, portanto, a igualdade de classes.

Nossa intenção não é dar conta da complexidade do fenômeno educativo, da educação que se realiza nos mais diferentes contextos, mas, com base numa visão mais abrangente, pensar no que há de mais substancial, no que é específico da modalidade de educação à distância, tornando-se, como fonte de indagação, o próprio processo da educação.

Do exposto, inferem-se três dimensões intercambiadas, que merecem, então, destaque: a dimensão humana, a dimensão histórica, a dimensão social.

5.1.1 Dimensão Humana

Vários autores, de diferentes épocas, Kant, (2002), Freire (1983), Saviani, (1992), Sacristán, (1999) Charlot, (2000) Arroyo (2000), entre outros não menos notáveis, incansavelmente nos convidam a pensar sobre a educação com base no pressuposto de que o fenômeno *reveste-se, inexoravelmente, da condição humana*. Pensar sobre a educação é pensar sobre um fenômeno essencialmente da natureza do homem. Sabe-se que este, aproveita-se dela, é afetado por ela, enquanto constitui-se dela.

Valorar a dimensão essencialmente humana é o ponto básico para a movimentação, do ponto de partida ao ponto de chegada, à categoria educação. A literatura sobre o assunto, no entanto, assinala que nem tudo que intervém na educação "refere-se a ações humanas presentes." A condição humana, porém, segue sendo a *espinha dorsal da ação educativa*. Seguramente, em todo processo dito educativo, portanto, não há como se evitar o compromisso com o ser humano e sua ingerência no chão em que pisa. A propósito, segundo Kant (2002), quatro eixos principais constituem a base do projeto educativo: a disciplina, a cultura, a civilidade, a moral. A disciplina garante o humano sobre o animal que existe no homem; a cultura amplia capacidade humana de recriar e criar o conhecimento; a civilidade insere o homem no grupo social, e a moralidade permite-lhe optar pelo bem e o situa favoravelmente no seu grupo.

À luz do legado aqui referido, é possível afirmar que o homem, como produto da educação, se constitui como ser disciplinado, culto, civilizado (prudente) e ético. O homem, então, não pode vir a ser *um verdadeiro homem senão pela educação*. Assinala-se que o homem não tem outra fonte de educação senão ele mesmo, isto é, "ele só pode receber tal educação de outros homens os quais a receberam de outros."

O princípio educativo, inspirado em pensadores de diferentes épocas, Freire (1981), Manacorda (1991), Schaff (2001) e, mais de um século antes, Marx (1985), Kant (2002), entre outros, oferecem fundamentos de incalculável importância as mais diferentes modalidades educativas, seja presencial ou a distância, ou, ainda, da forma combinada entre essa duas modalidades. O homem *não nasce homem*, mas torna-se homem, na qualidade de ser (com) vivente, ao viver a própria vida para "tornar-se ele mesmo",

simultaneamente um ser singular, político, humano e, em toda situação, um "animal social".

Por essa perspectiva, "o homem é a única criatura que precisa ser educada." Essa realidade inspira Kant e vários autores a pensarem sobre o inacabamento, a inconclusão e a indefinição do homem, o qual define-se, passo a passo, "ao longo da história." Define-se, com efeito, na luta permanente entre o ser que é, e aquele que vem a ser. Define-se na infiltração do conjunto de relações sociais por ele estabelecido. Descobre-se no processo de intervenção na sociedade pela qual se constitui historicamente e por ele é constituída.

Nesse movimento de inconclusão do ser, na busca de sua completude jamais concluída, no embate entre o "ser e deixar de ser", o homem "assim se torna" gente por meio da educação que o remete progressivamente "àquela situação, de fato, originária".

Cabe indagar pois: quem é esse sujeito que nos remete a olhar e ver, tanto quanto possível, a sociedade na sua teia de "intricadas interações criadas pelo próprio homem (...)." Perguntar, enfim, quem é o homem na rede de conexões por ele mesmo estabelecida parece ser o princípio basilar de todo o processo educativo. O indivíduo humano é, conforme Schaff (2001, p. 155), o que é por estar vinculado – por sua educação, linguagem, modelos, valores, (...) – à sociedade e, igualmente, está "inseparavelmente vinculado a ela pelo papel que desempenha na intricada rede de relações sociais." Seguro do fundamento que o inspira, o autor acrescenta: "o homem não é, de modo algum, absolutamente livre em suas decisões." Que fique, portanto, assente, sem perder de vista a força das relações sociais na presença do homem no mundo em que se insere, que para todos aqueles que nasceram homens é importante a educação, porque, conforme nos ensina o precursor da pedagogia moderna, é necessário que sejam homens, não animais brutos, nem troncos inertes.

Isso posto, ninguém duvida do caráter humanizante da educação. Há nos homens, embora por vezes negada, uma "vocação ontológica e histórica de humanizar-se". Freire (1987, p. 72) Tal vocação remete-nos a outra vocação – como seres que "não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora." Por essa perspectiva, é inevitável apelar para a dimensão histórica da educação.

5.1.2 Dimensão Histórica

Freire (1981, 1983, 2001) insistentes vezes enfatiza que o homem existe e situa-se no tempo. "Está dentro, está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se dele. Temporiza-se." A realidade, como diz o poeta, é enorme; o presente é tão grande (...) "o tempo é a minha matéria, o tempo presente, homens presentes, a vida presente." Andrade (2002, p. 158)

Na imersão do homem em seu tempo, eternizado e modificado por esse tempo, esse mesmo homem[145] modifica-se e modifica a realidade na perspectiva de "ser mais", de ser humano, ser história, ser educado, o que não acontece ao acaso. Ele é instigado pela necessidade permanente de intervenção, não somente adaptação, na sociedade em que convive, movido pela tradição cultural que esse homem, sabendo-se inacabado, estabelece e fortalece o nexo educação e sociedade, na qual não será simples espectador, mas torna-se ser atuante, nele agindo e modificando-a.

Nesse sentido, para fazer história, é importante atender aos apelos relativos à satisfação das necessidades de sobrevivência. Marx e Engels (1988, p. 21) chamam-nos a atenção para um fato histórico, inerente à vida humana, cuja pertinência atinge diretamente o ser da razão: "à produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades." Esse fato histórico apresenta-se com condição fundamental para manutenção da sobrevivência. Para sobreviver, o homem tem necessidade, reforça Saviani (1992), de "extrair da natureza ativa e intencionalmente, os meios de subsistência."

Diante dessa necessidade, o homem faz nascer "o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano". Diferentes autores, além do autor citado, inspirados no mesmo ideário, como Vásques (1977), Freire (1983), Schaff (2001), Cortella (2002),

[145] Falamos de homens, na esteira de Vásques, como indivíduos concretos cuja atividade prática assume necessariamente a forma de uma relação social – agem, portanto, socialmente; mas ao mesmo tempo agem como indivíduos que produzem e atuam conscientemente, de acordo como os objetivos, independente do grau de consciência (...) (1977, p. 333)

fundamentam a relação do homem, com o trabalho, a [illegible]o e a natureza e, com efeito, evocam e reforçam a idéia do homem "como um [illegible]de relações", potencialmente, portanto, educável.

Como um ser permanentemente [illegible]ador, por meio do trabalho, conforme inspira a teoria marxista, o homem, no processo de tornar-se numano, vai modificando a si mesmo e à realidade em que se insere. Ao atuar, teve Marx o mérito de dizer primeiro (1995, p.149), "por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza." Assim, o homem, no interior da cultura, continua o mesmo autor, "põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida." (Ibidem)

Em face disso, o homem, ao tomar consciência de que o que se repete não atende mais às suas necessidades, projeta idealmente o que lhe falta e recorre à sua própria capacidade criadora. Na verdade, toda atividade humana é produto da consciência do homem e necessita, segundo Vásques 1977, de sentido, propor-se um fim (...) uma prefiguração ideal do que ainda não se conseguiu alcançar.

Para o mesmo autor (1977, p. 192) "se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo não sentiria a necessidade de transformar o mundo", nem transformar-se.

O homem vive, ao contrário do que alguns pensam, "num constante estado criador, (...) repete, no entanto, entre uma criação e outra, "enquanto não se vir obrigado a criar". Somente os homens estão credenciados para "destruir o que eles mesmos criaram para abrir caminho a uma nova criação." Nesse movimento permanente torna-se cada vez mais humano, mantém ou renova, quando compelido a modificar, novas relações, faz história, faz cultura, educa-se.

Por essa perspectiva, o homem lança-se num domínio que lhe é exclusivo – "o da História e o da Cultura". O homem herdou, portanto, "a experiência adquirida, criando,

recriando, integrando-se às condições do contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo." Freire (1983, p.41). A terceira relação, que intervém no desenvolvimento histórico, segundo a mesma fonte, refere-se ao fato de que os homens, em estado permanente de renovação, modificam a própria vida, "passam a criar outros homens e a se reproduzirem." Nasce aqui uma "dupla relação" *(natural e social)* e com essas relações, novas necessidades de cooperação, de intercâmbios com outros homens. Onde existe relação, explica a teoria marxiana, "ela existe para mim".

A educação é um "que fazer permanente (...) se re-faz constantemente na práxis". Para ser, diante de uma tensão diária entre "permanência/mudança", o homem está condenado a "estar sendo" para constituir a si mesmo a ao mundo. Inseridos, no tempo permanente de busca do novo ser que ainda não é "os homens se acham inscritos como seres que se sabem existentes e inconcluídos". Movimento, por isso, que "é histórico e que tem seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo." Paulo Freire (1987, p.73) descreve com clareza esse tipo de homem. Assim diz:

> (...) como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para, assim, melhor constituir-se como seres históricos. Aquele que se julga acabado, está acabado, *está morto.*

Nesse sentido, a presença do fenômeno educativo no mundo essencialmente humano nasce da necessidade de sobrevivência. Decorre da exigência de *extrair da natureza* os recursos de sua subsistência e exercer, com todos os recursos de que é capaz, sua capacidade de *homo-autocreador.*

O homem, conforme Schaff (2001, p.154) é o"criador de seu próprio destino e que esteve presente durante todo desenvolvimento histórico.(...)" Daí a importância de apelar para a importância da dimensão humana e histórica da educação que remete à dimensão social. Afinal, o homem torna-se humano como ser histórico e social que se revela no movimento cultural por ele liderado. Ao por em movimento a vida cultural, nasce o humano.

5.1.3 Dimensão Social

> "Mas tudo isto nos lembra que não é só a escola, seja ela qual for, a educar, mas a vida inteira em sua plenitude (...) o que nos remete à complexa relação educação-sociedade." Manacorda, (1996, p. 360)

O autor acima referido diz-nos que (...) se o fenômeno educativo *é um politikum e um social*, com efeito, é igualmente verdade "que toda situação política e social determina sensivelmente a educação." Nenhuma batalha pedagógica, portanto, "pode ser separada da batalha política e social." (Ibidem)

Assim, é inevitável formular um juízo sobre a educação sem que isto nos remeta "ao próprio homem", sem que se pense o homem em sua verdadeira essência, sem que, portanto, nos volte a relação homem e sociedade. A legítima essência humana fundamenta a VI tese de Feurback, "não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é um conjunto de relações sociais." Marx e Engels, (p. 1998, p.101)

Nem tudo que intervém na educação, por outro lado, é afeto apenas *a ações humanas presentes*. Outros elementos estão igualmente relacionados à educação, como elementos "organizacionais, de tendências sociais, de contexto, de muito mais coisas."

Paulo Freire (1983) não foi o primeiro, nem o único, nem seguramente o último educador a afirmar que não há educação solta, separada da sociedade. É certo que não há homens sem mundo, sem contexto. O movimento, marcadamente humanizante deste com aquele, nasce das "relações homens-mundo", homens e sociedade. Esse movimento só se justifica, segundo o mesmo autor (1987), na medida em que a passagem de um tipo de homem para outro, cada vez mais humanizado, se constitui. Quanto mais se insere e interfere na realidade, mais o homem se distancia do seu estado de animal bruto e passa para o estado de animal civilizado. Tanto mais educado quanto mais sujeito intercambiado com outros homens, tanto mais, tanto quanto possível, autônomo e *partícipe civilizado da vida humana*. Essa prática não ocorre, portanto, naturalmente como ocorre com outros animais, cuja sobrevivência se dá sem que relações sejam estabelecidas, sem que objetivos sejam definidos. O animal não está, conforme Marx e Engels (1998), em relação com coisa alguma, não conhece, com efeito, qualquer tipo de relação.

Por essa perspectiva, em que consiste a atividade eminentemente humana?

Em primeiro lugar, convém dizer que é pelo conflito e, portanto, pela necessidade de encontrar soluções e tomar decisões e projetar idealmente que o homem se engaja no processo de humanização. Vásques lembra que se o homem vivesse em harmonia com a realidade ou absolutamente em paz com o presente "não sugeria necessidade de negá-lo idealmente nem configurar em sua consciência uma realidade ainda não existente." (1977, p.189) O desenvolvimento da atividade humana implica necessariamente a definição das finalidades. Defini-las, no entanto, não ocorre ao acaso, nem menos ainda, do nada. Elas só existem por meio do homem "como produto de sua consciência" que, por sua vez, por si só não basta. Não se trata, conforme o mesmo autor, "de uma consciência pura, mas sim de um homem social que não pode prescindir da produção de objetivos em nenhuma forma de atividade." (Ibidem) A consciência é, portanto, conforme adverte Marx e Engels (1998, p. 25), "um produto social e o será enquanto existirem homens(...) A consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência de que ele vive em sociedade."

À luz dessa idéia, não há como separar dimensão humana, dimensão histórica e dimensão social, nem priorizar alguma delas. É, pois, da própria natureza, com base nas exigências da vida em sociedade, que o homem põe em ação intencionalmente a conquista dos "meios de sua subsistência." Assim, o homem transforma a si mesmo e à realidade "criando um mundo humano." Ao fazer isso, ele inicia "um processo de transformação da realidade da natureza" com todos as forças e recursos de que é capaz. "Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, (...) a fim de apropriar-se da matéria natural uma forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento sobre a natureza externa "(...) ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio." (Marx, 1985, p.149)

Na qualidade de homem social, consciente do que falta para que o amanhã não seja mais tão igual ao hoje, é capaz de imaginar ou prefigurar idealmente sua vontade, apelar, enfim, para a imaginação própria do trabalhador, e põe em ação o desejo e decisão de mudar a si mesmo e ao meio em que se insere. Em todo esse movimento inerente às

relações humanas brota a vontade[146] - "órgão mental para o futuro, para iniciar algo novo." A vontade, vale notar, é uma força para a esperança "porque nos introduz no reino daquilo que é projetado." Dela nasce a possibilidade, portanto, de coletivizar e vislumbrar a perspectiva de mudança social.

No Brasil, com tantos interiores, *tantos brasis* tão deficitários, quanto à oportunidade de humanização[147] da criança, do jovem e do adulto, o apelo à educação foi muito forte. Junto a este apelo, considerando-se as novas formas de ensinar e aprender e atentando-se para à importância de formar e, particularmente, de melhorar a educação dos educadores, renasce a educação feita a distância em meio a um cenário controvertido, cheio de incertezas, de certezas, de mentiras e de verdades, de ilusões e de, sobretudo, esperança. Afinal, porém, sabe-se dos feixes que fazem o misto entre a forma de ensino presencial e a forma de ensino à distância, o que vai especificado no *a distância*. Se não há educação sem o presencial, de que presença estamos falando numa modalidade de educação dita *a distância*?

5.2 Análise conceitual: ajuizamentos mais marcantes

Sabe-se que não se faz educação no vazio, ou sem que as relações humanas sejam estabelecidas, sem que, portanto, professores e alunos estejam "em comunhão, mediatizados pelo mundo", sem que pessoas se encontrem e estes encontros sejam providos de sentido. Sabe-se, igualmente, que o encontro somente é possível com a "suspensão da distância, seja ela espacial ou temporal." Marachin (2000) Há, no entanto, encontros e encontros, distâncias e distâncias. Educação com distância parece possível e é até positiva. Distância, insistimos, para respirar, para refletir, para silenciar e escutar os ruídos do *silêncio* educativo. Educação com isolamento, ausência de vínculos, sem que o encontro seja

[146] Cf. Sacristán (1999, p. 36)
[147] Para Cortella, humanização é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais digna para as pessoas como um todo. O mesmo autor sugere não confundir com *hominização,* um termo que expressa essa noção do humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido. "(...) começada a cultura começa o humano." (2002, p. 43)

transformado em relação, não é educação. Por isso, insistimos, é necessário identificar de que encontro, de que distância estamos falando.

Em tese, tornar realidade o fenômeno educativo sem distância é propósito de toda modalidade de educação atenta ao fim a que se propõe. Assim, é possível, pressupor que educação à distância não existe na medida em que essa distância não constitui o traço decisivo de uma modalidade de educação que se pretende distinta do ensino não presencial, particularmente pelo espaço que se amplia na distância.

É nesse sentido que recentemente estes especialistas no assunto: Fagundes (2000), Maraschin (2000), Litwin (2001), entre outros, remetem-nos ao encaminhamento da denominação educação à distância associada ao que lhe é específico, considerando que essa forma de educação hoje "não se define mais pelo nome." Que definirá, então, a educação à distância? Que traços a contornam, já que, embora próxima da forma mais antiga, marcadamente tradicional, tem sua própria fisionomia? Pressupondo-se que não exista educação sem a presença dos sujeitos que a vivenciam, de que presença estaremos falando?

As dificuldades e imprecisões relativas a uma forma de ensino que se diz aberta e a distância têm provocado discussões até mesmo polêmicas, na tentativa de explicitar as novas funções, as novas organizações, os novos modos de ensinar e aprender, as novas relações nem sempre genuinamente educativas. Tentativas de conceituação com base em "slogans" ou jargões obscurecem, apenas, o sentido de sua especificidade. As dificuldades para conceituar-se educação ancoram as próprias dificuldades para expressar o entendimento desta modalidade de ensino.

Por outro lado, à medida que a expansão da modalidade em questão acontece, a partir da década de 70, com a consagração de universidades respeitadas mundialmente – Open University, na Inglaterra, Universidad Nacional de Educación a Distância, na Espanha, University of Southern Queensland, na Austrália, entre outras, surgiram, muitas tentativas de esclarecimento do considerado novo modelo de educação. Desde então, a educação à distância passou a ser vista com base em suas características, e os elementos dela constitutivos foram ressaltados. Dezenas de definições tiveram em vista explicitar a questão, particularmente a partir da década de 80: Keegan (1980, 1983, 1991), Holemberg

(1985), Aretio (1996), Belloni 1999), Litwin (2001), entre outros, [148] sem que, todavia, na maioria das vezes, trouxessem contribuições especificas à realidade da educação no Brasil.

Releva notar, antes, a multiplicidade dessas denominações arroladas na literatura sobre o assunto, entre as quais selecionamos aquelas mais freqüentemente citadas, de tal modo que remetam o leitor a uma "comparação imediata", por vezes mesmo falaz, com a escola presencial[149]. Vale a pena, portanto, repensar estas diferentes conceituações,[150] as quais vão expressa a seguir:

"Correspondence education o correspondence study"

educação ou estudo por correspondência.

Esta expressão é considerada uma das que melhor têm aceitação na modalidade a distância (Alemanha, Reino Unido, Inglaterra, Espanha), em razão de a modalidade em questão continuar sendo definida, por alguns, como o ato em que um professor que "ensina escrevendo e o aluno lendo". Embora seja a escrita, a forma mais antiga de educação à distância, em que pese a revolução da chamada "micro-eletrônica, esta forma é considerada uma das mais requisitadas. Com o aparecimento da escrita, "o saber é transmitido pelo livro." A palavra escrita "venceu o tempo e o livro conquistou o espaço".[151] Essa conquista, no entanto, não foi fácil. Sócrates e Platão, oradores consagrados, justificam, em momentos distintos, as razões de suas resistências e preferências, *naquela época*, pelo ensino oral, e, portanto, por uma educação construída por meio da discussão ordenada, de modo a possibilitar a necessária exposição magistral."

[148] Particularmente Aretio. A título de exemplos mencionamos trechos de algumas, entre as 22 definições citadas, que defendem as mesmas idéias: separação existente entre estudantes e professores sem limitação de tempo e espaço, isto é, não é imprescindível que o professor esteja junto do aluno; necessidade de recorrer ao uso de pluralidade de vias, valoração da autonomia do aluno, "eliminação das barreiras burocráticas".

[149] Ou escola convencional, ou direta, ou face-a-face, ou, mesmo sendo um termo questionável, tradicional.

[150] Estudo por correspondência, instrução ao longe, aprendizagem aberta, estudo em casa, auto-estudo guiado, estudo independente, conversação didática guiada, comunicação "tho-way".

[151] Conforme destaca Martin Claret, no prefácio da reedição atual (2002) de Fedro, escrito por Platão.

Para Platão o livro é como um mestre que fala, mas não responde. Sócrates, em seu diálogo com Fedro,[152] deixa mais clara a resistência do seu discípulo à escrita. "Um discurso escrito, não importa qual o assunto, contém forçosamente grande número de fantasias." (2002, p.123)

Conviria trazer à baila o pensamento socrático sobre os discursos escritos que "são os que servem para reavivar as lembranças dos conhecedores; só as palavras pronunciadas com o fim de instruir é que, de fato, se gravam na alma, (...) apenas nelas se encontra uma força eficaz". Para o consagrado autor: "Somente nessas palavras, fundamenta, ainda, o mesmo autor, "somente tais discursos merecem ser chamados filhos legítimos do orador, gerados por ele próprio, quando esse orador possui um gênio inventivo (...) Quanto aos demais discursos, podemos desprezá-los." (Ibidem) É no cuidado com a palavra escrita que a educação à distância se sobressai e permite que a separação entre ensinantes e aprendentes não seja um fardo. Nesse sentido, o livro, a biblioteca, a palavra escrita por meio, em especial, do correio[153] tradicional, na falta de tecnologias mais variadas e revolucionárias, continua como a tecnologia de informação e de conhecimento mais apropriada. O ensino por escrito, em forma de cartas ou cartões postais, teve início, segundo a tradição, na década de 30 do século XIX, na Inglaterra. Na Alemanha, em 1930 do século XX, conforme o mesmo autor, o ensino por cartas encontrou sua expressão "mais pura no ensino à distância". Tratava-se de uma forma de ensino realmente individual, feito por correspondência "na acepção mais rigorosa e ímpar." Esta forma de contato entre professor e aluno era, na época, considerado "o único subsídio para a aprendizagem." O suficiente, todavia, para diagnosticar os interesses de cada participante e formular "tarefas de estudo adequadas."

É oportuno lembrar que, em determinadas regiões do contexto brasileiro, em que a "tecnologia da escassez" é espantosa, o material escrito por vias tradicionais é uma

---

[152] Curiosamente escrito por Platão.

[153] As técnicas materiais e organizacionais, conforme Lévy, por meio de cavalos e postos de troca, "já existiam na China desde a mais remota Antigüidade." Somente a partir do século XV, alguns estados europeus implantara sistemas de correio a serviço do governo central. É interessante notar que essas redes de comunicação, conforme o mesmo autor, "serviam para receber notícias recentes de todos os pontos do reino e para enviar ordens o mais rápido possível (...) A verdadeira inovação social, a qual afetou as relações entre as pessoas, só iria chegar no século XVII, com o uso de técnica postal em proveito da distribuição do correio ponto a ponto, de indivíduo para indivíduo distante, e não mais apenas do centro para a periferia e da periferia para o centro (...) O correio, como sistema social de comunicação, encontra-se intimamente ligado à ascensão das idéias e das práticas que valorizam a liberdade de expressão e a noção de livre contrato entre indivíduos." (2001, p. 124, 125)

realidade. Por outro lado, professores entrevistados entendem que o programa por eles desenvolvido "está tirando o professor da exclusão digital(...) é um grande avanço para quem teve oportunidade de lidar com o mundo da nova tecnologia." Ao mesmo tempo, esses mesmos professores, paradoxalmente, reconhecem que "somente a minoria tem computador em casa (...) apenas uma vez por semana estão aqui na Universidade acessando computadores (...) tem pessoas que estão no computador pela primeira vez", mas, convém acrescentar, de 25 máquinas, "às vezes temos 15 ou 8 funcionando". (DF) Ademais, admite uma outra professora do mesmo programa, enquanto descreve com exatidão o que acontece nas tentativas de interlocução por via Internet: "(...) Muitas de nossas tentativas ainda são frustradas por conta de não se ter um grupo de pessoas envolvidas nesse sentido, para fazer que a coisa caminhe e se aprofunde (...) há inibição de entrar ali e colocar o seu pensamento(...) num fórum que temos, nós percebemos que de 2.000 alunos, apenas de 70 a 80 alunos deixam suas mensagens." Então, com relação a *esse diálogo virtual* o próprio grupo de professores abordados, reconhece que "ele não existe porque está em processo de construção. A participação é mínima ainda por conta das dificuldades que cada um tem."

Ao fazer tal constatação, a mesma professora (DF) acrescenta: "além da dificuldade de interação com o computador, muitos, usam apenas o tempo do laboratório para fazê-la. A gente percebe que nessa parte tecnológica (...), é algo que ainda vai demorar." Numa outra fala, uma professora (DF) encontra, todavia, uma forma de atenuar a situação, revelando que esse contato com a máquina, com o novo, "é para todo mundo um desafio também, estamos começando o processo."

> Têm professores que nunca tiveram condições de pegar no teclado de computador. Eu quando cheguei aqui no PIE, por exemplo, foi um Deus nos acuda (...) não conseguia nem mexer no teclado e logo veio a exigência de fazer uma home page. Então eu me perguntava, como é que posso dar conta? Naquele momento eu não conseguia fazer (...).

Diante disso, é possível inferir que, para além do despreparo, o econômico trava, e o faz cultural igualmente, em relação à possibilidade de uma inclusão que não está reduzida apenas ao acesso à tecnologia de ponta, mas a uma rede de faltas a que esta se associa.

A realidade, segundo os professores entrevistados, é que poucos alunos participam do fórum previsto para discussão. Percebe-se que de 2.000 alunos do programa oferecido pela UnB, em convênio com a secretaria de educação, apenas, "70 a 80 alunos entram e deixam suas mensagens". Esse diálogo virtual, conforme assinala enfática uma das coordenadoras do programa assinalado (DF), ainda não existe, porque ele está em construção." Parece, portanto, que a exclusão digital, por essas e outras razões, ainda, está por acontecer. Em face a disso, convém acrescentar, com base nos depoimentos das experiências (DF e MT) no presente trabalho enaltecidas, "esse contato com a máquina, com o novo é para todo mundo um desafio também." O fato, entretanto, para ambos os programas, não é apontado como impeditivo na minimização da distância e interação pretensamente dialogada entre ensinantes e aprendentes.

Por essa perspectiva, formas tradicionais, entre as quais o estudo por correspondência, continuam de grande utilidade. A escrita, utilizada por meio de diferentes e surpreendentes vias, mesmo que esteja associada à origem do ensino à distância e, por vezes, esquecida, *continua muito presente nos dias atuais,* particularmente no contexto brasileiro. Quase nunca, conforme adverte Andrade (2000, p.34), nos "lembramos do ensino por correspondência e com ele o importante conceito de que a educação à distância nasceu no momento em que o homem inventou a escrita por volta de dez mil anos atrás."[154] E haverá de continuar atual enquanto o conhecimento seja um direito não apenas para os habitantes urbanos, mas para habitantes carentes de instrução e educação *ao longe.*

"Fernunterricht" *instrução a distância ou ao longe*

Para Aretio, (1996) professores e alunos podem encontrar-se a muitos kilómetros de separação um do outro. Com base na separação é que nasce o termo alemão fernunterricht, cujo significado traduz a instrução ao longe para moradores de lugares distintos. Convém notar que a ênfase atribuída à separação entre ensinantes e aprendentes, em razão de ser, em geral, acentuada, chega a ponto de negar ou de afirmar que a forma

[154] A exemplo disso o mesmo autor cita a carta de um a pai a um filho, no Egito, em torno de 1800 anos (AC) e as famosas Epístolas de São Paulo "que servem aos cristãos, à distância no espaço e no tempo."

de instrução referida é vista como "sin posibilidades prácticamente para la interacción". Talvez, nesse caso, a modalidade fique apenas no plano de "instrução a distância", não educação. Fica, de fato difícil, admitir possibilidades de interação, particularmente dialogal, não apenas em razão da distância geográfica, mas porque, em geral, quanto mais distante, conforme já dissemos, outras distâncias mais graves são reveladas. O depoimento de uma professora (MT) é categórico ao revelar o que se segue:

> "Nós temos aqui acadêmicos que estão daqui a 100, 150 kl do pólo, pólo esse distante em torno de 600 kl da capital, socado dentro do mato, trabalhando em escolas isoladas (...) mas as dificuldades não se resumem apenas a distância geográfica; lá não tem o mínimo de biblioteca, acesso à tecnologia e assim por diante(...)"

Nesse contexto, tende a ser malograda qualquer tentativa ou *possibilidade de interação*. Por essa perspectiva, conforme Aretio (1996), somente até meados do século passado, parte da expressão "instrução ao longe" teve aceitação, e o ensino com a "separação" entre professor e aluno tomou vulto, particularmente no Brasil após a promulgação da Lei 9394/96. É sabido que nos sistemas convencionais numerosas experiências didáticas se produzem "a partir da presença física do professor" e o aluno evidentemente. As experiências de aprendizagens individuais são mais freqüentes e factíveis, segundo o mesmo autor, em razão da idade do aluno e do nível educativo em questão. De igual modo, não se dá em todos os sistemas de educação à distância "uma separação absoluta em todas as circunstâncias, entre professor e aluno." Em boa parte dos casos, particularmente na realidade brasileira, os atendimentos tutoriais, em grupo, ou individuais, face a face, são feitos mediante, "sessões presenciais de evolução das aprendizagens."

A literatura é rica no apontar a importância da relação dialogada, embora reconheça que essa necessária interlocução é problemática numa relação em que o contato físico não é obrigatório e a distância geográfica concentre, por vezes, uma teia de outras distâncias. A distância, no entanto, aqui em destaque, não é em si mesma um mal que deva ser cortado pela raiz. Afinal, conforme um tutor entrevistado (DF), entre as dúvidas, uma certeza é declarada em face da complexidade do ofício de professor e a necessária distância entre ensinantes e mestres, particularmente na forma de educação aqui

destacada: "Ensinar não é simples. Eu não sei se o ensino à distância é mais difícil que o ensino presencial. Não estou certo. Muitas vezes os alunos/as aprendem sem o professor e, nesses casos, uma certa distância é muito saudável. Dá ar para respirar." Pensar em uma educação à distância sem necessidade de professores, no entanto, é um grande engano. Esse engano agrava-se quando depositam na tecnologia o preenchimento dessa falsa desnecessidade.

A tecnologia, insistimos, não é condição suficiente, ainda que necessária, para romper a separação entre ensinantes e aprendentes, nem, menos, ainda, substituir o professor e assegurar relações educativas. Por outro lado, não há tentativas de comunicação sem que se recorra aos benefícios da tecnologia, quer sejam na modalidade presencial ou a distância. Uma obviedade, porém, não pode cair no esquecimento – tanto mais seja essa modalidade, de fato, a distância, tanto maior o apelo por materiais tecnológicos. O professor que é contra a tecnologia não sabe que "está sendo contra o livro."

"Open learning" *aprendizagem aberta*

Trata-se de um termo para diferençar esta aprendizagem dos processos de ensinar e aprender habituais, supostamente antagônicas ao ensino presencial, permitindo, tanto quanto possível, aos estudantes "mayor autonomia y autodirección en su aprender." A literatura sobre o assunto assinala que o ensino à distância é visto, quase sempre, como uma forma de ensino aberto, em oposição ao "cerrado". Assim, o tipo de ensino em questão sugere a redução ou supressão de restrições de ingresso, exclusões e privilégios.

À luz dessa idéia, a Open University, na Inglaterra, explica a consagração de seu nome nessas características com base em 4 razões principais:

- *inscrição livre* – inexiste cobrança de requisitos na inscrição dos estudantes;
- *espaço livre* – ausência de campus universitário;
- *"métodos livres e vários modos de aprender"* – há utilização de todos os meios de comunicação para educar;
- *idéias livres* – acesso a diversas teorias.

É oportuno dizer que, para cada experiência, embora, por vezes amparada por modelos importados, nem sempre se observam os mesmos fundamentos. Mesmo assim, é sabido que a formação a distância está, em suas conceituações e experiências fora e dentro do contexto brasileiro, quase sempre associada ao sistema aberto pedagógico, e, portanto, apresenta-se em contraste com o sistema "fechado". Isso não significa, todavia, que o sistema mesmo considerado aberto, seja fechado e mesmo sendo fechado, seja considerado aberto.

A propósito, os cursos de educação à distância, mesmo sendo considerados "abertos", são, na verdade, fechados. Pelo menos em 3 itens apontados pelos projetos em estudo amparam esta constatação:

1) Fechado para um tipo de público.

Somente para professores em exercício, assim como ocorre no Distrito Federal e outras experiências da mesma natureza, deixando de fora muitos outros interessados e em condições de acompanhar as exigências do programa. Um depoimento de uma professora do DF esclarece: "tem coordenadores que na época da seleção demonstraram interesse em ingressar no programa, mas por não estarem em serviço, não foi autorizado seu ingresso."

2) Fechado quanto ao material que está "aberto ao público".

"Todos os núcleos, assinala um tutor (DF), mantêm um laboratório da rede pública que permite acesso aos cursistas nas suas regiões de atuações". Nem sempre, no entanto, acrescenta o mesmo professor, é um laboratório exclusivo, é, na verdade, "um laboratório de uma escola que é aberto para o uso desses professores." O fato de ser aberto ao público não significa que posso, de fato, recorrer quando precisar. Muitas vezes, por ser paradoxalmente público, as chances de ser beneficiado são mínimas. Fonseca (2001), no estudo realizado sobre a comunicação na educação à distância[155], em um depoimento, evoca o drama vivido por uma colega orientadora, informando o quanto o público não é público e o quanto as condições concretas de reação são difíceis. Ao indagar como orientar um aluno nessas condições, diz:

[155] Trabalho de Monografia: A comunicação na Educação à distância: Especificamente na Licenciatura Plena em Educação Básica, 1ª a 4ª séries, por meio da modalidade a distância. Colíder/MT em jun. de 2001.

> "Para mim, dentre as maiores dificuldades, está a questão do telefone[156], que, além de ter uma linha de vez em quando, ainda se encontra desligado e, quando está funcionando, a gente tem que falar rapidinho, porque a Secretaria Municipal de Educação estipulou um valor mensal para conta telefônica do Centro de Apoio(...)não consigo falar no telefone com alguém contando o tempo que estou ali. Além disso, quando falamos com os acadêmicos da Zona Rural, que normalmente falam do orelhão, temos que nos preocupar com o tempo, pois este aluno está usando o cartão telefônico, cujo preço não lhe é muito acessível devido ao salário baixo que recebe (...)" Profa. (MT)

É importante afirmar, no entanto, que, mesmo diante de condições tão duras de trabalho, é surpreendente a busca determinada para "driblar esses imperativos e fazer com que o curso caminhe." Vale acrescentar, ainda, que a dinâmica considerada mais fácil e rápida para comunicação entre ensinantes e aprendentes é por meio do telefone ou, na falta deste, por meio do correio. A maneira considerada, no entanto, mais eficaz para aproximação entre ambos, é o encontro presencial.

3) Fechado, embora um dos programas seja mais flexível, quanto ao calendário.

No PIE (DF), os alunos têm um prazo de 3 anos para concluir o curso. Ao passo que no NEAD (MT) os alunos têm um prazo de 4 a 6 anos. Vale destacar um fato curioso, embora lembrado raramente nas entrevistas, referentemente à formatura de 16 alunos concluintes fora do prazo/fora da lei, no pólo de Colíder. Esses alunos, do período experimental, concluíram o curso no sétimo ano do ano passado (2001). Ressalta um professor: "(...) Nós fugimos da Lei para poder contemplar esses últimos alunos". Assim, é feita a descrição do fato por um professor (MT):

> "Dos 16 alunos, 15 eram senhoras prestes a se aposentar, pessoas que vieram com mil dificuldades- a questão do tempo, da idade. Um aluno, o melhor que nós tínhamos, presidente do sindicato hoje, segundo ele, seu "projeto de vida". Esse aluno, num certo momento do curso, após o 2°. ano, resolveu fazer opção pela militância. Ele assumiu o sindicato, um certo momento do curso não era o curso o mais importante na sua vida, mas a militância. Foi até legal o depoimento dele[157] (...) é por isso que a educação à distância marca muito. Esse lado humano, esse respeito das pessoas, valorização do lado profissional."

---

[156] Note-se que a comunicação naquela localidade, Colíder, pólo pioneiro do curso, por meio do telefone, embora apresente uma série de problemas e limitações, particularmente com acadêmicos moradores de comunidades rurais, "é o meio mais utilizado para intermediar a comunicação a distância". Três razões são apontadas: recurso acessível à maioria, possibilidade de diálogo e debate imediato, forma "mais rápida de atender certos equívocos." (Fonseca, 2001, p. 60).

[157] "Num certo momento, o mais importante na minha vida não era o curso, mas a militância; agora estou terminando o curso."

É oportuno ressaltar que, na questão, a abertura do tempo, nesse caso, permitiu a esse aluno conclusão do curso que desejara. Para os professores entrevistados (MT), esse aluno era o tipo da pessoa a quem não faltavam conhecimentos, mas seu problema era o tempo. É importante notar que se ele fosse realizar uma formação nos moldes da escola convencional, cujo tempo é marcado por 75 % de presença, ele "jamais poderia fazer o curso superior, jamais." Convém ressaltar que saber garantir a efetividade do processo de formação é tão importante quanto a possibilidade de "trânsito desse processo de formação".

Isso posto, identificar educação à distância como uma modalidade flexível e aberta também não é um selo pelo qual se possa pregar exclusiva e inexoravelmente nessa forma de educação. Por outro lado, um estudo aberto também pode vir relacionado ao tempo- que nem sempre é livre, e ao espaço- que nem sempre é adequado, de estudo. Convém, no entanto, ressaltar que uma característica fundamental da modalidade a distância, de acordo com o balanço das entrevistas, é o rompimento da relação espaço e tempo da escola moderna. Aquela escola dita e tipicamente tradicional, segundo um depoimento (MT) em que "todo mundo tinha que fazer tudo ao mesmo tempo chegando aos objetivos todos iguais de formação (...) a hora que você diz assim nos vamos romper com espaço e tempo de formação você rebenta com o sustrato dessa escola que nós conhecemos." *Derrubando paredes*, rompendo com os espaços, resistindo aos preconceitos, estabelecendo outras formas de relações educativas a educação à distância está se consolidando no Brasil. Afinal, uma indagação feita durante as entrevistas merece destaque: Por que todo mundo tem que vir para o mesmo lugar?

Para os professores entrevistados, *você pode ter mil lugares para fazer isso,* sem que para tanto, seja estimulado o autodidatismo, ou, ainda, uma pedagogia "festiva ou de entretenimento". Essa caracterização *sugere* a próxima conceituação, do mesmo modo como as anteriores, associadas à educação à distância.

"Home study" ***estudo em casa***

O processo de ensinar e aprender, nesse caso, independe do espaço e tempo pré-determinados. A idéia, do mesmo modo como a anterior, remete-nos à próxima definição não muito diferente desta. É possível perceber, desde logo, que essas denominações anteriormente apontadas para caracterizar um tipo de estudo aberto, estudo em casa, aprendizagem distante, educação não-tradicional e, portanto, dita a distância, não são explicativas. Nenhuma delas, apesar de haver várias, delas explicita com clareza a modalidade em questão. Essa constatação deve-se ao fato de que expressões como aprendizagem aberta, estudo em casa, entre outras, servem como procedimentos, igualmente necessários e, portanto, associados à escola presencial. Essas denominações são expressões genéricas que, em certas situações, incluem a educação dita a distância, mas não "representam somente a modalidade a distância."[158]

Estudo por correspondência, estudo ao longe, aprendizagem aberta, estudo em casa todas essas definições sugerem um ensino à distância em que a aprendizagem se baseia em estudo independente por parte do aluno, incluindo, na maior parte dos casos, em materiais especificamente elaborados por ele. Estudar por si mesmo, no entanto, nem sempre é uma aprendizagem que o aluno distante desenvolve com independência. O auto-estudo, paradoxalmente guiado, parece estar mais próximo do verdadeiro sentido da educação à distância na realidade brasileira.

"Angeleitetes Selbststudium" ***auto estudo guiado***

Aprender por si mesmo, podendo contar com a ajuda de um "guia". Estudar por si mesmo, com a esporádica ajuda do professor, é uma forma de aprendizado, reconhecidamente comum na vida de estudantes adultos, em particular, não exclusivo, no campo da educação à distância. A definição, portanto, continua confusa, em especial, em

[158] A exemplo disso, a literatura sobre o assunto ilustra com a chamada de um livro ou fascículo: "faça você mesmo"; um texto isolado de "instrução programada"; uma programação insulada oferecida pelo rádio ou, ainda, oferecida pela TV; não significa educação à distância. A seleção dos meios e multimeios, e decisão, de acordo com o tipo de público a ser atingido, em utilizá-los, justificam-se como recursos de comunicação.

razão de realizarmos o presente estudo em uma situação em que uma vocação assumida e valoração do culto a comunicação face a face, ao sentido humano. A educação à distância, neste caso, implica o auto estudo, mas, simultaneamente, evoca a presença de um "guia." Se alguém é guiado por outro, é de controle externo e não estudo conduzido por si mesmo, conforme expressa o termo. Convém, ainda, observar que o estudo pretensamente feito pelo próprio aluno reflete, de maneira sombria, o que ocorre na realidade brasileira. O aluno é orientado a estudar sozinho, mas teria aprendido a estudar independentemente do professor? Ademais, muitos desses alunos viveram um intervalo largamente expressivo sem ter contado com um estudo regular. Desse modo, estão todos condenados a multiplicar seus esforços tendo em vista corresponder às exigências de um curso em que os encontros com os professores são escassos. Conforme ilustra uma professora (MG), "quando você imagina uma mulher que está lá nessa circunstância que eu acabei de colocar,[159] sem estudar há 20, 25 anos e se propõe a fazer formação superior e se coloca no processo com força (...)" é então que outro traço marcante da educação à distância evidencia-se: o esforço pessoal para aprender a estudar, sem, no entanto, deixar de recorrer, tantas vezes sejam possíveis, ao orientador ou mediador. Esforço, por, outro lado, do professor para ensinar e manter o aluno curiosamente interessado pelo encontro face a face.

A palavra do próprio ex-aluno de um dos programas pesquisados mostra a dificuldade do auto-estudo e, pelo contrário, a necessidade de um "guia", visto como orientador: "(...) eu sentia o perfume, mas não conseguia detectar de qual essência vinha aquele perfume e o professor parecia deter o frasco em que continha a essência que procurava." A mesma aluna, ao mesmo tempo que enaltecia a importância do professor orientador, apontava as qualidades fundamentais no estudante distante bem como a dificuldade de assumir a condução do seu próprio estudo: *"No estudo a distância deve haver muita garra do aluno, interesse, persistência e muito mais, pois no começo até aprender a estudar sozinho é muito difícil."*

Aprender a estudar é um desafio não apenas de um ou outro aluno da educação à distância, mas de muitos, inclusive da educação presencial não apenas no contexto brasileiro, conforme reconhece grande parte do professores entrevistados. Uma professora remete-nos a múltiplas vozes reunidas no presente estudo, inspiradas no mesmo problema,:

[159] "Socada dentro do mato, trabalhando em escolas isoladas..."

> "Isso é um problema de qualquer modalidade. O aluno não sabe estudar. Aqui no presencial você estabelece um tipo de atividade. Estou falando de minha experiência própria, você diz para o aluno isso é a ordem da atividade (...) ou seja, o aluno não sabe estudar mesmo (...) Você vai entrevistar outros orientadores acadêmicos e vai perceber que, às vezes, o aluno não ler." Profa. (MT)

A fala de um coordenador (MT) reúne o pensamento de muitos outros colegas ao destacar convicto: "A gente sabe que pesquisas que foram feitas nos USA, Canadá e Europa, na década de 80, em universidades presenciais, têm apontado que a grande dificuldade que o universitário encontra, é devido à questão de não saber estudar."

À luz dessa constatação, o problema maior não é uma questão cognitiva, ou seja, a-de não entender a questão, *mas metacognitiva.* Procede, portanto, o cuidado do coordenador entrevistado (MT) para, mediante a dificuldade apresentada pelo aluno, sugerir a seus professores tentativas de entender "como é que ele está estudando, que processo ele desencadeia, que habilidades podem ser exploradas para fazer com que ele aprenda, pratique essa habilidade de estudar por si mesmo." Atento a essa orientação, o professor abordado acredita que "aos poucos ele vai sentir menos necessidade de vir com dúvidas". (idem)

Esse tipo de pedagogia, em geral, implementada vai de encontro ao estudo independente. A pedagogia do "tira-teima", paradoxalmente aceita pela maioria dos professores entrevistados (MT), contraria a importância dada pela modalidade de o aluno aprender a estudar. Sabe-se, porém que esse é um problema não somente do ensino à distância, conforme diz a professora: "Isso é um problema de qualquer modalidade. O aluno não sabe mesmo estudar." Em seguida, complementa ela, com base na sua experiência paralela:

> "Aqui no presencial você estabelece um tipo de atividade (...) você diz para o aluno: isso é a ordem da atividade – você vai ler isso, ver determinados conceitos que deverá refletir, fazer uma análise, mas a pessoa não consegue estudar mesmo. Ainda bem que o problema não é tão pulverizado, a gente localiza, mas não posso falar em nome dos orientadores acadêmicos, você vai entrevista-los e vai perceber melhor, mas nota-se que é assim, as vezes o aluno não ler. Faz uma leitura superficial, longe."

A mesma professora, com ênfase na idéia de que uma coisa é ler superficialmente e outra coisa é saber estudar, insiste "esse é um problema da educação à distância, mas um

problema de nossa formação, nossa escolarização. E a educação à distância acaba sofrendo um pouco na ponta, porque exige isso do aluno, disciplina de estudo." Há, todavia, para os professores entrevistados, uma reconhecida necessidade de se formar "um aluno mais autônomo." Nesse reconhecimento há, segundo uma professora, *um detalhe* que deve ser considerado: trata-se de um aluno do curso do ensino superior. Trata-se, portanto, "de um tipo de autonomia que ele já pode ter. Não quer dizer, entretanto, que esteja totalmente desenvolvida." Nem poderia ter. Afinal, onde teria ele aprendido a ser autônomo? O problema da autonomia, chama-nos a atenção professora (MT) "está na cultura escolar das pessoas que vêm pra cá. Nem sempre esta escola dá substrato para entender o grau de autonomia que precisa ter aqui. Essa autonomia é também disciplina de estudo." Esta disciplina de estudo, conforme aprofundaremos no próximo item, *não se cria de um dia para noite.* Trata-se, portanto de um processo. Consciente disso, a mesma professora completa: "também aqui ninguém pensou que eles vêm prontos e acabados (...) então o próprio orientador tem que ser assistido nisso."

Ensina-se pouco a pensar. Assim aprende-se mal a ler, a estudar. Embora o aprender a estudar seja reconhecido como uma lacuna a ser preenchida não apenas nas experiências em educação à distância, por outro lado, há dificuldades em lidar com a questão. Assim, evitar, conforme dito antes, que o aluno em vez de "vir tirar dúvidas", venha com a necessidade de "estabelecer realmente o diálogo, trocas, discussão, e não para simplesmente dizer: não entendi, me explica isso". Os próprios alunos são porta-vozes de suas dificuldades. Seguramente, a voz de um deles não está no singular ao reconhecer o grau de exigência em face da situação. "(...) é realmente muito difícil aprender ou tomar o gosto pela busca do saber, quando, na maior parte do tempo, o aluno está sozinho, mas, no momento em que descobrimos como estudar, isso se torna interessante e motivador." Tirar dúvidas, no entanto, é o que "os acadêmicos" mais solicitam dos orientadores e, em consonância com os apelos desses alunos, é o que mais esses orientadores se dispõem a fazer,[160] sem que, por vezes, sintam-se incomodados em praticarem uma pedagogia às avessas. "O aluno conta, assinala um acadêmico, com o professor para auxilia-lo em suas dúvidas e ambos vão caminhando na direção de conquistarem aquilo que qualquer outro aluno possa almejar".

[160] Conforme será mostrado no próximo capítulo.

Essa realidade em que o auto-estudo e o estudo guiado são expressivamente compartilhados, o auto-estudo, qualidade da educação à distância, numa situação paradoxal, acontece às avessas.

Na realidade, nas situações de orientações, o fato de serem estas individuais, não significa que aula não seja construída. De uma maneira geral, os professores entrevistados querem fugir disso, mas, ao mesmo tempo, é isso que acontece.

Programas dessa natureza, embora tenham os mesmos princípios compartilhados, é fato raro na experiência diária. É evidente que essa não é uma tarefa simples. Um aspecto oportunamente mencionado por um professor entrevistado (MT) aponta para um fator subjacente ao problema, cujo conteúdo, nem sempre é recuperado e, portanto, trabalhado adequadamente.

De um modo geral, as raízes e os vícios decorrentes da escola presencial acumulados pelo aluno ressurgem numa outra modalidade formativa, colocada em destaque no presente estudo. Convém, todavia, lembrar, que estamos falando de experiências de formação a distância. Tirar as dúvidas, e as evidências de que cabe ao professor explicar a lição para o aluno são ações freqüentemente ressaltadas.

Diante desse imperativo, o aluno vive uma tensão espantosamente incorporada pelos envolvidos: conduzir seu próprio estudo, mas sem abrir mão da força do guia. Uma força que, por outro lado, está pronta para manter a tensão igualmente vivida pelo docente. "Auto-estudo guiado" não deixa de ser uma marca da educação à distância altamente atual, mas a evidência do paradoxo por ela criado remete-nos a dispensar mais atenção à questão com ênfase na meta da educação à distância, (autonomia do aluno) sem que, no entanto, a polêmica seja esgotada.

"Independent study" *estudo independente: notas sobre autonomia*

Moore (1994) projeta, na sua participação, em 1972, na Conferência do Conselho Internacional para a Educação por Correspondência, que, em pouco tempo, tornou-se comum a meta da educação à distância nos vários países espalhados pelo mundo afora. Futuramente, anuncia o mesmo autor, "aprender com autonomia" será uma das metas da educação à distância. Justifica, ainda, o autor referido, a previsão, ao considerar positivo para os alunos dirigirem eles mesmos seus estudos, ao mesmo tempo que destaca a necessidade de criar caminhos de encorajamento e suporte para que esses aprendentes desenvolvam suas próprias capacidades. Nem todos os alunos, no entanto, são, conforme admite o próprio autor da meta antes relacionada, auto-direcionados ou auto-capazes de se conduzirem por si mesmos. Desde que cada um, por outro lado, "tenha habilidade e potencial para ser auto-direcionado" cabe ao programa educacional empenhar-se para identificá-lo e, com base nisso, desenvolver-se. O problema é que nem todos têm capacidades cognoscitivas nem, por vezes, emocionais para se auto-dirigirem. Uma professora, que com certeza não está no singular, (MT) diz: "(...) muitas vezes há acadêmicos que não estão preparados, não respondem. Então, você fica assim, puxa vida parecem alunos do 2°. grau que expliquei isso tão direitinho e veio com uma coisa tão diferente." A mesma docente coloca sob suspeita as razões dessa realidade cuja complexidade vai muito mais além dos dois pontos por ela destacados: "Eu não sei se é pelo fato dele não ter correspondido enquanto capacidade a busca do conhecimento ou se é porque não se dispõe a priorizar os estudos. Por que isso acontece?"

À luz dessa análise, é possível constatar que ter como meta a autonomia do estudante não é de forma nenhuma abandonar o aluno à própria sorte e, com efeito, não se assegura apenas por se exigir e projetar idealmente tal finalidade. Ao mesmo tempo em que é lançado o apelo para que alunos de diferentes capacidades tomem decisões em face das suas "próprias aprendizagens", é enaltecida a grande responsabilidade do programa[161] em

[161] Esses programas, com base nesse apelo, Moore 1994, sugeriu que "fossem chamados de Programas de Educação à distância."

questão, do incentivo, do apoio e do ensinamento para a formação da "autonomia do aprendizado", ou "estudo independente".

Isso posto, emitir um juízo da educação à distância como uma modalidade que tem como meta historicamente o "estudo independente", mesmo que marcante, não traduz um traço decisivo dessa modalidade. Ter, portanto, como meta a autonomia do aluno, sua independência nos estudos não é exclusividade da formação a distância. Afinal, divulga-se que todo professor que se preze "morre diariamente para que seu aluno viva!" Isso não significa que o professor deva abrir mão do seu ofício, como se fosse possível transferi-lo para o aluno. Entre os "dez mandamentos da aprendizagem" apontados por Pozo, determina o décimo mandamento: "transferirás progressivamente para os alunos o controle de sua aprendizagem, sabendo que a meta última de todo mestre é se tornar desnecessário." (2003, p.273).

Fazer que o aprendiz seja autônomo e "exerça o controle pleno de sua aprendizagem", ou seja, "o mestre de si mesmo", vem de longa dada. Na educação à distância a intenção reaparece com força. Isso não significa, porém, que esta meta esteja sendo adequadamente assimilada, nem, ainda, alcançada, tanto no ensino presencial quanto curiosamente nesta modalidade ressaltada no presente trabalho. A tensão maior é a de que o imperativo aprender a pensar, aprender a estudar, dirigir a condução do seu destino, aprender, enfim, a independer-se para a cidadania ainda não está assimilado pelos principais envolvidos no processo de formação.

Em face disso, é importante saber de que autonomia estamos entendendo. Uma autonomia de acordo com a adjetivação que lhe dá a política neoliberal de *liberdade de escolha individual no mercado e,* portanto, afinada com os interesses do capital? Ou uma autonomia como capacidade de a pessoa construir coletivamente sua emancipação cultural, intelectual? A necessidade de entendimento do termo está afinada com o objetivo

> "de superar a perspectiva neoliberal de soberania do indivíduo no mercado, que leva aos desdobramentos práticos do tipo auto-organização, auto-ajuda, auto-avaliação definidos, ao mesmo tempo, pelas conseqüências individuais e pelo conseqüente abandono dos sujeitos à sua própria sorte na luta pela sobrevivência." Noronha, (2003, p. 99)

Há uma pretensa autonomia do aluno que, a: fim, é mais dependente que independente. Dependente da aula, do professor, das respostas, do encontro, do contato humano. "Me parece que ainda fica um pouco da coisa do cuidado que ainda queremos ter com o acadêmico e ele, por sua vez, está habituado em caminhar mais sob o olhar do orientador. Quer dizer como é que faço aqui (...) posso ir por ali." Profa. (MT) Sabe-se, porém, que isto é decorrência da forma de organização das escolas. A voz dessa professora, seguramente representa dezenas de vozes na mesma situação:

> "Essa coisa da autonomia, eu creio que nós orientadores chamamos muito pra nós a responsabilidade com o estudo do aluno. Dá a impressão que se você não estiver ali fazendo **o acompanhamento** parece que não temos muito confiança e o acadêmico por sua vez também está numa certa dependência." (MT)

A verdade é que tanto o aluno quanto o professor carregam consigo, conforme dito no início deste capítulo, uma forte bagagem da escola, da informação e educação recebida. Talvez isso bastasse para elucidar o fato. Professores entrevistados, (DF) e (MT) no entanto, admitem com serenidade que têm um pouco dessa herança de formação, mas têm igualmente, por parte de alguns acadêmicos, "a coisa do oportunismo, da escora", ou dito, de outro modo, da dependência não apenas intelectual, mas emocional. No início do curso, conforme uma professora (MT), "tinha-se muito, o acadêmico era muito escorado e dizia que fazia daquela maneira porque sozinho não conseguiria caminhar." Na atualidade, a professora entende que essa dependência diminuiu, ao mesmo tempo que reconhece a busca por uma autonomia tendo em vista "conseguir caminhar sem ficar no espelho do colega ou do orientador" (profa. MT), mas, convém notar que, "a dependência ainda é grande também por culpa nossa." (Idem) A professora faz uma pausa, aparentemente espantada com sua própria constatação, mas sem querer acreditar no que pensa, lança uma incerteza: "sei lá se a culpa é do orientador por puxar muito pra si a responsabilidade da aprendizagem do acadêmico." Ela não está certa disso, mas seguramente um número significativo de depoimentos permite-nos afirmar o quanto a autonomia do aluno é dependente, mas essa dependência de maneira alguma é de mão única. "O acadêmico precisa ser autônomo para saber orientar também seus alunos para a independência, a busca e a construção, embora nem nós orientadores consigamos nos desprender da educação tradicional." Profa. (MT)

A autonomia revelada no presente estudo expressa um paradoxo duplamente qualificado: autonomia dependente por parte do aluno e autonomia dependente por parte do professor.Uma autonomia dependente, aliás, uma dependência que circula, exercida em cadeia. Nesta fala da professora (MT), mostra, entre outros, a que está vinculada a pretensa autonomia. "Quando a gente fala de autonomia nesse projeto, o aluno tem que estudar muito, porque suas dúvidas vai tirar com quem? Com o orientador acadêmico." Ao mesmo tempo que pergunta, a mesma professora revela o quanto esta autonomia está longe de ser exercida. O exercício da autonomia, apesar de não se reduzir ao saber estudar, nem mesmo encontrar sozinho as respostas de um problema, o aluno tem, segundo a mesma entrevistada, "o orientador acadêmico" preparado para este fim:

> "Este orientador é preparado pelo especialista, conforme a área de estudo que ele esteja. Lá são tiradas todas as dúvidas, dentro das possibilidades, mas o especialista tem um horário aqui para atendê-los nas dúvidas que o acadêmico vai trazer. E não são poucas dúvidas". Profa. (MT)

Dúvidas que nem sempre são sanadas pelo orientador acadêmico, mas pelos especialistas, ou melhor, quando o orientador não dá conta, elas devem ser sanadas pelos especialistas. É interessante notar que mesmo ele sabendo que tem a possibilidade de "acessar esses especialistas de plantões, mesmo ele sabendo que tem todo um material de referência, o papel dele naquele momento de orientação é orientar, porque cabe ao aluno, que está se auto formando, buscar." Profa. (MT) Este orientador, conforme admite a própria entrevistada, vive em tensão permanente. Neste caso, este professor mesmo sabendo que dele é esperado instrumentos para o estudante que "está se auto-formando", age como fonte exclusiva de formação, uma fonte, todavia, depositária de saber, aliás, múltiplos saberes de modo que quando o aluno tenha qualquer dúvida, esta será sanada por este reservatório. Parece que quanto mais se fala que este professor não é o "dono do saber" sem que se deseje ou proclame, ele muito mais do que se pensa se conduz.

Nessa perspectiva, pensar sobre o termo autonomia remete-nos à necessidade de entendimento, do seu oposto - a heteronomia,[162] além de outros conceitos, que se intercambiam, embora, distintos: liberdade, independência, responsabilidade, decisão, escolha. Ademais, nenhuma dessas conquistas seria possível, sem apelar para o trunfo, inerente tão somente ao homem: o da "razão." Talvez por isso, ao fazer um tratado "Sobre a Pedagogia", Kant, entre outros autores,[163] tenha-nos advertido de maneira clara: Não basta apenas "treinar as crianças; urge que aprendam a pensar." (2002, p. 27) Urge que aprendem, desde cedo, a estudar. Embora o autor não tenha revelado, leva-nos a inferir que a aprendizagem da autonomia intelectual pretendida na vida adulta começa a partir da infância.

Nesse sentido, o estudante da educação à distância teria sido encaminhado, no desenvolvimento de sua formação, para atender ao objetivo educativo da autonomia desejosamente deflagrado pelos agentes da modalidade em questão? Autonomia não acontece por decreto ou por puro desejo[164], mesmo sendo um desejo de muitos; muitos daqueles contrários à ordem capitalista, que segundo o mesmo autor, "inventou esta aberração: miséria na fartura." (Ibidem)

É sabido que uma pessoa é autônoma na medida em que, para além do estímulo aos requisitos a este associado, o que pensa e faz, em importantes etapas e áreas de sua vida, não pode ser explicado sem referência à sua própria capacidade, à sua própria formação, a sua própria "atividade mental." Por outro lado, mesmo pensando e agindo com base na sua própria atividade cognoscitiva, esta atividade apela para "ulteriores explicações" e referências. Isto não é de tudo nocivo. De qualquer modo, como se constata, nem mesmo no que se refere à atividade mental o homem é autônomo de maneira plena. Tanto mais se indague e busque compreender o que é especificamente próprio à liberdade, à independência e à *autonomia pessoal*, parece que tanto mais complexo se torna descobrir-se autônomo. Perguntar, no entanto, sobre a especificidade e

[162] Dearden retoma o termo heteronomia sob dois enfoques: 1. Quando o pensamento e ações de um homem podem ser governados por outras pessoas. Assim será quando, explica o autor, consciente ou inconscientemente se mostra passivo ou submisso diante da coerção, do doutrinamento, das expectativas de uma autoridade (...) 2. Quando governado por "fatores exteriores a sua atividade mental."

[163] Dito de outro modo, Coménio, um século antes de Kant, já advertiu: "(...) uma vez que dos anos da infância e da educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem preparados desde então para todas as coisas de toda a vida, está tudo perdido." (1957, p. 152)

[164] Menos, ainda, sendo esse desejo nascido do desejo de outro. Ninguém, segundo Freire, é sujeito da autonomia de ninguém. (Ib.)

sobre a conexão entre a razão, a autonomia, a liberdade e a independência, paradoxalmente obriga a agir com autonomia. Isto não significa que pretendamos dar conta desses conceitos, muito bem explorados no terreno da filosofia. Indagar, no entanto, também nos ensina. Correr o risco da pergunta é também correr o risco do esclarecimento, da mudança. Mudança que começa com uma nova mentalidade, mudança que pode até significar (des) opressão. Afinal, conforme alerta Freire (1987, p. 75), nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos aprendessem a dizer: "Por quê"?

Dearden, (1982, p.417) ensina que a liberdade "consiste na ausência de limitações ou freios a respeito do que queremos ou podemos querer ter." Ser contemplado com um determinado tempo livre,[165] no entanto, não significa estar livre das atividades antes sob controle. A liberdade constitui "uma condição necessária, mas não suficiente para a autonomia." Ademais, a autonomia, em que pese à flexibilidade autorizada na modalidade em questão, está mais para se revelar controlada e dependente do que independente e livre. É controlada tal autonomia por um tempo que, apesar da qualidade antes referida, é negociado, é orientado, é controlado. Uma professora entrevistada reconhece que "em função dos calendários é uma autonomia relativa, não é uma autonomia plena". Em face disso, a mesma professora (MT), descreve uma situação vivida pelos professores do mesmo programa: "dizemos para nossos cursistas: olha você vai lá e estuda e volta amanhã, vai ter uma avaliação aqui e aí estamos combinados. Então eu acho que no projeto tem uma autonomia relativa." A idéia, ainda que colocada em forma de dúvida, expressa a verdade, pois, a mesma professora reconhece, "existe um cronograma que se estabelece no pólo dentro de um grande cronograma que se estabelece no curso. Então eu não sei se existe uma autonomia de tempo mesmo, por isso é uma autonomia relativa sim."

Admitir, no entanto, conforme Sacristán, (1999, p.75) "que partimos do que os outros fizeram e considerar a ação como algo enraizado na prática pré-estabelecida não nega a autonomia dos sujeitos." Parece, portanto, possível identificar uma pessoa autônoma. Dearden (1992, p.420) oferece mais pistas ao dizer: uma pessoa é autônoma na medida em que o que pensa e faz não pode ser explicado sem fazer referência à sua própria atividade mental. Isso, entretanto, não basta.

---

[165] Por exemplo o tempo livre do professor - continua, no tempo livre, preso em algum momento as tarefas da professoralidade.

È importante saber que fazer nos espaços estreitos que tem de manobra. É importante, com base no conhecimento elaborado, conforme Kuenzer, (2000) compreender e intervir ativamente na vida social e produtiva com discernimento criador e tornando-se capazes de continuar aprendendo ao longo de suas vidas. Assim, constituem-se, passo a passo, "identidades autônomas intelectual."

Nisso consiste a autonomia intelectual. Convém, ainda dizer, que se na educação à distância se está buscando autonomia, conforme adverte um professor (MT), "é preciso não confundir autonomia com autodidatismo." Autonomia é algo muito mais complexo, faz parte, segundo o professor, da construção do agente como homem, "da construção do ser enquanto cidadão.

Professores entrevistados, todavia, por vezes, associam autonomia a auto-didatismo, "dessa capacidade do aluno estudar e dar conta do próprio texto," dessa capacidade, apesar seu valor nesse processo, do aluno "ter que estudar muito". Um dos princípios básicos da educação à distância é, segundo diz uma entrevistada (MT) a auto-formação que a gente poderia dizer auto-didatismo, é aí que ele se forma."

A assunção da própria formação, todavia, de constituir-se como cidadão, não é tão simples assim. Educação à distância requer desenvolver capacidade de interagir do que isolar-se. Faz-se necessário cuidar para não deixar o aluno abandonado à própria sorte. Faz-se necessário insistir que a modalidade em questão, como qualquer processo educativo, é essencialmente de encontro, de relação, de presença, um processo sistemático, contínuo e acompanhado. A falta de acompanhamento sistemático do aluno, enfatiza uma professora entrevistada (MT) "traz os altos índices de abandono que grande parte das instituições a distância tem e que reconhece que tem. Então o aluno, ao se sentir abandonado, sem acompanhamento, e vai embora." Um outro professor revela:

> "(...) a gente percebe que na prática o aluno que consegue desenvolver o auto-didatismo é aquele que consegue estudar sozinho, é aquele que mais procura interagir com o orientador, com os colegas. Aquele que tem mais dificuldade é aquele que menos busca, menos se envolve (...) as dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas com o conteúdo de ensino, de ser menos inteligentes. Estão relacionadas em ele não saber se envolver nesse processo de discussão, de interação com o orientador, com os colegas."

O pensamento e a ação de uma pessoa autônoma tem como referência não apenas suas próprias idéias, mas o campo de "suas próprias escolhas(...)". A liberdade de escolha, no entanto, não é simples, nem a constituição de idéias ocorre sem que haja interferência de forças contrárias à constituição de identidades, de fato, autônomas. Nesse sentido, a identificação de uma pessoa autônoma fica ainda mais obscurecida. A base de sua constituição, porém, é possível apontar, com base em Kuenser, (2000, p. 150)

> "A construção de identidades verdadeiramente autônomas só será possível quando se constituírem a partir da universalização dos meios de produção, dos produtos e do conhecimento, enquanto síntese entre parte e totalidade; ou seja, quando deixarem de ser de desigualdades, determinadas pela contradição entre capital e trabalho e passem a ser diferenças derivadas de múltiplas possibilidades de articulação entre parte e totalidade, entre sujeito e objeto, entre indivíduo e coletivo."

Do exposto, depreendemos que o mais relevante, então, não é identificar quem é ou não autônomo, mas em que grau o é, e, além disso, se esse ser autônomo sabe lidar adequadamente com o campo de possibilidades de exercer a autonomia.

Dado o significado da liberdade na identificação de uma pessoa autônoma e educada, vale notar que essa pessoa não apenas se descubra em que é livre, mas, adverte Dearden, (1992) *dirija corretamente sua liberdade,* e, constitua penosamente sua autonomia. É necessário, por outro lado, que ela, segundo Kant, aprenda, igualmente, a perceber e a lidar com a resistência da sociedade, "para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente." (2002, p. 33)

Difícil, para não dizer impossível? Bastaria o homem a si mesmo? Autonomia é algo que se exerce na sua forma absoluta? Estamos convencida de que não, e, portanto, de que o homem não é, de maneira alguma, "absolutamente livre em suas decisões." Diferentes autores: Dearden (1982) Schaff (1990) Morin (1997)[166] e, particularmente, Marx e Engels (1998) oferecem fundamentos à questão. Somos determinados por uma teia de inúmeros registros decorrentes de nosso "código genético e cultural," inexoravelmente entrecruzados.

[166] Os seres só podem construir e manter a sua existência, a sua autonomia, a sua individualidade e a sua originalidade "na relação ecológica, isto é, na e pela dependência em relação ao meio; (...) na independência dum ser vivo existe a sua dependência em relação ao meio." (1997, p. 192)

Além disso, ainda na esteira da filosofia, é tão cômodo e mais fácil *ser menor*, se tenho um livro, alerta Kant, (1974 p. 100), "que faz as vezes de entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta" um profissional que por mim pensa e decide, um professor que por mim encontra a resposta de um problema. Então, segundo o mesmo autor, não há necessidade de "esforçar-me eu mesmo." Não há necessidade de dispensar qualquer esforço, quer seja em situações simples ou complexas outros se encarregarão em meu lugar "dos negócios desagradáveis," de fazer um caminho mais fácil, mais simples, mais rápido.

Entre as inúmeras exigências para ser autônomo, a liberdade ocupa lugar especial. Para conquistar a liberdade e exercer, tanto quanto possível, a autonomia, duas recomendações são feitas no terreno da filosofia:

1. Quanto à compreensão dos limites - ao compreender os limites da sua liberdade, o homem pode vencê-los, "ao menos quando a necessidade se apresenta sob forma de alternativas, entre as quais o homem pode escolher." (Schaff, 1990, p. 154) Isso, no entanto, não basta.

2. Quanto à consciência de si mesmo- limites e possibilidades pessoais. Ter a consciência de que ninguém basta-se a si mesmo é um bom começo. Este parece ser um requisito, se não o único ou maior, é um dos mais significativos no trato da autonomia. A autonomia, ao menos pessoal, de fato, não é reconhecida como plena.Quando alguém é capaz de ver, tomar decisões conscientes e recorrer ao campo de possibilidades de escolha e ação, agir sob o comando da própria razão e formular juízo sem que necessariamente se sinta obrigado à aprovação do outro, revela agir com autonomia intelectual. Afinal, "a autonomia, sem uma consciência informada das possibilidades, é tão somente uma proposta romântica(...)"[167] Dearden, (1992, p. 482)

Isso posto, em que o aluno de programas a distância é autônomo, afinal? Que autonomia é essa? Será que é fazer que o aluno seja, conforme defende Pozo, entre outros, [168]

[167] Do mesmo modo que, segundo o mesmo autor, "a criatividade sem competência é falsa. O mostrar-se crítico sem um domínio de algum conteúdo e sem um treinamento de argumentação significa apenas ser falaz;"

[168] Entre estes há quem condiciona uma boa proposta pedagógica a passagem do aluno de coadjuvante a protagonista da aprendizagem. Segundo Litwin, (2001, p. 25) "uma boa proposta pedagógica oferecerá aos estudantes as oportunidades e possibilidades de converter-se ativamente em protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem." Note que a afirmação não é na sua essência improcedente. Porém, convém frisar que o professor continua sendo o protagonista dos processos do ensino.

(2003, p. 273) "(...) o protagonista principal[169] de sua aprendizagem"? Ao passo que o professor, conforme o mesmo autor, seja relegado a esse estranho papel de ator secundário "que só nos grandes filmes se pode apreciar"? Não.

De qualquer maneira, na literatura difundida sobre o assunto, em geral, de acordo com a idéia, freqüentemente associada à educação à distância, espera-se que o estudante determine quando, onde e como realizar sua aprendizagem.

Nesse ponto de vista, ao aluno, identificado como "acadêmico" ou "cursista" ou, ainda, "tutoriando", é atribuída a maior responsabilidade por sua formação. O orientador, conforme uma ex-aluna, "é responsável pelo desenvolvimento do seu conhecimento", e o orientador, acrescenta, "é responsável pelo acompanhamento dos trabalhos e avaliação do seu grupo de orientados."

A distância entre o aluno e o professor não pesa nessa relação. Para um ou outro aluno entrevistado, a distância não é distante, "porque quem realmente está interessado em aumentar seus conhecimentos vai buscar com os profissionais do grupo que estão a disposição tanto no centro, como no Pólo e no Núcleo, por meio de diferentes meios de comunicação."(ex-aluna do curso).

Sabe-se, porém que não é exatamente esta a única razão, nem menos ainda a principal que faz o aluno buscar conhecimentos. Sabe-se que é perigoso tomar para si as razões do sucesso. Este, do mesmo modo, incorpora, como assim deseja o ideário neoliberal, o fracasso. A voz do acadêmico referido, para além do que foi dito atrás do texto, mostra que, apesar de reconhecer a importância de assumir, passo a passo, sua formação, este não resiste em requisitar o seu orientador ou mediador que, por outro lado, está quase sempre de plantão, "à disposição do cursista para que no momento em que ele sentir necessidade de orientação para superação das dificuldades terá (...), dando-lhe *apoio afetivo,* estimulando-o para o estudo." (ex-aluna)

É oportuno dizer que o professor tem dedicação exclusiva. Essa dedicação, todavia, é, muitas vezes, entendida tanto por parte expressiva dos professores entrevistados como pelos alunos entrevistados, como pedagogia de plantão.

[169] Conforme, segundo o autor, "como deve ser."

Dedicação exclusiva, convém esclarecer, de acordo com um professor apenas, (MT) não significa trabalhar sábado e domingo. "(...) A gente tem que entender que também ele é um trabalhador, tem que ter a horários de descanso."

Diante disso, inspirada na ética aristotélica, é preciso lembrar uma obviedade: na qualidade de criaturas humanas necessitamos também um tempo de *bem-estar exterior*. Tempo esse, certamente que se exprime num "tempo livre", pois, de acordo com Aristóteles (2201, p. 205) nossa natureza não é suficiente por si mesma para o exercício da meditação profunda. A natureza da comunidade, particularmente, envolvida com processos de educação, igualmente, está quase sempre condenada ao exercício de uma meditação rasa, e, com efeito, uma igual ação.

É importante aqui ressaltar que, na falta de um tempo livre para pensar, falta, igualmente, tempo para ter consciência raivosa e mobilizar-se contra um direito altamente significativo no desenvolvimento das relações educativas.

Na verdade, um número significativo dos professores entrevistados, no entanto, age como se esse direito, antes destacado, fosse um direito menor. Somente a ele, no entanto, segundo a palavra do professor (MT), pode fazer esse especial direito reconhecido, "mas também a hora que ele disponibiliza para atender ao sábado e domingo (...) sendo uma disponibilidade dele, quando é ele quem decide isso" seguramente o aluno terá o apoio de que necessita, ao passo que é arrancado do professor seu tempo para pensar, para sorrir, para almoçar, para sentir, silenciar e viver. É oportuno escutar Marx, ao nos advertir sobre a nocividade do tempo capitalista imposto à vida cotidiana do trabalhador, sobretudo à vida professoral:

> Tempo para a educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo - e mesmo no país do sábado santificado – pura futilidade! Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho (1985, p. 211).

•

Em face da questão, o autor, deixa ainda mais claro o aspecto desumano contido na relação tempo e trabalho capitalista, ou a dimensão do prejuízo, ou assalto que tal relação mostra. "(...) Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro à luz solar (...) (Ibidem)

Isto nos remete a pôr em dúvida o "tempo livre" do professor que, na realidade, não é livre. Todo tempo docente, enquanto seus olhos estão abertos, é tempo professoral. O professor não tem, muitas vezes, tempo livre sequer para se alimentar. Sabe-se, na esteira da teoria marxista, que o tempo profissional, particularmente, da educação, na sociedade capitalista "é desumano", e, igualmente, "aparece como desumano o tempo livre". Com base nessa idéia, Manacorda sublinha que a alienação atua hoje não apenas no trabalho, mas também no tempo livre, chega a ser até um pressuposto da atual ideologia do tempo livre", cuja superação, segundo o mesmo autor, só poderá ser vista apenas numa diferente estrutura de produção. (1991, p.192)

Em face dessa situação, professores de um dos programas (PIE-DF), aqui destacados descrevem como enfrentam o problema, sem que este seja visto como tal: "(...) o professor termina a aula dele por volta de 12h30m. Às 14 horas esses professores estão conosco. Então muitas vezes eles não tiveram tempo de comer, e o que a gente faz? Lanches comunitários todos os dias."

Na realidade, é partilhando não somente o conhecimento, mas, igualmente a comida, "acolhendo, conforme a mesma professora, (DF) o outro o tempo todo" que esses professores, prisioneiros do tempo, minimizam, sem perceberem que estão maximizando, a questão- "o mediador acolhe o professor-aluno, o professor-aluno acolhe o mediador, porque nós estamos em condições de igualdade como seres humanos," explica a mesma professora (DF). Condições iguais, inclusive de exploração e condições limitadas de trabalho. Condições iguais, portanto, como seres humanos violados e violentados, viventes e sobreviventes de boa vontade como se fossem super criaturas compelidas a fazer mágica como tempo que deles foi arrancado.

Vale, diante deste quadro em que ressalta o tempo suspeitoso para educação humana, educadores, educandos, profissionais e trabalhadores não somente da área, insistir em Marx, para esclarecer que a trama que o professor na corrida pela sobrevivência, vivencia:

> Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia o tempo destinado às refeições para incorpora-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprindo o trabalhador (...) Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto a reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensáveis (1985, p.213).

Considere-se, ainda, a fala do mesmo autor diante da relação tempo e produção capitalista: "Ela produz a exaustão prematura e o aniquilamento da própria força de trabalho. Ela prolonga o tempo de produção do trabalhador num prazo determinado mediante o encurtamento de seu tempo de vida." (Ibidem)

Tão nocivo quanto, ou, talvez, pior, que a precarização decretada do tempo para o ofício de professor é a adaptação sem crítica, é ensurdecer perante tal realidade, é a aceitação fatalista do entorpecimento incorporado no trabalhador, como se nada pudesse ser feito. Tão pior quanto a ideologia subjacente a tal situação é aceitar servilmente as imposições dos interesses do mercadológicos do capitalismo industrial que, segundo Thompson (2002, p. 302), ensinou, desde muito, "a valorizar cada hora luminosa desde os primeiros anos de vida, e que saturou as mentes das pessoas com a equação de que tempo é dinheiro." A ordem é tomá-lo para que, assim, ao se ver com mais tempo ter olhos para ver e arrebatar seu tempo livre e, mais que isso, descobrir "que capacidade para a experiência terão as pessoas com esse tempo livre."?

A notação útil, no entanto, do emprego do tempo torna-se compulsiva, a ordem é não desperdiçá-lo, mas ocupa-lo para que, assim, o tempo para as refeições, tempo para descansar, tempo para pensar, tempo para ver, tempo para ter consciência do tempo que é roubado, tempo para, entre outros, se rebelar, este tempo, sim, seja, de fato, perdido. Nesse caso, para que a relação com o tempo seja menos tensa, adverte o mesmo autor:

> as pessoas talvez tenham de reaprender algumas das artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial: como preencher os interstícios de seu dia com relações sociais e pessoais mais enriquecedoras e descompromissadas; como derrubar mais uma ver as barreiras entre o trabalho e a vida. Nasceria uma nova dialética em que algumas das antigas energias e disciplinas migrariam para as ações em processo de industrialização recente, enquanto as antigas nações industrializadas

> procuram redescobrir modos de experiência esquecidos antes do início da história escrita (2002, p.302).

Desse modo, com base no princípio de que, sob o ponto de vista humano, somos todos iguais, esquecem-se os homens de se rebelar contra o desigual injusto, contra um tempo que se baseia nas leis do mercado não nas necessidades humanas. Parte significativa dos professores entrevistados e os tutores vão além do que está estabelecido no que se refere ao *horário de trabalho*, ao profissionalismo. Essa disposição, altamente prejudicial à categoria, remete-nos aos tempos em que ser professor esteve associado a sacerdócio. "Pede-se-lhe quase tudo. Dá-se-lhe quase nada." Este caso parece ser muito bem ilustrado com a ironia de um professor português, do início do século passado, irado, desde então, da falácia dos "professores-missionários."[170]

Diante disso, é preocupante notar a admiração que tal comportamento desperta nos colegas e o respeito que se impõe entre eles. Relata, assim, uma professora pesquisadora (MT) em face do relato de uma orientadora: "Fiquei sensibilizada (...) ao ouvir - eu não posso abandonar o meu aluno só porque se está de recesso, só porque é feriado, se ele me procura pode ser a hora que for na minha casa, eu atendo."

É interessante notar que, se o tempo livre do professor presencial já é duvidoso, mais ainda, quando estamos falando da categoria tempo na educação à distância. No relato seguinte, como a professora da própria experiência, (MT) é possível ver a repercussão dessa pedagogia do plantão. Embora haja um sentimento de exploração, o lema é "usufruir o máximo" não da sua própria capacidade, mas da capacidade do outro, no caso o professor, que, por outro lado, se permite ser usufruído.

> "Como especialista, na capacitação de orientadores, eu fiquei impressionada, porque a gente se sente sugada. A expressão pode não ser a mais adequada, mas exprime o que senti, você se sente sugada. Eles aproveitam cada minuto que você está com ele. Eles buscam outras fontes, referências (...) Eles nunca estão satisfeitos com aquilo que é oferecido, querem saber mais, mais o tempo todo (...) usufruir o máximo desse professor." Professora (MT)

[170] Ser professor não é um sacerdócio, é um suicídio. Não é uma vocação, é uma abnegação dos direitos mais rudimentares da existência. Pelo visto, é espantoso ver que o Estado tão misericordioso não pensasse ainda em exigir ao professor primário o voto de castidade perpétua, para que ele seja, em tudo, o monge moderno. Já o é na obediência servil, já o é na pobreza voluntária. 1904. Texto publicado na revista Educação Nacional, no. 381, 10.1.1904.

Não precisa ser professor apenas da modalidade a distância, nem ser docente circunscrito ao contexto brasileiro para suspeitar dessas relações, da qualidade tempo disponível para um trabalho pedagógico seja realizado sem que o professor se sinta "sugado", quando a rigidez em relação ao tempo não vigora.

Dearden (1992) adverte que, quando um professor tem "tempo livre", os deveres escolares não o impedem de fazer o que deseja fazer dentro de sua dimensão profissional, no entanto, no período em que é livre, não é para fazer as coisas que ele poderia fazer dentro de um âmbito privado. Na verdade, o tempo professoral, fora do âmbito escolar, nunca ou muito raramente é um tempo livre.

Assim, muitas vezes, sem se darem conta, muitos desses professores vão se permitindo fazer uma pedagogia a distância, por vezes, às avessas. Sabe-se, entretanto, que é preciso ter o cuidado para não criar uma "espécie de dependência." Porque o aluno tem que saber, conforme esclarece um coordenador (MT) "também se disciplinar, se organizar nas suas coisas." Sabe-se que, diz o mesmo professor, "não é assim, porque quero, na hora que quero, quando quero," mas, em geral, é assim que acontece, não nesse tom, todavia. O aluno, ao percorrer o caminho do mais fácil, acostuma-se a procurar o tutor, a buscar orientação. Esse hábito, no entanto, mostra que ele nem sequer tentou realizar as tarefas mínimas e básicas. Uma professora (MT) revela:

> "O que vai buscar orientação, fica claro, muitas vezes, que ele não fez as tarefas, que não leu. Este espera que o professor entregue para ele tudo mastigado. Eu vi em algumas orientações, por exemplo, tutores que diziam assim: você está me fazendo essa pergunta, mas a resposta está na página tal e se você estivesse feito a proposta de exercício tal, você não estaria com essa dúvida. Você fez? Ele, então tem que confessar que não fez, que não leu. Então isso acontece. É o que a gente chama de *malando,* igual ao aluno nosso do presencial."

Deste ponto de vista, percebem-se os maus hábitos que os professores, e tanto quanto os alunos, carregam consigo, sem que, por vezes, percebam o erro herdado da escola capitalista presencial. Nesse caso, compete ao tutor, segundo a mesma professora, "dizer não, você vai fazer o seguinte: você volta para casa, você vai ler e se não conseguir a gente volta a clarear isso aí. Então isso acontece demais." O aluno não deve valer-se também do tutor para tirar dúvidas. Este tutor ou orientador, por outro lado, "está sempre

pronto para atender," conforme diz o depoimento seguinte, inspirado no universo pesquisado pela professora entrevistada. Talvez se não fossem as dificuldades de acesso às formas mais variadas e rápidas de comunicação, essa dependência aluno/professor professor/aluno, seria bem maior:

> "Eu não posso generalizar, mas (...) é isso que acontece. É alguém que está sempre pronto para atender. Inclusive alguns momentos a gente pediu oficialmente para que eles tentassem limitar o tempo de atendimento porque eles podiam interferir na vida deles, atrapalhar e, de repente, podiam criar problema com os maridos, mas eles falam não, quem vai no nosso lugar? Elas se sentem os salvadoras da Pátria."

A mesma professora, acrescenta: "Eu acho uma coisa maluca. Eu acho fantástico, eles acham que se eles não forem, sabe (...) Eu traduzo isso como profissionalismo, como envolvimento." Talvez seja este o profissionalismo fadado ao fracasso. Consideramos, pois, um profissional que age com profissionalismo, não aquele profissional docilmente de plantão, mas aquele que, perante a situações de desafio, "sabe agir com pertinência", sem perder a sensatez, sabe combinar recursos e mobilizá-los em função do contexto, sabe aprender com estas situações e, em especial, sabe comprometer-se e assumir riscos na medida razoável, *sem sacrificar sua ética*,[171] a ética da categoria na qual se insere.

Por este ponto de vista, profissionalismo não é, de maneira alguma, mostrar vocação sacerdotal, nem, igualmente, se apresentar como "salvadores da pátria," não é abdicar, em que pese ser impossível abdicar do que não se tem, ou seja, do "tempo livre;" não é submeter-se servilmente às pressões do sistema ao qual se serve. Para essa professora, (MT), cujo pensamento representa a mentalidade de dezenas de docentes, parece que sim. Acrescenta ela: "eles não estão cumprindo horário, eles fazem isso,[172] mas fazem isso com o coração. Pode ser piegas, não sei se você viu quando você foi lá, mas ele extrapola, impressiona, porque a gente não está acostumada com o professor que só quer pegar 2 turmas, cheios de reuniões, isso no contexto universitário e acha que já fez o papel dele."

Para os professores entrevistados, após o balanço dos dados, parece haver nitidamente uma predisposição recíproca do encontro, que, quase sempre, revela uma

[171] Altet (1998) citado por Olvier Maradan, 2003.
[172] Ao mesmo tempo que faz sua constatação, a professora revela sua insegurança : "tenho até medo de falar isso."

dependência entre o ato de o professor buscar ajuda e o de o professor ajudar. O fato, que pode ser considerado um retrocesso de 1 século na vida do professor, é visto como um dado encantatório. Note-se o que diz o depoimento de uma professora (MT), certa de que a iniciativa "de jeito nenhum incomoda," nem prejudica a sua vida.

> "Existe nessa cidade um espírito de coletividade muito grande, por isso falo que é rico esse processo. É o que faz esse meu tutor ir até a casa do aluno orientar quando ele não pode ir. É um processo muito bonito de ajuda mútua. Você precisa ir até a casa do aluno. Já aconteceu, por exemplo com gestantes. As tutoras iam até a casa dela fazer a orientação".

É importante ressaltar a lição da advertência traduzida no imperativo de que o aluno "tem que saber organizar sua vida" e, por outro lado, o orientador "tem que se programar (...)" é condição fundamental na construção da relação educativa, de, segundo depoimento docente (MT), "troca, de enfrentamento (...) se você quer ser respeitado como professor, no seu trabalho".

Isso posto, ninguém duvida que a ênfase na autonomia dos estudantes no que tange à escolha e à forma de lidar com os "espaços e tempos para o estudo", é reconhecidamente valorada na modalidade de educação à distância. A autonomia, porém, não pode ser confundida, segundo adverte Litwin (2001, p.14) com o auto-didatismo, "pois autodidata é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo.[173]" Estudiosos no assunto, bem como parte dos professores entrevistados, advertem que, mesmo que a educação à distância possibilite ou pressuponha uma *organização autônoma dos estudante*", vale lembrar, nela há um trabalho didático sistematizado na perspectiva de orientar o aluno no prosseguimento dos estudos e, sobretudo, resolvam os mais complexos e pertinentes problemas.

A proposta didática contida nos cursos de educação à distância, no entanto, ainda está sendo assimilada tanto pelos professores como, particularmente, pelos alunos. Isso incita professores e alunos a buscarem juntos a construção do conhecimento. Sabendo-se incompletos culturalmente movem para um processo fértil, continuado de form**ação**. Não é só por parte do aluno, "mas, diz uma coordenadora (DF), os mediadores também estão em

[173] Estes estudantes autodidatas são chamados, segundo a mesma autora, "alunos livres".

processo permanente de informação, de conhecimento. Sem esse processo permanente de estudo e aprendizagem, nós não daríamos conta do curso".

Essa realidade é considerada pelos entrevistados, de uma maneira geral, como uma "riqueza no curso, um processo permanente de aprendizagem." Uma professora (DF), sintetiza a voz do grupo explicitando o caminho da referida construção:

> "(...) semanalmente a gente tem o desafio de dar conta de uma área que não é originalmente a área de formação da gente. É uma crise! Por exemplo, educação matemática, área de minha formação, é também a área de medo de muitos dos colegas que tem representações muito negativas da matemática. Então eles têm o desafio de lidar com suas representações e estarem mediando a discussão de pessoas lá. Então esse processo é permanente. Ao mesmo tempo, a gente tem que trabalhar com a aprendizagem do aluno e nossa própria aprendizagem."

É condição fundamental, portanto, ressignificar formas de lidar com os espaços e tempos para aprender a pensar, aprender a estudar, aprender a independer-se, dizer-se autônomo e assumir, passo a passo, sua própria educação e profissionalização. Afinal, é sabido que a educação é um processo de crescimento.

Teóricos, profissionais envolvidos com a principal categoria aqui destacada, sabem que "toda educação é autoeducação."

Ser culto ou educado, segundo Sacristán (1999, p.72), "pode ser entendido como o efeito do esforço pessoalmente por meio de biografias – mas isso sempre ocorrerá aproveitando-se aquilo que foi criado por outros – será sempre experiência compartilhada." A experiência que flui do ensino e da educação, vale a pena ressaltar, segundo a idéia do mesmo autor, é uma prática "assumida por todos os membros que participam da cultura, porque é um traço, uma dimensão a mais (...) mas é hoje uma cultura tensa e com rupturas importantes devido à rapidez da mudanças que afetam a educação." (Ibidem)

Isso nos remete a destacar uma categoria merecedora de destaque na comunicação entre ensinantes e aprendentes: o diálogo.

"Guided didactic converstion" ***conversação didática guiada***

Nesse ponto, reforça-se a importância da relação dialogada entre o ensinantes e aprendentes, desafio inerente ao trabalho educativo, particularmente do professor que atua no ensino a distância. O diálogo e a comunicação são reconhecidos aqui como *imprescindíveis na educação.* Borje Holmberg (1985) é enfático ao assinalar que o estudo a distância está organizado como uma forma mediatizada de conversação didática guiada. A ênfase, todavia, recai na comunicação em forma de diálogo. A comunicabilidade, reconhecidamente ponto de destaque quando o assunto é educação, é de incalculável importância. Essa relação dialogada ocorre por diferentes meios didáticos e, entre tantos meios, a "comunicação computadorizada" ganha, na atualidade, notoriedade. A educação a distância, mesmo amparada pela tecnologia, por vezes avançada, pressupõe uma necessária relação, tanto quanto qualquer outra forma de ensino que valore o aspecto educativo, uma relação em que a dialogicidade prevaleça entre aqueles que ensinam e aqueles para quem são dirigidos os saberes. Por essa perspectiva, no aspecto relacional, amparado não apenas pelas mais diversas tecnologias, a presença ocupa o lugar da distância, mesmo que ensinantes e aprendentes se encontrem separados, embora seja na relação face a face que a relação a distância toma uma direção e se consolida. Sobre esse movimento presencial/distancial serão feitas as considerações com ênfase no "two-way", conclusivas sobre a análise conceitual da educação à distância.

"Two-way communication in distance education"

comunicação bidirecional em educação à distância

Essa expressão refuta a idéia de uma "comunicação unidirecional", tão somente do estudante com seu material, mas reforça uma comunicação de mão dupla. Muitas experiências de educação à distância, no entanto, "se basan en la comunicación de una sola via." É de se suspeitar, no entanto, dessa comunicação de uma única via.

Seguramente esse tipo de relação não se traduz numa relação, menos, ainda, em uma relação educativa. O fato de estabelecer uma relação eu e isso, equivale conforme explica Buber (2001), a relação eu-coisa. Assim, a relação, ao contrário, *eu-tu*, entre sujeitos, portanto, relação educativa, malogra. A educação começa quando a distância acaba, mas somente na medida em que "o tu se torna presente, a presença se instaura." Presença que é encontro duradouro, presença que é relação, presença que é movimento, presença que é presente. É interessante notar que encontro e relação, embora uma nos remeta a outra, *não são a mesma coisa*, conforme explica o mesmo autor: O encontro é algo atual, um evento que acontece no aqui e agora, atualmente. A relação compreende o encontro, "ela abre a possibilidade da latência; ela possibilita um encontro dialógico sempre novo." Ela implica a inter-ação dos sujeitos, a presença eu-tu, presença que é permanência. O isso, como objeto, coisa, não é permanência, mas, segundo o mesmo autor, *estagnação, parada, interrupção, enrijecimento, desvinculação*. O homem, todavia, não pode viver sem o isso, mas aquele que vive apenas com o isso, *não é homem.* (Ibidem) Como não poderia deixar de ser, eu-isso *é ausência de relação,* é ausência de presença, ausência, portanto, de educação. Relação educativa, tendo em vista a dignificação humana, é reciprocidade. Reciprocidade é a referência basilar e definitiva do fenômeno relação: "o tu atua sobre mim, assim como eu atuo sobre ele." Nossos alunos, no processo de interlocução instaurada, atuam sobre nós e nós, num movimento permanente de idas e vindas, atuamos sobre eles. Trata-se de processos que "se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade."

No ensino à distância, quando caracterizado este pelo atendimento a um número grande de interessados favorece a "animosidade entre os docentes", a estagnação, ao faz de conta, ao congelamento, a desvinculação, a educação às avessas. Na modalidade de educação dita a distância, porém, é muito comum constatar, segundo adverte Peters, (2001 p. 80) "apenas relações sujeito-objeto." Essa constatação remete-nos a outra conclusão: na ausência de uma relação eu-tu, está igualmente ausente uma relação dialogada, típica apenas nas relações humanas e potencialmente e primordialmente educativas. No diálogo, "experimenta-se de modo insubstituível uma forma de vida importante para a existência humana." (Ibidem) Pöggeler (1974),[174] pedagogo que trabalha com adultos, destacou o

[174] Citado por Otto Peters, (2000, p. 80)

diálogo como uma forma de existência do homem moderno e o identificou como traço da humanidade. Para ele o diálogo é visto como *o princípio do agir ético.*

À luz dessa idéia, é inimaginável identificar uma relação dita educativa sem que o diálogo, e, com efeito, a relação entre sujeitos, se instaure. Aos estudantes em processo de formação, quer seja na modalidade presencial ou, particularmente, a distância, em razão das condições desfavoráveis, ou em razão de estas serem "vedadas ou negadas por razões administrativos-financeiras" (...) falta uma dimensão que, nas relações pretensamente educativas estamos todos condenados a nos curvar: a dimensão humana. O isolamento, tendência espantosamente crescente na sociedade em rede e, antes disso, capitalista, sob a égide do ideário neoliberal, é altamente perverso e oposto às relações humanas, e, ao mesmo tempo, educativas. Dialogar, existir, educar-se, humanizar-se, são ações de uma mesma prática. É oportuno lembrar que a humanidade se constitui mediante o uso da linguagem, da experimentação dialogal entre os indivíduos.

A linguagem é, conforme Marx e Engels (1998, p. 24), a "consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo." É, com efeito, exatamente como a consciência, enfatizam os mesmos autores, a linguagem aparece em face da carência, mediante "a necessidade dos intercâmbios com outros homens. Onde existe relação ela está em mim." (Ibidem)

É nesse processo que vamos nos reconhecendo como criaturas, distintas dos animais, potencialmente humanas. É nesse processo que nos revelamos não apenas na nossa natureza dos seres que somos, mas o que somos como seres. Rosseau (1998, p. 109) adverte que "somente se sabe de onde é um homem após ter ele falado." Quanto mais conhece e se utiliza dos recursos da linguagem, ou seja, quanto mais se substitui uma linguagem por outra, mais capacitados estamos para a comunicação e o entendimento. Não é sem razão que, conforme o mesmo autor, "quando as crianças começam a falar, passam a chorar menos." Isso não resultou apenas da oportunidade tão somente da fala, mas, sobretudo, do movimento que toda fala sintonizada, quando não cerceada, produz. O diálogo *é a caixa de ressonância* que nos revela mais sobre nós como lutadores sociais, do que "lutadores individuais." Dia-logar, condição fundamental para inter-agir- testemunho originário (...) da existência humana.

É, pois, na prática do diálogo, na prática da inter-locução que os homens se fazem homens. Vê-se, então, que os homens não se criam "por si mesmos", mas, conforme Marx e Engels, (1998) "uns aos outros", na relação dialogada. Não é possível estabelecer, pois, relações educativas isoladamente, sem que tenha do outro um "feedback", uma resposta. Afinal, a resposta, quando desafiadora, é o móbile da relação, da prática educativa, quer seja na modalidade presencial, quer seja a distância. É oportuno notar, no entanto, que quanto mais distanciado e isolado o "cursista" nos cursos de formação a distância, tanto maior a dificuldade de comunicação dialogal. Assim, há necessidade de encontrar meios que, conforme Fonseca (2001, p.65) possibilite uma comunicação que retire esse cursista do isoladamente e "permita uma relação com temporalidade mais estreita entre os acadêmicos e os orientadores, para que o acadêmico não demore muito a confirmar a sua compreensão" e a se fazer presente.

Reconhecidamente esse aluno está procurando, numa luta quase solitária, fazer o melhor, mas as condições objetivas, por vezes, pouco favorece a suspensão da distância, em geral, duplificada (geográfica e pedagógica). Normalmente o cursista, segundo o professor entrevistado, (MT) que está nessa situação *"faz tudo numa solidão danada"*, não tem um grupo de estudo, outra pessoa com quem possa trocar idéias. O meio em que ele vive, acrescenta ele, "é de pessoas que também não tem um acúmulo teórico e de conhecimento sistematizado que sirva para ele de interlocutor." Nem sempre na educação à distância, todavia, implica, numa forma de "comunicação bidirecional", mesmo que seja esta uma condição essencial, particularmente nessa forma de educação à distância.

É possível compreender a dificuldade de se chegar a um consenso a respeito das tentativas denominativas para explicitar a natureza da educação à distância- não apenas pelo nível de complexidade do fenômeno educativo, das relações entre sujeitos, mas, igualmente, em razão de que em cada contexto, há peculiaridades que não podem ser ignoradas nessa discussão. O nome educação à distância, porém, vem sendo acolhido de maneira generalizada, sem que muitas vezes, seja questionada sua especificidade e, com ela as relações educativas aí estabelecidas.

Convém, por outro lado, situar, em síntese, a diversificação das denominações em países e línguas distintas. Carnwell (1999), Aretio (1996), Keegan (1991), Peters (2000)

cuidaram dessa questão, mostrando que, entre outras, a expressão generalizada da educação à distância indica, ao mesmo tempo, um conjunto de procedimentos didáticos:

Quadro, no. 6- PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS REVELADOS NA EAD:

No Reino Unido,	"correspondence education" / educação por correspondência
Na Inglaterra, [175]	"Open University"/ Universidade Aberta
Na Austrália,	"external studies" / estudo externo
Na Espanha,	"educación o enseñanza a distancia, o estúdio por correspondência"/educação ou ensino à distância ou estudo por correspondência
Na França,	"formation à distance, o téléenseignement" /formação a distância ou teleensino
Na Alemanha,	"Fernstudium/Fernunterricht"/estudo a distância ou ao longe
Nos Estados Unidos,	"distance education, ou home study, ou independenty study"/educação à distância ou estudo em casa ou independente
Na Rússia,	"zaochny"/educação à distância
No Brasil,	teleducação ou educação à distância, ou melhor, educação combinada[176]

Educação à distância resume a expressão a que os russos, os espanhóis, os franceses, alemães e os brasileiros, por imitação, recorrem[177] como forma de ensinar e aprender. A etimologia da palavra leva dezenas de especialistas a traduzi-la por um tipo de ensino, particularmente fora do Brasil, *sem contato ocular*. Esta impossibilidade de ver o professor face a face parece ser o traço mais marcante, o único apontado como aquele que distinguirá esta forma de ensinar e de aprender.

[175] A Inglaterra não trata o ensino à distância apenas como ensino aberto, mas também como a educação por correspondência, como é próprio do Reino Unido (Inglaterra, Escócia, Irlanda do Norte, País de Gales).
[176] Na realidade pesquisada, as duas modalidades de educação, tanto presencial quanto a distância, ainda que com uma forte valoração do encontro face a face, combinam, compondo uma associação muito particular do contexto brasileiro. Isso tem causado críticas, por vezes severas, de que, assim, no Brasil não se realiza educação à distância. Na sua forma pura, de fato, não realiza.
[177] O termo tele educação foi dominante na década de 70, e, ainda hoje, é utilizado.

Nesse sentido, os mais diferentes autores, em geral, reconhecem a formação a distância com base particularmente no distanciamento ou separação "da pessoa que aprende dos recursos úteis à sua aprendizagem". A noção de distância geográfica, todavia, não é, segundo Bouchard (2000) condição suficiente para circunscrever a natureza própria de educação à distância. A esta noção acrescenta-se a distância pedagógica combatida não apenas na modalidade enfocada neste trabalho. Segundo o mesmo autor, essa distância é produzida "pelo acesso limitado aos recursos educativos e pela dificuldade para o aprendiz de exercer uma influência direta sobre o desenvolvimento da sua experiência educativa." (Ibidem)

Na realidade brasileira, todavia, as causas do distanciamento pedagógico não estão focadas, não obstante a necessidade da variedade e qualidade do material didático, na "tecnologia da escassez", mas nos limites do estudante em exercer influência direta no trabalho pedagógico. Afinal, suspender a separação entre o ensinantes e aprendentes não ocorre de maneira simplificada. Os estudantes dos cursos a distância, por outro lado, nunca estão completamente a distância dos seus professores, visto que, sobretudo na realidade aqui ressaltada, ao contrário de experiências fora do país, há previsão, como de fato acontece, do encontro olho a olho, surpreendentemente aceito, e, de certo modo, assumido por ambos os lados.

Os estudiosos sobre a área educação à distância oferecem suas próprias análises e nós não temos outra alternativa senão oferecer, de igual modo, nosso olhar a respeito, conforme vimos realizando, se não para acrescentar, ao menos para confirmar o que julgamos de mais marcante na modalidade em destaque, sem, no entanto, deixar de prestigiar o ensino presencial. Nem poderia. Educação à distância, é, conforme dezenas de professores (DF) (MT), *só presença*.

É espantosa a valoração da presença nessas experiências aqui colocadas em destaque. Educação à distância, é, em verdade, uma forma legítima de educação combinada marcadamente presencial.

Não pretendemos, mesmo de acordo com as controvérsias que o nome educação a distância traz, criar/defender mais um nome para a modalidade em pauta. Quanto as denominações, esta modalidade formativa já as possui em demasia. É inegável, porém, que está na hora de, com base em experiências bem sucedidas de educação à distância no

Brasil, rebatizá-la, definir seu próprio perfil estabelecer, trazer sua própria identidade que não está perdida, nem é nova. Urge construir sua própria teoria. Afinal, a teoria, conforme Simonson et al, (1999), é importante para o estudo da educação à distância, uma vez que toda teoria afeta diretamente o campo da prática. Falamos aqui de uma teoria cujas raízes, embora plantadas noutras terras, sejam readubadas neste mesmo terreno de onde retira sua sustentação.

Tradicionalmente, afirma Simonson (1999), as teorias de educação à distância originam-se, embora haja um reconhecimento de que os EUA têm alcançado aperfeiçoamentos teóricos, de fontes externas à América. É sabido, conforme dissemos no primeiro capítulo, porém, que diferentes formas de educação à distância têm feito história desde 1840 e há tentativas, segundo ainda vários autores, de explicações teóricas as quais foram largamente difundidas, sem, no entanto, esgotar a necessidade de sistematizá-las. É interessante observar que a consciência dessa necessidade, por vezes, é manifesta na fala dos professores entrevistados (MT) "(...) não adianta copiar modelos. A gente sempre fala isso para as pessoas que vêm buscar aqui em Cuiabá assessorias, que querem comprar o curso. A gente sempre adverte: olha aqui, a gente trabalha com à realidade do Mato Grosso, sua realidade é outra. Então você tem que estar adaptando essa tutoria à realidade local, ao objetivo que o curso que está criando propõe." .

Isso posto, que marcas, afinal, são revelados nas experiências da educação à distância no contexto brasileiro que possibilitam a adesão desses programas e o entrosamento cada vez mais crescente entre ensinantes e aprendentes de realidades tão adversas? Há um ponto marcante, específico da educação à distância, destacado de um modo geral nesta matéria:

Em primeiro lugar, é preciso destacar que aquilo que se refere à determinação pouco rígida do tempo e espaço pedagógicos é marcante nos programas ditos de educação à distância em qualquer realidade, dentro e fora do país. A fonte do conhecimento representada pelo docente, segundo Aretio (1996, p.44), "*no há de ubicarse en el mismo lugar físico que el elemento receptor, representado por el discente.*"

A modalidade em questão, sem dúvida, representa o rompimento da relação espaço e tempo da escola presencial moderna, aquela mesma, que, conforme uma coordenadora

(MT), "todo mundo tinha que fazer tudo ao mesmo tempo, chegando aos objetivos todos iguais de formação(...) " As paredes da escola moderna são derrubadas e, com ela, foram também para o chão o relógio que marcava o tempo da lição, do lazer, do encontro, da relação nem sempre educativa. Ao derrubar as paredes, os espaços se diversificam e se rompe a tradição de convocar todos para o mesmo lugar ao mesmo tempo.

Derrubar as paredes das salas de aula e quebrar os relógios não significa, porém, dar as costas ao tempo e ao espaço pedagógicos, mas, ao contrário, ressignificá-los. "Quando eu rompo com o espaço, afirma uma professora (MT), quer dizer que você pode ter mil lugares para fazer isso." Criar novos espaços de ensino e aprendizagem não é, todavia, agir de qualquer maneira ou de brincadeira.

A modalidade educação à distância, é, conforme depoimentos nas experiências valoradas no presente estudo, sistemática, contínua e requer validação. Caso contrário, acontece de tudo, menos o processo efetivamente educativo. O fato de freqüentar um "centro de apoio"[178] no lugar de uma sala de aula não invalida a modalidade de educação à distância. Ainda mais, conforme diz uma professora entrevistada (MT), em concordância com nosso pensar: "uma sala de aula desta capitalista (...) a gente sabe que essa prática de ver o texto na mesma hora e tal e tal se rompeu de uma vez (...)" A mesma professora acrescenta: "é bobagem a gente achar que está na sociedade do conhecimento hoje, como se tivessem acabado os patrões e os empregados e todo mundo tivesse a mesma oportunidade."

Sabe-se, porém, que esta não é nem a maior nem a única ruptura que a escola moderna e/ou outros descendentes dela estão a reclamar. Aliás, ao mexer nas paredes sem que a base seja alterada, o fantasma do passado não remoto vai continuar oprimindo e sufocando "como um pesadelo o cérebro dos vivos", Marx, (2002, p. 21) os quais tentam penosamente desbravar novos caminhos e acreditar ser possível uma escola "como um centro de educação, além do ensino," que diga não à formação do homem padronizado, alienado e submisso às leis do mercado, diga não, enfim, ao *ensino industrial*. Que na essência dessa opção pedagógica busque alcançar "o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alterar a sua atividade de modo a satisfazer tanto as exigências da

[178] Com biblioteca, videoteca, vídeo.

sociedade quanto as suas inclinações pessoais." Manacorda (1991, p.18) O mesmo autor, ainda, adverte: "Não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação de sentimentos" (1991, p.105) e, portanto, à valoração do ser humano.

A ação educativa voltada para o ser humano, amparada por uma concepção de educação voltada para a totalidade, a emancipação, a reflexão, é insistentemente defendida no presente estudo. A distância e a presença, paradoxalmente, são faces de uma mesma moeda, tendo como essência o ser humano. O ponto comum da forma de ensinar e aprender a distância é o ser aprendente. Por isso todas iniciativas são feitas na perspectiva de não deixar o aluno muito mais distante do que normalmente está. Quando o aluno vem para o encontro presencial não vem, conforme adiantamos no capitulo anterior, do mundo do desconhecido. Conhece, portanto, *toda proposta do curso.* Ele recebeu em mãos os módulos ou fascículos, "conhece toda proposta do curso (...) não recebe por meio de conta-gotas o que está fazendo (...) os saberes deles são totalmente considerados (...)" profa. (DF).

Na circularidade desses saberes- da teoria para a prática, da prática para a teoria, distância e presença se fundem. Na distância alimenta-se o interesse do encontro, ao passo que é no encontro com presença, com relação, que se define e estimula o que fazer na distância. É que, tanto a distância como a presença, movidos pelos mesmos propósitos, caminham sem que necessariamente esta se sobrepuje à outra. A fala de uma professora (MT) mostra que a questão não é, conforme inicialmente interrogávamos, suspender a distância, mas transformá-la em momentos de reflexão. A partir do momento em que se reflete sobre o que se faz "passamos a ressignificar, a construir, até a mudar."

Nossa distância, explica uma professora (DF), "é exatamente quando o aluno está fazendo sua reflexão cognitiva em cima do módulo, fazendo a articulação lá com seu cotidiano. Neste momento, nós estamos presentes."

Deste ponto de vista, aponta-se a dimensão social do trabalho desenvolvido. "Quando ele está refletindo como sujeito, quando eu estou refletindo sobre o que estou fazendo, para falar a verdade, à nossa distância eu chamo de momento de reflexão." Não tão

somente reflexão, mas reflexão-ação-reflexão. A Distância, conforme outro professor entrevistado (DF), é necessária "apenas para se poder respirar". Uma distância, mais que isto, para oxigenar a prática e, enfim, transformá-la.

A distância, por essa perspectiva, mantém viva a relação educativa. É claro que para manter-se vivo, do mesmo modo como ocorre com o próprio homem, não basta apenas respirar. Conforme adverte Rosseau, (1999, p.15) "viver não é respirar, mas agir; é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência." Para manter o curso de educação à distância vivo, portanto, não basta apenas cuidar de seus pulmões, mas dos corpos que sabem fazer uso de suas faculdades em face da complexidade do fenômeno educação.

Sem descurar dos limites, por vezes impostos pelas condições concretas de trabalho, uma professora (MT) enfatiza: "Tem dias que não funciona isso, tem dias que não funciona aquilo, mas a gente é muito exigente com a carga presencial." A presencialidade, segundo a mesma professora corresponde a uma característica comum aos programas ventilados no presente trabalho: todos, quer coordenadores, tutores, mediadores, orientadores, ou, particularmente, alunos, são professores. Para os professores entrevistados, (DF, MT) trata-se de uma experiência marcadamente "de professores para professores, professores que estão em regência de classe".

Isso traz um referencial altamente significativo em ambos os programas de formação, essencialmente de professor, na modalidade a distância. Para os professores entrevistados, a presencialidade corresponde, portanto, ao exercício de uma rede em que todos se conhecem,

> "todos são colegas (...) nosso mediador, quando está com o aluno é mediador, mas também é colega. Está vivendo as mesmas angústias, os mesmo anseios, dificuldades, são da mesma categoria. Então é uma rede que funciona, por isso- está contextualizada para uma mesma realidade(...)." profa. (DF)

É interessante notar que, mesmo em se rendendo às vantagens do encontro face a face, não há uma proclamação da presença diária, mas, ao contrário, uma ação combinada- presencial e distancial, embora, preferencialmente, o que é de admirar, sejam todos assumidamente a favor da presença.

Desse modo, o problema não é minimizar, ou até suprimir a distância, mas reconhecê-la e, valendo-se do saber o que fazer didaticamente com essa distância, de modo que "nesse período em que o aluno está longe, ele está mentalmente presente, nós estamos com alguma relação porque o curso prevê que é necessário a gente estar junto." Profa. (DF)

No momento em que não há o encontro presencial, ou seja, no momento em que os tutores, os mediadores e os professores/alunos não estão reunidos num mesmo espaço, estão eles, conforme depoimento de uma professora (DF), "desenvolvendo algum tipo de atividade que qualifica um momento presencial qualquer (...) nós não temos uma presença integral, enfatiza a mesma entrevistada, mas nós temos uma presença muito qualificada.". O que marca, portanto, as experiências em destaque, resume-se numa constatação feita com pausa, com cuidado, com rigor por uma professora (DF): "Nós hoje em dia temos clareza (...) que todo o dia numa faculdade não faz tanta diferença. O que importa é a qualidade da organização do trabalho pedagógico que se dá no curso (...)" O que se privilegia, portanto, é, sem perder de vista a dimensão humana, a organização do trabalho pedagógico que se desenvolve no curso.

Se a terminologia educação à distância é dúbia nos diferentes contextos já aqui relacionados, essa dualidade acentua-se na realidade brasileira. Com relação à educação a distância, até onde tivemos a oportunidade de analisar, trata-se de uma educação suficientemente presencial, a qual se dá por meio de uma presença (do professor), na medida do possível que se faz presente, não apesar da distância, mas em razão dela. Sabe-se que a questão do professor e alunos, de fato, presentes não está equacionada sequer na educação presencial.

Podemos, então, afirmar que, na realidade investigada por nós, a educação à distância faz-se significativamente de maneira presencial. Se essa presença é positiva, a distância também o será. Movida particularmente pelo entusiasmo, produto extraído da experiência no assunto, "a educação à distância é a mais presencial que existe", segundo uma professora (MT). A professora afirmava o que este trabalho enfoca, vale dizer, a presença no a distância, tendo em vista o processo da educação. Aquela voz, como se vê, portanto, não estava isolada. Professores envolvidos, por vezes entusiastas, por vezes incisivos, permitem-nos identificar a voz que se presentifica na latência do texto impresso ou na voz que soa a distância na modalidade de educação em questão. Dezenas de

depoimentos nos credenciam a fazer tal afirmação. Uma delas, no entanto, vai além. Uma característica altamente marcante ou, conforme depoimentos, "muito forte nessa cara da educação à distância, é que ela está sendo muito mais presencial do que a presencial propriamente dita". Assim se justifica, com propriedade, um professor (MT): "Digo isso em termos de interação, porque o orientador interage com esses 20 alunos durante 4 a 6 anos. Há um grupo, há também os que saem, mudam, mas há uma continuidade. Diferente do processo da sala de aula em que um semestre de aula, ele muda de turma os encontros e se resumem em 2 horas por semana."

Essa constatação serve igualmente para a experiência desenvolvida pelo Distrito Federal, mesmo sendo a carga horária, quando é o caso, maior que a carga horária prevista para o encontro- 60 % para distância e 40 % para o presencial. Uma coordenadora, ao ser entrevistada (DF), atenta para o descompasso referente à carga horária do programa, bem como para a referência alusiva ao termo *distância*, manifestando perplexa seu pensamento sobre a questão: "Eu coloco que essa distância-60 horas- não é um obstáculo. Na verdade, continua a mesma professora, "nós não conseguimos uma terminologia que dê conta de explicar isso (...) "esse espaço de 60 horas na distância, constitui é um espaço de reflexão, de autonomia e de identidade." A idéia que extraímos dessas, entre outras considerações similares, é a de que não se conseguiu, ainda, "identificar um nome que dê conta" dos programas ditos a distância aqui referidos. A distância aqui, ao contrário do que freqüentemente se diz, não é um óbice ou a razão que venha amparar o insucesso da formação pretendida. Ademais, nessas 60 horas não é possível medir ou, conforme depoimento, (DF) "computar aquilo de que esse aluno está sendo sujeito, como profissional, como ser social, como cidadão (...)". Então, é nesse sentido, que, conforme esclarece uma coordenadora (DF), "quando digo a distância, não é uma distância."

Se a distância da educação à distância não é distância, de que distância estamos falando? Talvez, enfatiza a professora (DF): "seja uma distância física, mas ela não é uma distância dos objetivos e das finalidades do próprio curso." O fato é que, por outro lado, a relação pedagógica não se mede pela distância, mas pela presença, pelo encontro, na medida em que não se trata de um momento, ou seja, de lá para cá, mas de um momento em permanente movimento. A distância alimenta a presença e a presença orienta a distância. Os alunos, tal como acontece com o professor, cada qual com seu papel específico, não são

alunos se estão apenas ao vivo, diante do professor, mas os são bem antes de se fazerem, como de rotina, presentes[179]. Uma professora coordenadora (DF) descreve nas linhas e entrelinhas a dinâmica distância/proximidade.

> "É que, quando ele vem para os encontros presenciais, ele não vem do desconhecido. Ele recebeu em mãos os módulos. Ele sabe direitinho o que vai fazer no semestre. Ele conhece toda proposta do curso. Ele sabe toda como tudo foi organizado, porque temos eixos, porque temos a organização temática, porque organizamos em três áreas. Ele não recebe gotas do que está fazendo, ele tem clareza. Ele está indo para uma coisa do que está sabendo, não como se estivesse recebendo gotas de um curso que você está fazendo."

Em síntese, a nosso ver, a modalidade da educação à distância, no contexto brasileiro, ainda não é, de fato, a distância, mas uma forma fortemente presencial de ensino combinado, com momentos a distância,[180] e regida fortemente pela herança da experiência com o ensino presencial, embora, por vezes, quebrada, mediante a opção de novos princípios, outros propósitos. Uma modalidade "mista", na qual é possível, para além do apoio da tecnologia da escassez, ou mediante os recursos disponíveis, por meio de uma equipe, em geral, auto-criadora, realizar a mediação do saber, tornar possível a educação para alunos, em geral, empenhados em aprender, sem que necessariamente estes estejam ao vivo e a cores. Todavia, é no encontro face a face que mais vezes é destacada a riqueza desse momento, mesmo que professores e alunos se vejam diante de situações difíceis de prever. "Quando estamos diante do aluno vemos o quanto esse momento é rico. Digamos que estamos no laboratório, turmas de 25 alunos, ao contrário do CEUP que tem 60 alunos, fez questão de comparar a professora, e, ao tentar usar o equipamento do laboratório, ele está quebrado. Apesar disso, contamos com a criatividade dos mediadores, o replanejamento ou refazendo as condições de funcionamento daquilo ali."

---

[179] Nesse caso de alunos passam à categoria de estudantes.

[180] A distância à combinação dos recursos disponíveis e utilizados, quanto à combinação das duas modalidades referidas no presente estudo, quanto à combinação dos mesmos propósitos educativos, quanto à combinação da importância para ambas da base de formação, quanto à combinação das normas vigentes e cuidados legais. As mesmas normas vigentes para o ensino presencial são válidas, conforme a Resolução no. 3, de 10.06.85, para o ensino à distância. O CFE, atual Conselho Nacional de Educação, com base na Resolução citada, dispõe sobre revalidação de diplomas e certificados de cursos de graduação e pós-graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Tais normas, segundo o Guia Brasileiro de Educação à distância, sistematizado por Carmem Maia, vigentes para o ensino presencial, são válidas para o ensino à distância. (2001. p.53)

Isso posto, a educação, como expressão máxima da verdade, é uma afirmação das experiências lançadas pelo mundo afora. Quando a suspensão da distância é vencida, a adjetivação, embora excessivamente destacada nos mais diferentes encontros e programas oferecidos na modalidade em questão, cai por terra, ainda que venha apenas para, conforme alguns, estabelecer certa diferença da escola convencional. (MT) O que importa, para outros, é que em si mesmo educação à distância, apesar do que é específico de cada qual, "não é nem mais, nem menos difícil que o ensino presencial". Com certeza, tão exigente quanto é educar nos sistemas de ensino convencionais, é educar a distância, particularmente quando os sujeitos dessa educação são professores da rede pública e quase sempre não tem acesso a formação desejada.

O mais importante é entender sobre o que se está falando, saber não apenas formular um juízo, mas saber organizar e lidar com as exigências e peculiaridades de cada ação, que é, de fato, possível valendo-nos do que se tem, desenvolver em favor da educabilidade, particularmente de professores que estão a reclamar não da licença para ensinar, mas de uma educação efetivamente superior.

O que interessa, acrescenta um professor entrevistado (DF), é pensar que ensinar significa possibilitar ao outro aprender, afirmar sua liberdade, dar a ler e a pensar o que pode ajuda-lo a transformar-se, e isto pode perfeitamente ser feito no ensino à distância."

Em português, é oportuno lembrar, as expressões *educação à distância*, *ensino à distância* e *tele educação*, ainda presentes para designar as formas de ensino aqui ventilados, são utilizadas para falar do mesmo processo educativo com ênfase na distância, apesar da importância que o ensino presencial ganha, particularmente até onde foi possível alcançar nas experiências brasileira, aqui selecionadas. Vale a pena acrescentar que, mesmo a teleeducação, associada em geral à educação por meio, por exemplo, da televisão traduz distância, considerando-se o prefixo tele, (em grego), que significa "ao longe", interpretado, no caso, como "a distância". Ademais, conforme já ressaltamos, nem todos os sistemas de ensino à distância, sobretudo na realidade brasileira, são caracterizados pela separação entre os ensinantes e os aprendentes. Isso necessariamente não significa distância entre professores e alunos.

A voz de um professor entrevistado (MT) ilustra o tema desta pesquisa, com base na experiência vivida naquela realidade e para além das exigências legais, discursando em favor de uma educação combinada: "Nosso curso não é tão a distância quanto o pessoal pensa, visto que nossa tecnologia não é tão avançada que nem em outros países." Aquele professor tenha, talvez, como uma forma de minimizar os limites daquela realidade, preferido ignorar que a tecnologia não é uma realidade no ensino neste país.

O mais grave, convém frisar, é que a escassez da tecnologia nunca vem no singular. Há, em geral, uma rede de faltas camufladas no alarme de uma falta menor. O depoimento de uma aluna do curso a distância (MT) ilustra bem a falta em rede: "Moro a 30 kl de Guarantã do Norte onde só temos ônibus três vezes por semana, a comunicação por meio da TV é possível por meio da parabólica. Além disso, não sintonizamos rádio(...)"

Esses professores, no entanto, numa luta diária, persistem numa situação que reconhecidamente difícil, mas que não é da impossibilidade. Vive numa situação, conforme reconhece com sensatez uma coordenadora (MT) limite, mas não de precariedade, da impossibilidade. Esses professores são exemplos para o todo país, visto que constituem o caminho na crença de que alguma coisa está realizando, na esperança de que essa alguma coisa não é *coisa pouca.*

Tal perseverança não é particularidade apenas de regiões mais carentes. Apesar da visão redentora, uma professora (DF), na mesma linha afirma:

> "Não existe distância, quando você quer fazer alguma coisa, você cria. Cria local, cria tudo (...) e por isto estamos aqui nesse parque deslumbrante. Você está aqui no centro da Asa Norte, você sente o é cheio de mata, escuta esses passarinhos que cantam (...) e como eu estava lhe dizendo, apesar de estar trabalhando com uma Universidade de Ponta e ter naquela época um convênio com a *Open*, eu tive dificuldades, contando apenas com a tecnologia da escassez."

Na década de 70, era o maior desafio, segundo a mesma docente, "começamos a formar o Brasil inteiro." O contato entre os atores daquela situação, que vimos descrevendo, não ocorria no dia-a-dia, mas isso não impedia que a interação, com o apoio da tecnologia, entre professores e alunos fosse possível e as distâncias geográficas e físicas diminuíssem. Quando a gente vê, acrescentava a mesma professora,

> "um fulaninho falar lá do Amazonas com um outro lá de Bajé e trocarem mensagens, depois de um certo tempo é como se você os estivesse vendo. Se você observasse o encontro presencial de um momento desses, um ano depois, é uma festa (...) entre os alunos e professores como se fossem velhos conhecidos...é uma alegria, uma coisa mágica nessa troca".

Não é, pois, de se estranhar o especial interesse do aluno distante pelos encontros presenciais. Para além disso, foi interessante presenciar que, antes de saber da proposta do curso, o discente deseja saber "quando as aulas presenciais vão acontecer". Mesmo quando os encontros são escassos, conforme relata a professora com base em experiências passadas, estar diante do outro é quase sempre motivo de festa.

O que vimos estudando até aqui só vem confirmar nossa convicção de que nem sempre formas aparentemente antagônicas de educação estejam necessariamente em pólos opostos. Ademais, não existe educação à distância, no sentido corrente do termo. Do mesmo modo é derrubando ou eliminando as paredes levantadas na quadradura da aula que se torna possível a revelação do que o aluno é capaz de fazer com o que dele fizeram no interior da escola. Assim se torna realidade a educação. Tanto mais se amplie o leque de modalidades pedagógicas com paredes, ou particularmente sem paredes, mais provavelmente se ampliarão as oportunidades, ainda que restantes e suspeitosas, de formação continuada.[181]

Posto isso, convém acrescentar que o ensino à distância justifica-se, para alguns, como uma saída possível em face os limites da educação presencial; "um mal necessário tolerado apenas quando as populações estudantis estão distantes ou dispersas." Bauchard (2002, p. 72). No contexto brasileiro, essa forma de educação, justifica-se por duas razões, entre outras, consideradas essenciais: a primeira delas, refere-se à pretensa *opcionalidade,* bastante questionável. Afinal, toda opção, (do latim optionone), coloca o optante diante da atitude de livre escolha de acordo com sua preferência. Que preferência estão tendo aqueles que "optam" por educação, educação, antes de tudo, de base, no país? Parece, pois, arriscado ver, na realidade brasileira, a educação, particularmente a distância, como "opção", sobretudo por se justificar, conforme Maia (2001, p. 21) como "uma resposta às

[181] Esse é apenas um dos desafios lançados, por exemplo, pela UniRede, criada em 23 de agosto de 2000. O artigo Educação à distância pública e de qualidade, lançado no site da Unirede – http://www.unirede.br, assinala que tal consórcio constituído de 62 instituições públicas de ensino superior objetiva a democratização, o "acesso à educação de qualidade pela oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada."

exigências sociais pedagógicas de ensino" e, ao mesmo tempo, "*um atendimento emergencial* da demanda reprimida de professores da educação básica, que necessitam de formação" não apenas, conforme pudemos observar, por exigência da LDBEN[182]. Além disso, o ensino à distância é uma *porta*, que nem sempre, todavia, favorece o alcance de sua chave, aquela "*de acesso à universidade,*" para uma quantidade expressiva de professores impossibilitadas de optar por cursos presenciais.[183] O ensino à distância, todavia, não veio ao "acaso", veio, conforme observamos pelas vozes selecionadas, em resposta a uma demanda. Demanda, muito bem vinda, para capacitação de professores leigos, sem opções de formação superior e continuada. Muitos desses professores não avançam na formação, muito mais pelos impedimentos dos limites das condições concretas em que vivem do que por falta do interesse em aprender. Escolher é uma atitude inerente ao cidadão. Somos diariamente, no entanto, uns mais que outros, furtados do exercício desse direito universal, e, portanto, impedidos de exercer a nossa condição de ser, "ser mais", ser cidadão. A idéia do direito e exercício de decidir, optar, escolher é reconhecidamente "atraente", mas, conforme facilmente exemplificado, "não funciona na prática." Na voz popular, na voz produzida, na realidade constituída sob o cânone do ideário neoliberal, é facilmente visível: "alguns podem escolher, outros não". Sacristán (1997, p.336-337) descreve, com propriedade, a incompatibilidade da mentalidade mercadológica vigente e o exercício da cidadania. O mercado e a escolha, diz ele, "não criam, por si sós, diversidade pedagógica, e sim uma maior estratificação social." Escolher, no entanto, que ninguém duvide, é um grande bem, mas, continua o mesmo autor, "se as formas de estruturar essa possibilidade forem boas para todos e se não fizerem balançar as bases de uma sociedade que precisa de fórmulas de integração e de solidariedade mais que de defesa de individualidades." (Ibidem)

À luz dessa análise, o grande problema da Educação, para além das carências de formação[184], são as condições concretas de escolha e depois, não as tendo, ter a "sorte" de se agarrar e segurar, de segurar-se ao que sobrou, e, mais que isso, de obter uma formação

---

[182] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394, promulgada no dia 23 de dezembro de 1996.

[183] Na perspectiva de alcançar essas duas metas: atendimento de formação de professores leigos por força da nova LDB e o oportunizar acesso à universidade a quem não foi impedido de "participar de cursos presenciais", a UniRede, amparada pelo MEC/SEED, e sob a coordenação geral da Universidade Federal do Paraná, implementou, conforme MAIA 2001, um curso de qualificação em educação à distância dos quadros docentes e técnicos das instituições de Ensino Superior.

[184] Uma não está separada da outra. Quando nos referimos à oportunidade legítima de escolher, estamos em especial falando da opção legítima de capacitação e profissionalização.

de qualidade, de modo que tenha valido a pena o tempo escolar e não haja razões para dizer-se, segundo nos diz a lição comeniana:

> "Quantos de nós, terminados os estudos, saímos das escolas e das academias, apenas com umas vagas tintas de uma verdadeira cultura! (...) Quantas vezes, mais tarde, quando comecei a ver as coisas um pouco melhor, a recordação do tempo perdido me arrancou suspiros do peito (...). Quantas vezes essa dor me levou a exclamar: se Júpiter me voltasse a dar os anos passados!"

O tempo não perdoa a demora. O tempo não perdoa ser ignorado. O tempo não está aberto para a realidade que se foi. O tempo não é longo, nem o tempo futuro, nem o tempo passado. Só nos resta o tempo presente, mesmo assim, quando nos damos conta ele já se foi.[185] Convém, no entanto, tornar grande o tempo presente. Para tanto, nada mais apropriado, em face dos desafios, atentar para os apelos do poeta: "o presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas." (Drumond, 2002, p.158)

Em matéria, sobretudo de educação, esses desafios nunca são lançados no singular, nem, menos ainda, isolados e desconectados dos sujeitos e da realidade em que se constituem. Entre tantos, agir cooperativamente de modo que o tempo pedagógico tenha valido a pena ainda é uma utopia algo que nos move, professores e alunos, em direção à meta desejada.

Quando mais se exige um trabalho de equipe, colaborativo, cooperativo, cujo "pensamento ajuntado" é fundamental, forças não tão ocultas impõem o isolamento. Tanto mais se aprende a juntar, relacionar, discernir e intervir, tanto mais significativa a relação educativa em qualquer que seja a modalidade.

É oportuno lembrar que agir em defesa do "trabalho combinado" ou "coletivo", ou, ainda, cooperativo tomou vulto com Marx, ao analisar as contradições e perdas do sistema capitalista, tomando como exemplo uma jornada de trabalho combinado de 144 horas (...) "o trabalhador combinado ou trabalhador coletivo possui olhos e mãos à frente e atrás e, (...) faz avançar o produto global mais rapidamente do que 12 horas de trabalhadores mais ou menos isolados, obrigados a atacar sua obra mais unilateralmente." (Marx, 1988, p.260)

A dificuldade de agir colaborativamente está infiltrada nos modos injustos de produção.

---

[185] Cf. Santo Agostinho, in: O Tempo e o Espírito. Confissões. São Paulo: Martim Claret (2002 p. 337)

Essa realidade repercute nas demais relações de trabalho não somente na modalidade de Educação à distância. Sob a égide do mundo do individualismo, as pessoas, os professores e alunos resistem, mesmo que tentem o contrário, a utilizarem de uma linguagem dialogada. Sem encontro, sem diálogo, torna-se ainda mais exigente estabelecer uma relação, de fato, educativa, seja na modalidade a distância, seja na modalidade presencial, ainda mais quando oferecida pela escola moderna. Como viabilizar a palavra viva, *não categoria inerte e exânime*, palavra cuja discursibilidade e dialogicidade *flui da historicidade*? Como atender a um número expressivo de alunos, moradores de lugares distintos, sem que a qualidade fique ameaçada e a lembrança desse tempo não seja amarga?

Isso posto, a educação à distância tem como desafio, mais do que a defesa de uma nova definição ou novo nome, a formação de um contingente expressivo de adultos, particularmente professores moradores de lugares distantes à margem de uma educação superior, sem que tenham preenchido, como gostariam, o precioso tempo de suas vidas. O depoimento de ex-alunas (MT) revela a importância dessa oportunidade nas suas vidas:

> "Para mim, por morar numa região afastada da capital, foi de grande importância ter a chance de fazer um curso de EaD, um curso desse caiu do céu, muitas coisas mudaram na minha vida tanto como ser humano como profissional."
>
> "Na minha opinião nada deixa a desejar em relação aos cursos presenciais...o fato do aluno se empenhar na busca do conhecimento também faz muita diferença."

É interessante notar que mesmo as entrevistadas se expressem na primeira pessoa do singular; elas representam as vozes de dezenas de estudantes nas mesmas condições. A educação à distância, para um contingente grande desses professores "foi a salvação da lavoura, foi muito bom (...) não me sinto menos qualificada de que quem estudou no presencial.(...)" (MT)?

Por essa perspectiva, a educação à distância de hoje, sem ignorar a complexidade do fenômeno educativo, convoca-nos a pensar sobre a real natureza da distância que *se deseja transpor* não apenas por meio dos recursos das mais diferentes tecnologias, mas com a presença do professor. Não apenas de um professor enclausurado numa única área

específica do saber, mas, em especial, a presença ativa e coletiva do professor que *aprende enquanto ensina e, ao ensinar, aprende.* Trata-se, segundo Bouchard (2002 p. 75), de alcançar "uma concepção da distância pedagógica que decorra, ao mesmo tempo, da não-contigüidade geográfica e da utilização de métodos midiatizados" em favor do ensino para uma aprendizagem significativamente útil. Trata-se de uma convocação daqueles que trabalham com o conhecimento para adquirir flexibilidade em face das mudanças e exigências decorrentes a sociedade atual. Uma flexibilidade, todavia, não afinada aos interesses mercadológicos e *às regras com as quais atuam nos novos campos*, mas uma flexibilidade, afinada com os ritmos pessoais, como o espaço e o tempo antagônicos à lógica do tempo imposto pela escola moderna. Uma flexibilidade, enfim, segundo Sacristán (1999, p. 44), sobretudo diante das constantes alterações, visto que os profissionais da educação "sentem-se obrigados a modelar os discursos e as linguagens para atender às necessidades de receptores do conhecimento muito variados.(...)" ao mesmo tempo que "deverão aprender as regras com as quais jogam as forças e os poderes que atuam nos novos campos nos quais podem se projetar."

Esta tensão, entre as demais tratadas no presente estudo, remetem-nos inexoravelmente a pensar, sem ignorar sua formação, na razão do professor, na sua importância na mediação do saber, na instauração das relações educativas. Desse profissional, no desempenho do papel que lhe é sempre atribuído, particularmente no âmbito do ensino à distância, trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

O PROFESSOR EM PEDAÇOS, NO ENTANTO, ESTÁ INTEIRO: a expropriação da identidade.

> "Se o papel do professor é fazer com nasça o desejo de aprender, sua tarefa é criar o enigma ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo (...) Em pedagogia, ao contrário de muitas outras áreas, é preciso sempre *dizer muito e não o bastante*, é preciso levantar uma ponta do véu, mas apenas uma ponta para não desmobilizar o sujeito.(...)" Philippe Meirieu (1998)

Este capítulo pretende investigar, com base na expropriação da identidade docente e sem ignorar as múltiplas faces ou funções (re)inventadas no âmbito do ensino a distância, em que consiste, afinal, o ato professoral no ensino a distância, neste caso. Que faz de extraordinário o professor para chegar até o aluno? De que se vale esse profissional para transformar a distância em proximidade e instaurar a relação educativa?

Numa publicação feita há 80 anos lê-se: (...) o dado que urge ser lembrado, vale insistir, é que o professor quase nunca *é o filósofo de sua pedagogia*. Não pensar sobre sua própria pedagogia escamoteia as lacunas de formação, obscurece a compreensão do fenômeno educativo. Sabe-se, no entanto, vale insistir, que a palavra educação é evocada diariamente em toda modalidade educativa dezenas de vezes. Sabe-se que a educação é, dentro e fora do contexto brasileiro, um tema para meditação e debate cada vez mais freqüente nas mais diferentes organizações sociais.

À luz dessa realidade, Sujomlinski indaga: "Possuem todos os pedagogos (...) uma idéia clara do que é a educação e, em conseqüência, de como tem que realizar a educabilidade?" (1975, p. 57) Com certeza, o pedagogo russo não estava se referindo à educação a distância, nem, igualmente, à educação de adultos, mas em tal indagação estão incluídos os professores da modalidade em destaque. É preciso, muito mais do que fazemos, priorizar tão somente o alcance do fenômeno educação, quer estejamos a distância do aluno ou à distância – face a face com o aluno.

Kosik (1976) assinala que o homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave apropriada, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação dessa realidade.

Estamos aqui falando do mundo da educação, da educação oferecida pela escola, mais, ainda, especificamente, dessa escola sem paredes, mas com chão firme, cuja extensão não é possível medir. Este chão ao qual nos referimos está associado a uma "grande sala de aula do mundo", configurado, apesar da presença nesse mesmo universo da tecnologia da escassez, na denominada *revolução microeletrônica.*

Este novo cenário aparece no campo educativo como algo simultaneamente *imprescindível e temível.* Imprescindível porque toda forma de educação implica o uso da tecnologia, nem sempre vista e utilizada no sentido amplo que lhe foi dado pelos gregos. Convém aqui lembrar que tanto o termo técnica quanto o termo tecnologia originam-se da mesma raiz: do verbo grego tictein, *criar, produzir, conceber, dar à luz.*

Por essa perspectiva, a tecnologia torna-se mais imprescindível ainda. Vista não apenas como um instrumento ou uma ferramenta, termo tão a gosto dos praticantes de nova "revolução", mas um estado, conforme a ética aristotélica, no qual o fazer implica uma verdadeira linha de raciocínio. A *téchne*[186] envolve, ao contrário do que a mentalidade industrial apregoa, não somente "as matérias primas, as ferramentas, as máquinas e os produtos, como também o produtor, um sujeito altamente sofisticado do qual se origina todo o resto." Lion, (1995, p. 27)

[186] Elemento do grego que traduz a idéia de arte e ofício: tecno, tecnologia. In Grande Dicionário da Língua Portuguesa. 10 ED., v. v, P. 705, Morais Silva. Biblioteca Luso – Brasileira.

Nesse sentido, ver a tecnologia em toda sua dimensão implica vê-la como algo essencialmente de imaginação, de criação e, portanto, ligada ao homem. A imaginação, segundo o autor, é um elemento decisivo na história da relação homem e sociedade. (Ibidem) O mesmo *homo sapiens*, *homo ludens*, *homo autocreator* é o mesmo *homo faber.* Quando a tecnologia, adverte, a mesma autora, "for entendida também como criação e potencialidade, num contexto educacional que faz parte do tecido social, haveremos retornado à idéia mais completa deste conceito(...)" (Ibidem) Haveremos não de vê-la como um elemento *temível*, como algo de outra galáxia e, enfim, uma ameaça ao homem, mas a expressão do estado de criação valioso tanto a velhas como novas formas de relações educativas, ao ofício do professor. Talvez, por este ponto de vista, o reencontro da tecnologia com o homem não será tão tensa e menos *desesperador.* "(...) a dificuldade com a máquina não era só com o professor cursista. Era nossa também, enquanto mediadores tínhamos medo da máquina. O contato com ela foi desesperador. Essa é a verdade". Profa. (DF) A mesma professora, ainda, acrescenta:

> "Quando foi apresentada a proposta para esses professores, 'eu não sabia nada. Criar uma Home Page, fazer um Hiper Link, eu fiquei desesperada. Passei um final de semana desesperada, pensando em alguém que pudesse me ajudar. Eu já tinha adquirido um computador por causa do curso. Isso tudo foi novo e assustador, o desafio de estar sempre aprendendo a todo momento."

A tecnologia cognitiva ou racional, ou, ainda, "intelectuais", no entanto, remetem-nos inexoravelmente à figura do professor. A tecnologia por si só, desvinculada do aspecto intelectual e criativo, no entanto, divorciada da "mente do seu produtor em contexto social determinado," nada representa mediante a necessidade de romper a separação entre ensinantes e aprendentes, quer estejam presencialmente face a face ou presencialmente a distância.

Essa realidade reclama novas formas de mediação do saber, novas determinações quanto à relação educativa, e, com efeito, traz à baila a figura do professor.

Nesse contexto, em matéria de educação, em que pese às forças contrárias, o professor continua sendo protagonista como artífice do saber. Este protagonizar, no entanto, para os professores entrevistados é válido também para outros profissionais que ajudam a transformar um conteúdo e não apenas propriedade exclusiva do professor. Os professores,

conforme assinalado no capítulo anterior, "são mediadores de todas as áreas de conhecimento."

O conjunto de saberes necessário à formação, no entanto, requer uma atenção cuidadosa de modo que seja possível sua mediação por diferentes meios, cujas facilidades alcancem os alunos menos ou mais distantes do professor.

Nesse processo, tais profissionais "precisam interagir, estabelecer uma relação de equipe na qual cada um com sua competência possa contribuir para um resultado que seja qualitativamente bom." Profa. (DF) O protagonizar dá-se, portanto, nesse contexto, pela produção de um serviço que leve em conta um planejamento, um trabalho em conjunto, as competências de cada profissional. Tanto o orientador quanto o mediador são colocados, e, assim, se vêem, na condição de que "ele também não sabe tudo, porque não é especialista." De acordo com as entrevistas realizadas esses professores entendem que eles não sabem "tudo", como, aliás, não deveriam mesmo saber, não apenas por não serem especialistas (...) a gente faz questão de não pegar especialistas. Por exemplo, em ciência, para o orientador isso é um desafio." Este professor se vê compelido a estudar ciências, bem como qualquer outra matéria além forma de sua formação específica para ensinar, embora ele tenha visto isso "apenas no 2° grau, quando estudou (...) prof. (MT)

Essa análise passa perto da idéia já difundida nos Estados Unidos e Europa de que, conforme Ianni (2000), "talvez os intelectuais tenham perdido o papel de ilustrados ou príncipes do conhecimento," ou artífices do saber facilmente identificados, "mas podem ter ganho poder". Esse poder, no entanto, é agora exercido coletivamente, "de forma disseminada, mais difusa e extensa," (Ibidem)

Pensar e medir novas formas de exercer a hegemonia docente em face da disseminação e divisão de poder não diminui a necessidade de olhar para a relação entre o caminhante e o caminho pedagógico que se propõe trilhar. Urge analisar de que modo "a suspensão" ou o modo de encarar a distância entre os interlocutores, ocorre e por quais meios a proximidade dialogada entre ambos se constitui e, assim, a dificuldade de contato seja minimizada.

Isso dito, é importante insistirmos: Que faz o professor de extraordinário para chegar até o aluno distante? De que recursos se vale nos considerados "novos processos de

transição de conhecimento"? Que mentalidade predomina nos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno separado um do outro? Afinal, A qualidade da educação, de acordo com Sacristán, "é indissociável da qualidade humana dos docentes, ainda que depois, tenhamos de reconhecer a dificuldade para não dizer a impossibilidade de controlar as qualidades em que poderia ser concretizada." (1999, p.31)

É possível citar dezenas de depoimentos que mostram a presença efetiva do professor nas experiências aqui destacadas, não apenas o apelo em face ao apoio pedagógico, mas, particularmente, ao apoio psicológico. A maioria deles revela que "o professor foi a peça chave" para a sua formação. Uma presença, todavia, por vezes, questionável, conforme revela outro depoimento: "O professor do curso foi alguém que nos orientou e esclareceu as dúvidas e incompreensões que porventura viessem aparecer."

Diante disso, o professor continua uma figura principal, mesmo que seu papel de ator supostamente secundário seja apreciado "em fugazes, mas decisivas aparições", mesmo que imperceptivelmente, marcam com sua sombra o curso de todo o filme, o professor, "a seguir, permanecem vigorosos em nossa memória"[187]. A memória vivificada, porém, em determinadas situações, muito pouco acrescenta à alma.

Por essa perspectiva, a teia de indagações que levantamos aqui tem como ponto central e comum a presença, em especial, do professor, figura também presente, mesmo que, por vezes pinçada, em outras tantas indagações lançadas por autores de diferentes países, Apple (1989), Lévy (1993, 1999), Litwin (2001), Depover (2002) sem que, no entanto, o assunto tenha sido esgotado, e a identidade do professor, no âmbito específico do ensino a distância, esteja definida.

Não pretendemos ampliar as funções que têm sido atribuídas ao professor na modalidade em pauta,[188] mas, ao contrário, mostrar que, por mais papéis que se queiram impor a esse profissional, sua função é aquela mesma de outrora já atribuída historicamente ao professor. Uma nova função docente para o ensino a distância não é o que se está a

[187] Raras vezes um ator na condição de coadjuvante permanece vivo na lembrança.
[188] Disso a educação a distância parece duplamente farto: pela quantidade excessiva e pela criatividade empobrecida.

reclamar, mas, sim, não reproduzir, nestes novos tempos, distorções e confusões de experiências passadas, fazer valer a construção de um "homem novo."[189]

Este homem novo remete-nos, entre outros ofícios, àquele de ensinar não como uma atividade industrial de base (neo) tecnicista e limitado à quadradura da aula, que "despedaça" e "deforma", mas ao ensino atento aos fins educativos, um ensino, enfim, voltado para o homem coletivo, para sua emancipação. "La enseñanza es sólo uno de los pétalos de esa flor que, en la aceptación amplia del concepto, se llama educación. En la educación no hay elemento principal y elemento secundario, como no hay pétalo principal entre los muchos pétalos que crean la belleza de la flor. En la educación todo es importante..." Sujomlinski (1975 p.56)

Em meio às facetas pedagógicas a que a metáfora nos remete, tal como no o ensino face a face, apresentam-se professores, por vezes, apesar de sua flexibilidade, submissos às "regras com as quais jogam as forças e os poderes que atuam nos novos campos" nos quais podem, ou poderiam, "se projetar."

A ação de levar o saber a alunos distantes ou próximos dos seus mediadores ou interlocutores, encaminha-se, mesmo se considerando os distintos graus de complexidade, em direção à prática educativa[190]. Isto acontece sob a influência de diferentes recursos, para alguns escassos, para outros numa medida razoável. Revela-se, conforme é sabido, numa prática social por meio de manifestações quase sempre "variadas entre si", e, sobretudo quando a modalidade em questão é a distância, mediada por diferentes tecnologias, dos mais clássicos aos mais atuais, tendo em vista viabilizar o saber a alguém para que se valha convenientemente para seu benefício e benefício na relação com o outro e com o contexto em que se insere.

Diferentes especialistas têm publicado, especialmente, em face dos impactos da tecnologia de informação e comunicação, matérias aproximadas, colocando em julgamento a função do professor e, ao mesmo tempo, desdobrando essa função, fracionando e, por

[189] Cf. Marx (1985), Makarenko (1985), Manacorda (1991), Freire (1987), Schaff (1995).
[190] A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício do professor, "é algo que não lhe pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como um médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relações de complementaridade e de colaboração, e outras, em relações de atribuições." (Sacristán, 1999, p 110).

vezes, descaracterizando a prática de ensinar. Belloni (1999), Maia (2000), Alava (2002).

Isso posto, na perspectiva de identificar e entender, no meio da multiplicidade de funções e denominações atribuídas ao professor do ensino à distância, a natureza do trabalho por ele desenvolvido, apresentamos as seguintes situações: 6.1. Orientador, *o terapeuta*: "às vezes professor", 6.2. Tutor, o intermediário: guia, protetor, produtor do conhecimento? 6.3. Onde o professor do ensino à distância aprendeu a ser o que é, 6.4. Professor: ser ou não ser.

6.1 Orientador, o terapeuta?: "às vezes professor"

É surpreendente a multiplicidade de denominações atribuídas ao professor do ensino a distância, acrescidas de supostamente novas funções: "Multiplicador", "Tutor", "Monitor" "Orientador", "Professor Coletivo", "Professor Recurso", "Animador", entre outras, decorrentes da aula on-line: "Instructional Designer" ou "Tecnólogo Educacional", "E-teacher", "Web-master", "Ciberprofessor." [191] Mais de uma dúzia de personagens, no entanto, refletem uma mesma e única função historicamente desempenhada no ofício de professor. Esse quadro leva-nos a perguntar: Que reflete uma variedade tão espantosa de denominações? Uma nova função educativa? Um novo personagem diferente de tudo que já vimos antes? A busca de um status perdido? Pudores do ofício? Secundarização ou negação da profissão de professor? Ou, ainda, encontro com a identidade perdida, ou uma nova identidade?

Na realidade, a resposta que mais se aproxima da realidade investigada, está embutida numa tensão: romper com o professor da experiência passada e fazer nascer um professor novo na experiência presente desenvolvida na modalidade de educação a distância.

Estamos vivemos num momento em que *as relações de exploração da sociedade global* alcançam os mais distantes mundos, causando reações de espanto e indignação nos

[191] Cf. BELLONI 1999, p. 79-89; ALAVA, 2002 p. 53-68, entre outros.

mais diversos contextos. Uma multiplicidade de coisas, muitas vezes, impede que os educadores percebam estas relações e reconheçam mesmo sua própria posição na crise gerada pela *malvadez intrínseca* do neoliberalismo globalizante. O discurso da globalização que, segundo Freire (1996), fala da ética, camufla, porém, que a sua ética é a ética afinada aos interesses mercadológicos, *não a ética universal do ser humano*(...) O ideário da globalização, astutamente procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de alguns que se põem muito à margem da *pobreza e miséria de milhões.*

Desse modo, vale lembrar, *marcham não apenas os Estados Unidos da América,* visto que a "restauração conservadora" não é, segundo Apple, um fenômeno somente norte americano. "En Gran Bretãna también se está produciendo un intento de desmantelamiento de los beneficios por los que la mayoría del pueblo ha luchado durante décadas. Y esta historia se repite también en otros sitios." (1989, p. 16)

Seguramente em um destes *sitios,* chamado Brasil, também se sentem os efeitos do desmantelamento provocado pela "aldeia global" sob a égide do liberalismo clássico, proclamado nos dias atuais pelos mais diferentes sistemas capitalistas.

A escola trabalha seus sujeitos considerando-os do ponto de vista bio-sócio-pedagógico de modo articulado e isso se dá não somente no contexto dos países considerados desenvolvidos, mas igualmente nos países subdesenvolvidos. O desenvolvimento da educação brasileira, do ponto de vista histórico, percebe-se, conforme Gadotti, (1987), Apple (1989), Saviani (1998), (Noronha (2002), Nunes (2003), a interdependência entre o contexto histórico e a educação, entre as relações do Estado e a Educação, entre as políticas sociais e as políticas educacionais. Para esses autores, no atual contexto capitalista, registra-se um avanço e um aprofundamento das desigualdades *econômicas e sociais,* nos vários segmentos em que as relações humanas se estabelecem.

Para Noronha (2002) A educação, como fenômeno inerente a essas relações, acaba reproduzindo a mesma lógica, aprofundamento, assim, as injustiças sociais. Esta mesma lógica se estende no campo da educação na medida em que esta se insere num mundo que pende *a fazer parte de uma única lógica,* cuja essência é preservada pela *busca sistemática, competente e obsessiva* por dinheiro. É oportuno acrescentar, no entanto, que "o capitalista, familiarizado com a economia vulgar, dirá talvez que adiantou seu dinheiro com a intenção de, com isso, fazer mais dinheiro. Mas, o inferno está calcado de boas intenções e ele poderia,

do mesmo modo, ter a intenção de fazer mais dinheiro sem produzir nada." Marx, (1985, p.158)

O profissional da educação, particularmente o professor, como ser histórico e social atingido frontalmente, conforme Nunes, (2003, p. 113) ditames da política mais global que configura o interesse do Estado na própria formulação de políticas formadoras (...) sofre os impactos dessa política. Desse modo, a ação docente, influenciada em larga e constante escala pelo capital, reflete uma teia de conexões amparadas pelas relações de exploração do capitalismo neoliberal globalizante.

À luz dessa análise, cabe indagar como os professores respondem a estas condições? A maioria dos educadores reage a estas condições de uma maneira, segundo a literatura aponta, peculiarmente particular: *as ignoram.*[192] Ignorando, mostram o quanto foram atingidos pelos efeitos perversos das influências internas e, particularmente externas.

Mediante à permanente crise no campo da educação, mais do que quantidade, universalização e extensão, para os neoliberais, crise de qualidade[193], produz um profundo impacto na maneira em que os professores têm agido e produzido seu trabalho pedagógico, Isto não acontece, do mesmo modo como ocorre com a crise neoliberal globalizante, exclusivamente nos Estados Unidos.[194]

Ao haver perdido a maior parte de suas conexões com debates políticos e éticos, a educação tem permanecido praticamente impotente diante do *bem articulado ataque da direita e* seus próprios fundamentos como empresa pública. Devido a isto, os que serão atingidos não serão somente *os indivíduos de Washington que trabalham na mesma linha*, senão também muitos dos educadores mesmos, que se encontram sem trabalho, ou trabalhando em instituições que se caracterizam pelo empobrecimento de suas condições econômicas e intelectuais. Apple, (1989)

Importaria, no presente estudo, não ignorar as condições precárias de trabalho a que se obriga a categoria professor, levando-o a enfrentar alguns complicadores intrínsecos ao conjunto

---

[192] Cf. Apple, A política de maestros e textos. Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en eucatión. Temas de educatión, Pidós/M.E.C. (1989, p. 15 a 35)

[193] provocada, para o neoliberalismo, pela improdutividade que "caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa."

[194] Segundo aponta Apple, na*Inglaterra, Autrália, Nueva Zelandia y en otros paises*, entre os quais, acrecentamos o Brasil.

de saberes que subsidiam a ação que por ela responde, vale dizer: seu prestígio social, sua identidade, sua auto-estima, seu papel, sua formação.

Em face disso, a expressão *mal-estar docente* tem quase sempre sido utilizada em estudos que trazem como matéria central o fenômeno educativo. É oportuno aqui esclarecer que o termo *(malaise enseignant, teacher burnout)* emprega-se, conforme Esteve, 98) para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, fruto das *condições psicológicas e sociais em que exerce a docência(...)*

Na realidade, há uma conexão de múltiplos fatores externos e internos geradores "do ciclo degenerativo" e do desprestígio/desencantamento da profissão professor. Este sentimento de desencanto afeta hoje um número expressivo de professores. Quando comparada à situação do ensino de alguns anos atrás, com a realidade cotidiana da modalidade de educação pela qual respondem, o sentimento de mal-estar aumenta amalgamado ou alimentado com outros sentimentos igualmente amargos: insegurança, desânimo, *estrés*. A literatura sobre o assunto mostra que o resultado do *estrés* entre os professores que têm altas expectativas em face das pressões do oficio, acabam *desmoralizados e desiludidos*. Alguns abandonam a profissão, outros permanecem nela, porém acometidos de múltiplas manifestações físicas, emocionais e de comportamentos *relacionados ao* estrés.[195] Os professores, todavia, não se desmoronam pela natureza do trabalho educativo em si, mas particularmente pelas pressões em servir a uma ordem ou ideologia que combate, pela falta de apoio e reconhecimento da importância do ofício, pelo tempo desperdiçado, e, em especial, pelo "assédio moral." A desilusão docente não é extraída tão somente *à luz do problema do estrés.* A origem do *cepticismo* está atrelado para além dos *interesses da política econômica,* às novas políticas de reforma educativa.

Nunca se empenhou, em nome, com ênfase nos avanços da tecnologia, da mudança social acelerada, em tantas reformas ditas educativas, as quais "têm efeitos escassos ou muito fugazes". Assim adverte Sacristán, "criam sensação de movimento, mas produzem poucas mudanças reais e bastante desilusão se não se dirigem eficazmente aos mecanismos que configuram a realidade. (...)" (1996, p. 58)

Na década de 60, quando Delfim Neto assumiu, entre outras pastas, a pasta da Fazenda, afirmou, segundo conta Gadotti (1987), que seria preciso sacrificar uma geração para que *o Brasil pudesse se desenvolver.* Aos professores coube uma quota de sacrifício bastante pesada,

[195] Cf. Travers e Cooper, El estrés de los profesores: La presión en la actividade docente.1997

embora menos pesada do que *a dos trabalhadores rurais, mas muito pesada, mesmo assim*. É interessante notar a declaração feita pelo autor, há quase duas décadas, referentes aos efeitos da política educacional implementada naquela época, que ainda repercute nos dias de hoje. Em meados dos anos 50, ao professor eram atribuídas, em média, 12 aulas por semana. Tinha tempo de dar suas aulas, corrigir trabalhos, acompanhar seus alunos, e, talvez, ir ao cinema, freqüentar o teatro, tomar um bom vinho, viajar, ler como uma forma de lazer. O professor tinha um número de alunos que lhe permitiam falar sem comprometer suas cordas vocais. Sabe-se que ser professor, na época, era ter um status social correspondente ao do médico, ao de um juiz. Além disso, "o salário era compensador." Na década seguinte, a carga horária dobrou.

> "A política educacional do regime militar está exigindo, já há mais de 10 anos, 44 aulas semanais para o professor, que dever correr de instituição em instituição, disputando aulas sem saber se vai conservá-las nos anos seguinte. Além de ser uma profissão instável e sacrificada é mal paga. Chegamos em 1979, com o mais baixo salário[196] da década, e com professores ministrando 70 aulas por semana (...) O professor é um dos pontos mais frágeis do sistema de opressão capitalista. O índice de neuroses dos professores é o mais elevando de todas as categorias sociais."[197] Gadotti, (1987, p. 125)

É importante ressaltar que o professor literalmente em *carreira*, correndo de instituição a instituição, compelido a dobrar sua carga horária de trabalho, atingido pelos efeitos do contrato de trabalho[198], conforme Noronha (1986, p. 5) "(...) termina por exaurir o tempo e as condições para que ele possa fazer algo diferenciado daquilo que já faz rotineiramente." Enclausurado pelas condições impostas de "mais trabalho" termina trabalhar "muito mais do que aquilo que aparentemente faz."

---

[196] Oliveira Pinto (1998) lembra que os baixos salários determinam, desde longa data, uma série de problemas intercambiados, que explicam, com meridiana clareza, a profundidade dos estragos feitos na educabilidade de novas gerações e nos profissionais que por ela responde: desprofissionalização docente, descaracterização da carreira, déficit de professores, desinteresse pelo magistério, excesso de faltas, um sem-número de greves, , docentes desafinados com a tarefa educacional, desmotivação, negativismo e descrença nos valores de educação, a deteriorização da escola pública em favor da privatização do ensino, desprestígio do professor.

[197] A escola, conforme o autor, tornou-se uma válvula de escape da sociedade opressiva. Quem está suportando a pressão é o professor. Esta categoria deveria, por isso, sugere o mesmo autor, *lutar por um adicional no seu salário, uma taxa de insalubridade*, justificada por *um sistema em decomposição.(ibidem)*

[198] Este sistema de contrato, aproxima-se do código penal próprio do capitalista apontado por Marx ao abordar a relação tempo, dinheiro e o capitalista. "Sobre isso o capitalista exerce vigilância com o mesmo temor que manifesta de que nenhum tempo seja desperdiçado, sem trabalho. (...) Insiste em ter o que é seu. Não quer ser roubado. Finalmente – e para isso tem ele seu próprio code pénal – não deve ocorrer nenhum consumo desnecessário de matéria-prima e meios de trabalho, porque material e meios de trabalho desperdiçados (...)" (1985, p 161)

O tempo profissional a que nos referimos, conforme já se advertiu, é, vale insistir, *um tempo desumano*. O professor, insistimos, não é dono do seu tempo professoral e, portanto, até nas horas do seu "tempo livre" é prisioneiro do tempo capitalista. Assim, a mentalidade de atendimento das *necessidades básicas*, difundida pelo Banco Mundial, é, passo a passo, acatada solenemente, e com ela, a instauração de uma educação *nivelada por baixo, pelo mínimo,* uma educação, enfim, promovida pelo professor *"cesta básica"*, tanto na sua formação, como na sua ação e, com efeito, sua remuneração. Este professor mínimo ou básico, que não ultrapassa além do mínimo exigido, tende a implantar, com base no neotecnicismo, a pedagogia minimalista em que ensina-se o mínimo para uma mudança mínima. Este professor se vê, segundo Noronha (1986) ante a tarefa de ser o difusor de *pacotes de ensino* ou livros pautados em uma didática às avessas, contendo seus respectivos manuais para a *professorarinha* à qual é impingida a crença de que muito pouco de si tem a tirar si mesma, e portanto, a oferecer. O professor, acrescenta a autora, "enquanto mero repetidor desqualificado torna-se um profissional substituível, um trabalhador genérico, podendo adaptar-se a qualquer situação, ampliando com isso sua rotatividade, baixa remuneração e desmobilização política." (Ibidem)

Nesse contexto, as políticas de formação, submissas as recomendações do Banco Mundial, sinalizam para a confusão ou até a perda da identidade docente, cuja função pode ser desempenhada por "qualquer um".

Uma obviedade não pode cair no esquecimento - a espantosa *economia* em relação aos *salários e a formação do professor* interfere na qualidade da aulas, no rendimento dos alunos, ausências freqüentes, na decisão de parte significativa dos professores de abandonarem a profissão, entrarem em greve *diminuindo drasticamente* o tempo letivo.[199] Os economistas do Banco Mundial, mesmo sabendo dos impactos desta realidade, como uma forma considerada *segura* de revertê-la e garantir a qualidade da educação, recomenda a "ampliação" dos lias letivos. A política educacional atual, na mesma linha, segue as recomendações.

Este professor, engessado pelos *ditames neoliberais vigentes*, pouco, ou menos que nada, tem a contribuir em favor de uma educação emancipatória. A intervenção dessa realidade na *dinâmica da Educação,* em que pese a força legal, perpassa inexoravelmente pelo compromisso político do educador em face do desejo e decisão por uma *práxis libertadora.*

---

[199] Aumentar oficialmente o número de dias ou de horas de aula no ano, no entanto, não é garantia de um uso efetivo e produtivo desse tempo. Segundo Torres (1996), evidências de vários países apontam que, na maioria dos casos, o tempo real de ensino e aprendizagem "não chega sequer a 50% do tempo disponível".

A urgência da passagem da educação modeladora para problematizadora, de um professor enquadrado para um professor que se rebela e, tanto quanto como pode, se liberta, reaparece hoje, embora sob a égide de uma de uma reforma educacional atrelada a lógica do neoliberalismo, em última análise, *compreendida na mesma lógica que culminou* a LDBEN em vigor. Vale dizer que, a referida Lei não está afinada tão somente ao ideário do *liberalismo clássico dos dias atuais,* mas a inteligência do Banco Mundial no que diz respeito a secundarização e desvalorização do professor, mas a sua formação.[200] Por essa perspectiva, Torres (1995) lembra que o modelo educativo proposto por este organismo aponta duas ausências: o professor e a pedagogia. Uma referência que deixa a margem o professor e a pedagogia, ficará, igualmente a margem, a educação. Logo se observa que grande parte dos que pensam e decidem sobre o campo da educação ignoram os saberes necessários para lidar com o campo assinalado. Poucos deles, segundo a mesma autora, estiveram alguma vez respondendo por uma classe numa instituição escolar. Além disso, convém frisar, poucos mantêm seus filhos na escola pública para a qual "são pensadas e supostamente desenhadas as propostas." A ausência desses professores "na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar o discurso dos economistas para ser implementados por educadores." (Ibidem)

Na atual conjuntura, é urgente fazer nascer este novo professor que se revele e se rebele, conforme Freire (1996), contra *a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: miséria na fartura.* Fala-se aqui de um professor que enfrente o desengano que *o consome e o imobiliza;* de um professor que se nutre da esperança de fazer valer a concepção de educação na qual acredita, não obstante as forças contrárias, *nos anima.* Este professor não nascerá de mera capacitação ou treinamentos em serviço tão a gosto dos princípios lançados pelo Banco Mundial, ainda que referendado pela política educacional, mas nascerá de uma formação substanciosa baseada numa concepção de educação nutrida pela ética não do mercado, e sim *dos mais elevados sentimentos* amparados pela valoração da *condição humana.* Este é um professor que enxerga a realidade que o esmaga para dela, sem criar casca no espírito, sem perder o sabor do *querer querido* pela ação educativa e sem cair na desesperança, busque libertar-se. Um professor, enfim, que seja, conforme lembra Noronha, (2002) "o mediador ativo e crítico na tarefa permanente de reinterpretar os conhecimentos históricos da humanidade". A literatura está farta, desde os tempos gregos, em alertar que não é qualquer profissional, portanto, com uma

[200] Cf. artigo 87, parágrafo 4°.

formação aligeirada, que estará credenciado a desempenhar a ação de ensinar. Este profissional não pode ser tão igual ao *povo comum.* Este *agente histórico da educação,* insiste a autora: "(...) requer uma formação ampla que o habilite à tarefa complexa de ensinar no mundo de hoje, que possa ter uma compreensão histórica dos avanços da ciência e das novas tecnologias e não uma formação de tipo técnica que pode ser dada em qualquer curso (...)" (2002, p. 117)

A valoração deste profissional, com ênfase na sua identidade epistemológica em face dos saberes relativos a docência, é o *eixo central para a elevar o estatuto da profissionalidade.*

O ensinar e o aprender, em qualquer que seja a modalidade de educação, não pode constituir-se *fora da procura, da alegria, da esperança.* Esta linha tríplice, que constituem o móbile da professoralidade, será tanto mais intensa quanto mais cedo comece. O período de formação inicial, parece ser um bom momento para conhecer, desde então, que a ação professoral está inexoravelmente aliada a procura esperançosa.

A expropriação de que o professor é acometido e, em decorrência, o desrespeito à educação, corroem e menorizam *em nós* a abertura sensível ao bem querer da própria prática educativa, a identidade, a identificação e o gosto ao ofício do mestre, sem os quais "a prática educativa perderia o sentido".

É esta força misteriosa, para alguns chamada *vocação*[201], que explica e sustenta a persistência esperançosa com que a grande maioria dos profissionais do ensino, nele permanecem. Não apenas permanecem na profissão, vale lembrar, estes professores, mas cumprem, tanto quanto possível, seu ofício, apesar de serem tão mal pagos,[202] apesar do descaso para com a profissão, apesar das condições mínimas de formação e ação, apesar, enfim, da expropriação que historicamente atinge violentamente o professor, para além do território brasileiro. Este quadro, em vez de contribuir para o resgate da identidade perdida, deixa-o mais confuso ante a situação. A prática da mudança de nomes nas experiências de educação na modalidade à distância para o profissional que exerce a função de professor, pouco vem ajudar nesse sentido. Pelo contrário. A questão é que para cada novo batismo atribuído ao professor, mesmo com as alterações muitas vezes opostas à forma de interação com o aluno, não atinge a natureza do trabalho educativo. Uma ex-aluna de um dos programas, (MT)

[201] Convém aqui dizer que quanto mais estudamos, quanto mais atentos à estreita realidade que nos cerca, quanto mais desconfiar daqueles que estão a nos frear e ameaçar com "a voz baixa e precavida" dizendo que é perigoso falar, é perigoso reagir, é perigoso *esperar da forma* em que optamos em esperar, tanto mais proveito nascerá da chamada "vocação."

[202] Assim também pensava Paulo Freire. Cf. Pedagogia da Autonomia, 1996

aqui destacado, fez questão de observar, ao ser entrevistada sobre o que representa o professor no ensino a distância, o seguinte: "Ele é um orientador e até um colega seu. Ele não é um professor porque não vai falar. Ele vai escutar. Ele vai clarear os seus pensamentos, suas falhas." Para muitos desses alunos entrevistados, "ele é mais um *ajudante*, não é o dono do saber, mas tem que dominar o conteúdo mais que você para clarear tuas dúvidas e perceber até quando o aluno pulou etapas (...) se tem razão aquela dúvida para ser ajudado." Por outro lado, o aluno, em geral, espera do professor o que ele se dispõe a oferecer, pois é assim que o professor se vê:

> "eu, enquanto orientadora, eu fico me observando assim – estou aqui para orientar no sentido de tirar as dúvidas que o acadêmico levanta, não é para traçar linha por linha, embora existam acadêmicos que precisam desse acompanhamento muito próximo, minucioso, mas eu não vejo que isso seria nossa função." (MT)

A mesma docente, ao ressaltar que a função do orientador no passado, "seria mostrar quais são os caminhos a tomar e a deixar essa autonomia dele se desenvolver", volta-se para o plano de realidade e mostra o que, de fato, ocorre, mesmo numa hipótese. "(...) agora, se ele não consegue solucionar certas situações , ele tem que ter claro onde está a dúvida dele, o que na verdade ele quer, o que precisa para que a gente oriente dentro daquilo que ele está com dificuldade."

Para dezenas de professoras não se trata de uma aula expositiva, como "muitas vezes fazemos no ensino regular", mas, conforme análise das entrevistas, de uma maneira não menos arcaica, de repetir o que há de menos, para não dizer, de não educativo, na relação pedagógica: dar a respostas, colocar ponto final num trabalho que, por sua natureza, é de estabelecer relações, movimento, de conhecimento basicamente, de curiosidade, de busca. O importante é que os professores mobilizem os alunos para uma situação-problema *acessível e ao mesmo tempo difícil,* de modo que eles possam, sem explorá-la de uma vez, nem dispor da solução por antecipação. Parafraseando Meurieu (1998, p. 93), é no momento em que o aluno tem o sentimento de que pode alcançar, em que entrevê uma hipótese, mas ainda não consegue atingi-la e resta algo a fazer, que inicia sua ação, inicia sua ação para desvendar o segredo e alimentar o desejo pelo saber. "O desejo nasce assim do reconhecimento de um espaço para investir, de um lugar e de um tempo para estar, crescer, aprender." (Ibidem)

Os professores entrevistados, por vezes, mostraram-se inseguros, dizendo, em relação a como trabalhar o conhecimento: não íamos às salas de aula como sabedores ou pessoas que detêm a verdade." Profa. (DF)

Em face da necessidade de saber para ensinar e do não domínio do saber a ser ensinado, esses professores enfrentam a tensão amparados no princípio de que ele não sabe tudo, porque ele não é especialista. Dos novos traços atribuídos ao orientador, este parece o maior deles. "A gente fez questão de não pegar especialistas."

Isso constitui um desafio para esses professores. "Então ele tem que assumir que também não sabe. Ele está aí numa posição de trocas, de contribuir com aquilo que sabe e aprender do aluno aquilo que ele traz para o ensino." (MT) É curioso notar que isso é considerado, para esses orientadores, difícil, mas não em razão da falta que uma formação básica e sólida faz sobre a matéria a ser tratada e sim "porque o orientador se coloca numa posição de que ele tem que saber para não passar vergonha e se sentir menos." (Ibidem)

Na realidade, o professor não tem como saber tudo mesmo, mas tudo o que há de "mais fundamental" na matéria que ele irá trabalhar, será necessário saber. Saber para que sua palavra não seja tão somente "uma palavra a mais", uma palavra "oca", uma palavra esvaziada "da dimensão concreta que devia ter (...) mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la." Freire, (1987, p. 57). Saber não necessariamente para mostrar que, com o saber pleno, mobilize o aluno para ir além do saber sabido, desafiá-lo a fazer a passagem "do conhecimento no nível do *doxa* pelo verdadeiro conhecimento."

O domínio do saber científico é, portanto, fundamental para o ofício do professor, em qualquer que seja a área em que atua. É, importante, todavia, encontrar um meio razoável entre o professor enciclopédico e o professor desobrigado a dominar o conteúdo das múltiplas áreas em que se vir compelido a atender. Mais que isso, não basta dominar o saber. É importante fazer emergir o saber, ou seja, "entrar em uma comunicação que nos ultrapassa e engloba". Uma comunicação que constitua uma relação educativa que nos permita ver indignados a realidade mitificada.

> "Ao mesmo tempo que ele sabe que não tem obrigação nenhuma de dominar todo o conteúdo das diferentes áreas, ele sabe que vai ser exigido no momento da

> orientação. Mesmo ele sabendo que ele tem a possibilidade de acessar os especialistas de plantões (...) o papel dele naquele momento de orientação é nortear, orientar para que o aluno que está se auto-formando buscar. Ele é um norteador, só que vive num conflito constante." Profa. (MT)

As causas do conflito permanente que ocorreu nessa forma de ensino não foram apontadas, ao menos propositadamente, mas, de acordo com o balanço das entrevistas, o maior deles, entre tantos, parece estar na necessidade que o orientador têm de "trafegar", sem que esteja preparado, por todas as áreas de conhecimento.

Ao focalizar o problema no aluno, evidencia-se que o caso está intercambiado numa teia de situações mal resolvidas, entre as quais, ressalta-se o despreparo do aluno e, sobretudo, do professor: Veja o que revela a fala seguinte:

> "Quando eu tive acesso a alguns textos de produção escrita dos nossos alunos, professores de nossa licenciatura, eu fiquei assustada. Como eles ensinam se eles não sabem fazer uma concordância mínima. Entendeu? (...) Agora você imagina esses professores que estão na escola há muitos anos sem que dêem conta de escrever um texto. Eles têm que assumir isso perante seu tutor. Estou falando da base do aluno, não do tutor." Profa. (MT)

Considerando o foco de nossa entrevista - o professor, a mesma entrevistada, ao ser provocada, continua: "Aproveitando a tua pergunta, por que não cogitar também do tutor? É óbvio que a maioria dos professores brasileiros não têm fluência na escrita, não têm o hábito de escrever. Eu tenho visto (...) por isso posso, em determinado momento, ter um tutor que não consegue se expressar com clareza. Que acontece?"

A professora admite que essa dificuldade é das mais gritantes. Não exatamente pelo que ela diz em si, mas pelas conexões nela vistas e, portanto, e o que foi pinçado no final de sua fala pois que aí revela-se uma via de mão dupla: "eu posso chegar a ter um aluno que não vai acessar a tutoria/orientação porque se sente inseguro,[203] mas também pode acontecer o inverso," ou seja, o orientador sentir-se despreparado. A insegurança do aluno e até sua falta de base é um prolongamento da mesma insegurança e falta de base do professor. A maior das dificuldades, a mais nociva, embora as dificuldades, no caso, se

[203] Isto para a professora é o ponto "mais gritante", ou seja, o medo de o aluno, que já é professor da rede pública, assumir suas limitações e "chegar para o orientador e dizer que não dá conta do trabalho e que não está conseguindo resolver isso com clareza, assumir, enfim, que está despreparado."

apresentem em cadeia, não é, conforme disseram muitos dos professores, o medo do discente em assumir as próprias limitações, mas, antes, o próprio professor assumir que não está adequadamente preparado para responder por distintas áreas do saber e "trabalhar numa licenciatura que tem diferentes áreas de domínio" e cuja tarefa será "trafegar em todas elas."

> "(...) Você viu a nossa grade. Nosso orientador tem que orientar história, geografia, matemática. Então é um indivíduo em constante formação e se ele não tiver essa postura extremamente profissional, extremamente dedicada, ele não vai conseguir desempenhar o papel dele." Profa. (MT)

Ao mesmo tempo em que o aluno se prepara para além de "falar sobre os problemas da vida", tirar suas dúvidas com o orientador, este prepara-se para tirar as próprias dúvidas, com o especialista "(...) sempre com a maior rapidez possível." Profa. (MT)

Na mesma linha, embora com ingredientes mais favoráveis à formação, a professora (DF) ressalta o papel do tutor daquele programa (equivalente ao do especialista): Além de escrever os módulos e orientar a todos coordenadores e mediadores sobre o conteúdo desses módulos, "depois disso ele nos orienta, nas 2 horas destinadas a fazer o trabalho de tutoria, quando vamos trabalhar as secções, tirando as dúvidas, coletando informações e depois a gente desenvolve o trabalho com mais embasamento teórico." Uma outra professora do mesmo programa, reforça a idéia: "De acordo com os módulos que a gente está trabalhando, a gente convida os tutores a participarem de reunião conosco (coordenadores e mediadores), durante um período tem atividade de tirar as dúvidas." Após ter colocado em 1°. lugar essa suspeitosa função, é importante, por outro lado, ressaltar que, nos momentos de "tutoria" são trazidas, pela mesma professora, conforme já tratado no capítulo anterior, questões que o mediador está vivendo em sala de aula para serem discutidas, debatidas e, portanto, enriquecidas. O contato com esse tutor, todavia, aproxima-se do contato com uma jóia-rara. "Você nunca vai ter acesso a todos eles porque até a gente tem dificuldade de ter esse contato, (...) Ter um tutor que esteja muito presente é tudo que a gente quer." Prof. (DF) Contar com a assessoria do tutor, no entanto, nem sempre é

possível. A ausência desse tutor, portanto, é visto como *um problema* que aqueles professores têm naquele momento. Assim explica uma professora (DF)

> "nós temos módulos que foram escritos por professores que nem sempre são daqui da faculdade. Têm tutores, autores dos módulos, que nem sempre são daqui da faculdade e estão no Distrito Federal. Temos, então que pegar professores daqui da faculdade para fazer essa orientação. E aí é um pouco desconectado (...)"

Com a presença ou não do tutor, recorrendo ou não ao especialista, a lógica, no entanto, do "tira-teima", predominante em mais um programa do que em outro, é marcante: "Se não conseguir tirar a dúvida com o orientador, este orientador vai para o especialista que dá apoio incondicional na área do orientador (...) este especialista da área faz plantão para atender o orientador acadêmico em todas as dúvidas e dificuldades tidas por ele." (MT) Após ter dado ênfase aos plantões do especialista em torno das dúvidas trazidas pelo orientador, a professora acrescenta. "Ele (o especialista) capacita o orientador acadêmico no trabalho pedagógico, na orientação bibliográfica."

Observe-se que este orientador foi preparado, segundo a mesma professora entrevistada, para imprimir o seu estilo próprio, isto é, para dar condições tendo em vista um melhor entendimento do fascículo que é pensado para ser dialogado com o aluno. Não se trata, segundo professores entrevistados de *aula tradicional.* A base desta conclusão está na idéia de que o professor não leciona, não reúne um grupo e dá aulas. Ele atende ao aluno individualmente. Esses encontros individuais entre o orientador e o acadêmico, no entanto, são para os mesmos professores, o que sintetiza esta fala: "são para sanar as dúvidas, é um pingue-pongue mesmo (...). Profa. (MT) Alguns professores mostram mais cuidado relativo ao papel do professor (ou tutor ou orientador) : "(...) ele seria aquele que criaria estratégias para tirar as dúvidas dos alunos. Não digo tira-las completamente, mas estar esclarecendo talvez aquelas dúvidas que a falta de academicismo ou de prática que o seu cotidiano talvez pudesse colocar." Prof. (DF)

Analisando o que se pretende (o encontro dialogado) e o que, de fato, está ocorrendo excessivamente (acabar com as dúvidas), podemos pensar que, apesar da importância do pensamento pedagógico na ação professoral, sabe-se quase sempre como dizê-la, mas nem sempre o dizer leva ao fazer na sua medida exata. Perrenoud, em face da repetição, não

pormenorizada, de certas situações vividas pelo professor, indaga: "Saberá ele o que faz?" A suspeita, segundo ele, é legítima. "Claro que, perante um incidente crítico, o professor pode, de uma maneira geral, tomar consciência da sua prática; entrevistado, saberá, em parte, verbalizá-la. Mas no dia-a-dia (...) mesmo os professores experientes (...)" (1993, p.22)

As dúvidas, na verdade, não são para serem tiradas, mas para serem problematizadas. Quanto mais o aluno aprende a lidar com as dúvidas mais proveito terá do conhecimento. Entre estes proveitos, sobressai a "curiosidade epistemológica". A pedagogia do *pingue-pongue*, no entanto, para usar uma expressão já arrolada anteriormente, parece ser habitual. Encontros individuais para "tirar as dúvidas," encontros individuais, não para instigar o aluno para o conhecimento, para uma educação problematizadora e, portanto, toda negação feita ao professor tradicional reafirma-se nas relações estabelecidas então.

As falas de dezenas de professores entrevistados revelam o quanto está presente não o professor dialógico, mas o "professor recurso", aquele que assegura, conforme Belloni, "uma espécie de balcão de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou às questões relativas à organização dos estudos ou as avaliações.[204]" (1999, p.84) Afinal, qual a função do professor no ensino a distância? Desenvolver uma função que faça dele um "balcão de respostas"? Seguramente não é isso, ou não deveria ser. Então, como o orientador acadêmico se revela, sem que algo novo seja acrescentado à função professoral? Os professores entrevistados, seguramente sabem da nocividade das marcas de identificação do professor reconhecido como tradicional.

Orientador acadêmico, segundo um professor (MT). "Perde aquela função de transmissor e passa a ser o que a própria palavra diz: orientador, aquele que orienta. Orienta o material didático, vídeo, leituras complementares. É em suma *um mediador.*" O orientador faz a função do tutor, figura muito forte nos projetos de ensino a distância. Sem que dê conta dessa semelhança, o orientador acadêmico, conforme faz questão de ser nomeado, acrescenta um outro entrevistado da mesma região, "faz o *acompanhamento*, vê as anotações grifadas, como o aluno se expressa". Conversa, com base nesse registro, de modo presencial e individual "para detectar os pontos, ver os equívocos, para ver se deve

[204]Veja bem, a reprodução do tradicional não está apenas na prática da pedagogia pingue-pongue (pergunte que eu respondo e rápido) mas, igualmente, na atitude tão combatida na escola convencional e tradicional do aluno diante da avaliação pontual, cujo lema parece ser: "estude hoje para uma prova amanhã". Essa prática do "balcão de dúvidas, não parece indicar a repetição daquilo que mais se combate e se faz na escola regular?

retomar os estudos e *auxiliar*, se for o caso, por meio de textos complementares. Ele é mais orientador e dá aulas mesmo só em alguns casos." Essa primeira função, a de acompanhar, de auxiliar, ocorre no início do processo, chamado "meio 1". Os encontros presenciais do aluno com o *orientador acadêmico,* está associado, segundo depoimentos, ao grau de dificuldade existente. Há, de 1 a 3 encontros, ou até mais no início, os quais são mensais. Quando, segundo o professor (MT) "o aluno começa a caminhar sozinho usa outros meios", mas esses meios não são tão variados assim. O telefone é o mais utilizado, não por escolha deliberada. O acadêmico, segundo balanço das entrevistas, recorre ao fax, especialmente o telefone e até orelhão, "quando quer tirar dúvidas."

Os meios pelos quais se valem, não param por aí. Um dos aspectos que importaria notar é a maneira de lidar com os recursos pouco convencionais a que os alunos e professores se amparam para encurtar a distância entre ambos. Nisso, de fato, tanto professores e alunos valem-se da abertura para usar sua criatividade e romper a separação em destaque. O fato de muitos acadêmicos residirem e desenvolverem suas atividades em comunidades rurais, dispersos geograficamente entre si, distantes dos locais de atendimento e sem os meios eficazes de comunicação, como telefone, fax e até correios, faz que, segundo um professor (MT), "(...) busquem com seus orientadores meios alternativos, que, de repente, não são os mais avançados, mas são os possíveis de serem articulados como: o caminhão de leite, parentes, amigos, etc." Para esses professores não importa de que recursos se valem para "chegar" até o aluno "(...) não importa, o que importa é chegar. Chegou está ótimo. Vamos trabalhar com o que chegou." Profa. (MT)

Esses orientadores na realidade insistentemente julgam que inovam em negar insistentemente que já não são mais professores, mas, na realidade, são originais mesmo é nos meios a que recorrem para estabelecer a ponte necessária entre eles e seus alunos. "nós não somos transmissores, mas orientadores, damos caminhos (...) o orientador *auxilia, intermedeia, encaminha* o aluno ao processo de autonomia dos estudos, ajuda-o a oferecer outros caminhos, meios, mas o estudo, a aprendizagem é por conta dele. Ele fica com algumas dúvidas, mas com alguns toques o aluno vai ler com outro olhar." (MT)

A idéia contida nestas falas deixa evidente a valorização do aluno como elemento mais importante e o professor como menos atuante no processo educativo. Há dezenas de depoimentos semelhantes. A seguir, faremos destaque deste, que é síntese de muitos outros, os quais ressaltam a mentalidade vigente naquela região sobre o professor e sua função: "Ele é tudo isso e de vez em quando, professor" (...) "o mais importante é que ele tira as dúvidas, esse seria o professor da educação a distância. Ele seria tudo isso e no final, um professor". Profa. (MT)

Neste caso, trata-se de um professor das séries iniciais, em exercício, formando professores vinculados à universidade, sem ser professor do quadro universitário. Um professor que, segundo uma entrevistada, atua numa realidade muito diferente (...) "tanto é que quando eu deixei de fazer a capacitação e comecei a fazer a pesquisa em Colíder, lá eu tive laços afetivos muito fortes: desde o padeiro, até o dono do supermercado, dono do hotel (...) e isso é muito forte." Profa.(MT)

Este profissional é, todavia, aquilo que traz consigo da experiência acumulada. À medida que esse professor fala de sua vida profissional pregressa diz quem é à medida que expõe seu pensamento, deixa refletir sua ação. Quanto mais nega o ofício para o qual foi habilitado e quanto mais combate a experiência recente que vivenciou, mais o professor se evidencia e com ele, a mentalidade incorporada de educação, de docência. O que se consegue realizar de marcante na modalidade presencial vai repercutir, de modo positivo, ou negativo, na nova modalidade, mais especificamente, na modalidade a distância. Do mesmo modo, a nova experiência vai interferir e repercutir, conforme destacado no início do capítulo anterior no caminho inverso.

Nesse sentido, vale a pena desconfiar do movimento de idas e vindas de uma experiência para outra. De que capacidades dispomos em face das referências e decisões, por vezes impostas referentes à passagem de um tipo de relação educativa para novas relações? Vale suspeitar de tantos adjetivos ou até de novas velhas funções recuperadas que são hoje atribuídas ao professor. Vale pensar sobre o que dele nos impingem a acreditar, como, por exemplo, esta posição de que "ele não leciona, não reúne o grupo e dá aula. Atende individualmente para tirar dúvidas, é um pingue-pongue mesmo, um tira-teima." Profa. (MT)

Nesse caso, conta-se com o que se dispõe para que as dúvidas sejam resolvidas: fax, telefone, bilhete e até orelhão. A estes meios, para além dos encontros presenciais (1 a 3 mensais), "o acadêmico recorre para tirar as dúvidas" em regiões menos atendidas. "E-mail", "Chat", "Fórum de discussão" um número reduzido de estudantes distantes recorrem na intenção de o professor responder, por vezes, de modo mais elaborado, sua pergunta.

Uma das professoras (MT), pondo em destaque uma característica significativa no ensino a distância, reforça o que gira em torno da função docente, que "não é a de professor," muito menos, daquele "professor tradicional": "Aqui os alunos fazem o horário de estudo deles. Não há controle de faltas, não é preciso que venham aqui, eles ligam "para tirar as dúvidas." Dependendo da necessidade discente, acrescenta outra orientadora: "procura-se o orientador de 2 a 3 vezes por semana. Se ele tem dúvidas, ele vai procurar, se não, ... entrega o fascículo. Esses alunos comparecem à sala de orientação no mínimo 1 vez." Profa. (MT) Do contrário, acrescenta a docente, "como é que vou saber se tem dúvida ou não"?

Por outro lado, é preciso dizer que, conforme vimos, o encontro do aluno com o seu professor, melhor dizendo, seu orientador, o terapeuta, é o que há de mais significativo para ele naquele momento.

O aluno não tem consciência de que está agindo com submissão aos mandamentos ora da escola nova, ora da escola convencional tradicional, já que "no presencial, o aluno espera o pronto, o acabado, quer que se explique aquele texto todo para ele. No ensino a distância não, ele sabe que depende mais dele do que de nós. Então no curso todo ele é mais importante." Profa. (MT)

Defende-se a independência intelectual alimentando a dependência afetiva. Estimula-se a autonomia pelo princípio não da dúvida, mas de sua eliminação; não para tomar consciência de que "penso, e, que, na medida em que penso, existo."

Assim, torna-se útil duvidar, para desenvolver a *curiosidade epistemológica*, lidar com a riqueza do movimento do conhecimento, da descoberta e antes, ou ao mesmo tempo, tirar proveito da própria existência. Alguns desses professores, no entanto, agem, sem que percebam, indo de encontro da clássica lição descartiana e, muito antes, socrática. Foi fazendo e não respondendo a perguntas que Sócrates mobilizava seus colegas gregos para a reflexão e a descoberta de idéias, valores que julgavam conhecer. Suas perguntas causavam

nos seus interlocutores, conforme Chauí (1995), embaraços, irritação, curiosidade, pois, quando tentavam responder, descobriram espantados que não sabiam e que nunca haviam pensado na essência daquelas questões. É oportuno notar, portanto, que esperar do outro a resposta do seu problema e, neste caso, ter um professor que respondesse pelo aluno e para o aluno, e, que, com efeito, soubesse as respostas às perguntas vem desde os gregos. É, igualmente oportuno observa, portanto, que já naquela época havia um empenho para desconstruir tal mentalidade.

Diante disso, o pensamento em favor da resposta pronta para toda pergunta vem de longa data e, portanto, livrar-se dele não é simples. "A gente ver no módulo 1 o quanto fica claro que eles entram em crise. Quando chegam na sala de aula, durante o debate, perguntam: e agora, vocês estão dando muitas perguntas e poucas respostas." Profa. (DF)

É interessante notar que não basta somente ao docente perceber que está sendo tradicional e praticante de uma pedagogia às avessas, mas o aluno também deverá notar o fato. Os alunos, habituados à mentalidade do caminho mais fácil e por meio da pedagogia pingue-pongue[205], começaram, então, a reclamar. Os alunos, que também eram professores e, segundo um depoimento docente, (DF) vinham com o discurso do novo, do virtual, do fazer a construção coletiva do conhecimento, contraditoriamente também eles queriam resposta do professor: "Professora, eu lhe mandei uma dúvida e a senhora não a respondeu faz 4 dias." O fato é que a professora a quem foi dirigida a reclamação tinha mudado de tática, na medida em que, tal qual fazia Sócrates, socializou a questão, acrescentou novas provocações, causou de algum modo a justa inquietação em seu aluno. Este, no entanto, habituado a uma mentalidade pedagógica arcaica, queixou-se de modo amargurado. Uma nova forma de lidar com novos procedimentos em relação às dúvidas é um aspecto que o aluno do ensino a distância precisa aprender, pois que ele também "espera uma relação vertical", isto é, que o professor responda, e o faça logo. Essa percepção, todavia, não é comum na mentalidade de parte dos professores por nós entrevistados.

De qualquer modo, podemos ver sinais de uma outra relação, para o diálogo, para a busca, para o desafio, para a autonomia intelectual. O mesmo professor fala quando interrogado pelo aluno, nas entrelinhas do depoimento seguinte, de uma aliança nem sempre

[205] Pergunte que eu respondo. Esta pedagogia: o professor "sabe tudo" e o aluno "sabe nada", tão a gosto da escola tradicional, ganha notoriedade.

recomendada na modalidade de educação, seja ela presencial, seja à distância: "Aí eu respondo, espere aí, a gente não vai dar as respostas a gente vai encontrar as respostas juntos." (MT) Este profissional continua sendo professor e, de vez em quando, "é tudo isso" que a ele é atribuído e, por ele, em geral, acatado.

É preocupante notar que, mesmo sem priorizar nas indagações realizadas de onde vem esse professor, uma professora entrevistada (MT) revela: "A função de Orientador Acadêmico está na proposta. Ele recebe toda uma formação para tirar as dúvidas do acadêmico. Nós, enquanto orientadores acadêmicos, também temos espaço para tirar as dúvidas com os especialistas na área. São eles que produzem o material." (MT) Sem que a docente tenha dito claramente, nas entrelinhas é possível ler o seguinte: "vejam só como estamos bem assessoradas, não há como cometer enganos. A fala seguinte vai além, ao esclarecer que na parte pedagógica de conteúdo "eles buscam os plantões", com os especialistas, com destaque a necessidade de tirar as dúvidas, a pretexto da capacitação. "Eles se organizam de forma fantástica, quando esses especialistas vão até os pólos respectivos para tirar dúvidas e fazer capacitação." Profa. (MT). Vale notar a teia de conexão hierarquizada do eixo norteador do principal papel incorporado em alguns chamados orientadores do ensino a distância. Está escrito, dito, transferido, difundido, nas mesas redondas, nas vozes dos orientadores, dos tutores, dos coordenadores, dos multiplicadores, dos especialistas no assunto. Dentre as estratégias relacionadas por Maia (2000) para o desenvolvimento do ambiente virtual e o *designer instrucional* dos cursos a distância em oposição às estratégias dos cursos presenciais[206], destacamos passos idênticos à tão criticada escola, foco de comparação: "apostilas", "atividades de fixação", "exercícios" e, para completar, "tira dúvidas". Considerando o alcance desse recurso didático, a autora referida, especialista no assunto justifica sua importância, porém altamente suspeitosa.

> Ferramenta on-line e assincrônica.[207] Serve como um espaço para o registro de perguntas dos alunos encaminhadas ao professor. Cada disciplina tem um tira-dúvidas, e os alunos são motivados pelo conteúdo, pelos colegas e pelo professor para construir um banco de perguntas-respostas que estará acessível para todos

[206] Segundo a autora, o aluno "não seria bombardeado com mensagens diárias, mas buscaria por ato próprio, dentro dos limites de calendário especificados, o acesso aos textos e atividades de aprendizagem." p. 44.
[207] Quando a comunicação é assincrônica, a exemplo do correio eletrônico, ela se desenvolve em "tempo diferido", ou seja, necessita (...) um espaço de tempo entre as duas mensagens, entre os dois momentos de interação. PERAYA, 2002 p. 37.

> durante o curso. Com essa ferramenta os alunos podem perguntar ao professor 24 horas por dia, e o professor responderá durante as horas de dedicação diária ou semanal à disciplina . Maia (2000, p.44).

Que curiosidade é essa pela qual o aluno é conduzido a ir direto ao "banco de perguntas-respostas"? Que motivação terá esse aluno em face do conteúdo de cada disciplina quando todas são oferecidas mediante a procedimentos padronizados? Que ganhos se pode esperar de uma "ferramenta" que está voltada 24 horas diárias apenas para "tirar dúvidas" e priorizar , não obstante os vários professores disponíveis, a pedagogia sacerdotal combatida desde o início do século passado? "Professores-missionários", no entanto, que tiveram seu apogeu no início do século passado, parecem ressurgir ou ressuscitar, sem que nunca tenham morrido, num momento em que mais se apela para um professor novo, uma outra escola.

É evidente que o missionarismo não é aprovado por todos os professores abordados. Foi possível, no entanto, ver o alcance da doutrina pregada por dezenas de professores orientadores. A fala seguinte seguramente não está no singular. Profa. (MT): "A educação a distância só irá adiante se o orientador acadêmico estiver à disposição do aluno 24 horas por dia, inclusive aos sábados e domingos." Um outro professor do mesmo programa parece esclarecer o plantão que reflete uma pedagogia às avessas: "Tem acadêmico que precisa vir aqui, conversar, falar de sua vida naquele momento. E você escuta. Ele deixa até o fascículo dele em casa. Também não adianta cobrar porque ele não ia mesmo aprender." Este aluno desacreditado, todavia, parece correspondente ao número, por vezes, existente, de professores incrédulos. Diante da expectativa docente, altamente nociva do rendimento mínimo, o retorno é zero, em qualquer que seja a modalidade, mais ainda sendo esta modalidade de educação a distância. O professor que engessa, de acordo com Freire, (1997, p. 66) o mais tênue sinal de rebeldia do aluno, que o miniminiza "(...), transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência."

Em função da atitude de descrença antes declarada geradora dessa transgressão, é possível, ainda, notar a qualidade suspeitosa da *escuta*, igualmente assumida, nesse depoimento ressaltada. É concordando com o mesmo autor, que sabemos da importância do

saber escutar no trabalho pedagógico, não o escutar raso e frio. A escuta atenta e barulhenta instiga a fala que cala. É escutando que aprendemos o dizer dialógico, o dizer significativo. "O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele." (Ibidem,128) O professor, no entanto, quando não emudecido, coloca-se numa posição de *psicanalisado*. Vale a pena imaginar com Barthes a imagem por ele criada sobre o professor no desenrolar da chamada relação educativa:

> Imaginemos que eu seja o professor: fico falando, sem fim, para e diante de alguém que não fala. Sou aquele que diz eu (pouco importa os subterfúgios do a gente, do nós ou da frase impessoal), sou aquele que, a pretexto de expor um saber, proponho um discurso, que nunca sei como é recebido, de modo que nunca tenho a garantia de uma imagem definitiva, mesmo ofensiva, que me constituísse: na exposição, mais bem denominada do que se pensa, não é o saber que se expõe, é o sujeito (expõe-se a penosas aventuras). O espelho é vazio: ele só me devolve a defecção da minha linguagem à medida que se desenrola (1988 p.316).

Imaginemos agora o contrário. Sou um professor que tão somente escuto, sem nada cobrar, sem nada interferir, sem perturbar o aluno. Embora ao se expor, aguarde este aluno do professor algo a dizer sobre o que ele ainda não tenha claro. Por isso, pouco representa reconhecer que, conforme dezenas de entrevistas, uma característica marcante do tutor, orientador na região do Mato Grosso, é "esse saber escutar, esse saber observar, esse trato diferente com o caminhar individual de cada um, a maneira do aluno estudar, a diferença de idade que é extremamente gritante (de 20 a 60 anos de idade)." Ao mesmo tempo que a professora situa o papel do tutor, descreve igualmente o aluno que veio da escola regular. "Você está, ao mesmo tempo, diante de uma figura oprimida que não teve espaço para falar e para ser ouvida. Por que, você sabe, numa sala de aula presencial, por conta do grande número de alunos, na maioria das experiências, tanto na universidade quanto nas séries iniciais, dificilmente o aluno tem o direito a ser ouvido. Ele é massificado. Na educação a distância, apesar do material ser limitado, eu não consigo enxergar dessa forma." Profa. (MT)

No sistema de ensino presencial, ressalta-se um aspecto, de fato distinto entre ambas as modalidades: é o reconhecidamente difícil de um "contato com 40 alunos na sala.

Aqui, ao contrário, há uma orientação muito forte em função da interação mais em grupos pequenos, de 3 a 4 alunos." Prof. (MT)

O trabalho pedagógico desenvolvido com pequenos grupos, de fato, torna-se menos demorado, mais ainda sendo este grupo unitário. Embora o fato de dois pólos, professores e alunos, estarem aproximados não significa que a relação educativa seja assegurada. Convém reconhecer, entretanto, que atender individualmente os alunos fica mais seguro que cada aluno seja atendido adequadamente. "O orientador fica muito próximo do acadêmico, ele não dá aulas, faz um trabalho individual. Atende individualmente o aluno. O elemento coletivo ocorre em determinados momentos (assembléias, seminários)." Profa. (MT) Encontros individuais entre ensinantes e aprendentes sem aparentemente a presença do professor, todavia, não livra os sujeitos dessa ação do modelo tradicional arcaico de aula, nem tampouco assegura uma relação educativa. O modelo de aula , apenas, em vez de atender a grupos grandes de alunos, propicia o atendimento passa individual. A essência da mudança, neste caso, está na desconstrução/construção da mentalidade de educação e de ensino já constituída ou em constituição.

> "O fato de ser professor, que pra gente é crítico, nos faz perguntar que professor vou ser, sou eu, estou sendo desde que a gente escolheu ser professor. Eu acredito particularmente, opinião muito minha, nunca discuti isso com ninguém não, que esse tipo de preocupação vem muito da concepção de educação que a gente já traz, já vem carregada (...)." Profa. (DF)

Ao revelar que este tipo de situação já foi vivenciada "muito antes de estar aqui", o depoimento da professora mostra, junto de dezenas de vozes, por vezes sussurradas entre dentes, uma tensão de longa data que o professor carrega consigo, instalada entre o germe da estagnação e o germe da mudança. Daí a necessidade, reconhece um professor (MT) "de insistir na idéia de que nossa concepção de educação seria essa do diálogo, da troca de saberes, da reflexão em cima do conteúdo, da discussão, da problematização." Com base nisso, o mesmo professor afirma que "há interação". Essa interação, todavia, parece muito mais no plano do querer do que do plano do agir: "A gente quer que aconteça esse

diálogo, no meio I[208], o aluno vai quantas vezes quiser, mas não vai lá para ter aula." O que fazem esses professores e alunos no lugar da aula revela a libertação do modelo de aula dominante? Embora seja tão forte o desejo e a proclamação da interação dialogada, de uma nova forma de ensinar e aprender contida em todas entrevistas realizadas, mais forte ainda é o germe da mentalidade de uma conduta obsoleta tanto por parte do professores, quanto por parte dos alunos: "ele quer se preparar para uma prova. Ele quer passar. Então ele quer ir lá para tirar dúvida, quer que o professor explique para ele." Prof. (MT)

O mesmo professor, por outro lado, contribui, paradoxalmente, para o alongamento do prejuízo pedagógico. Conforme adverte o mesmo professor, "a vontade dos orientadores é aquela paternalista – o aluno não vem, vou lá e explico logo, faço um resumo e a gente fala que não é por aí, o aluno tem que chegar até aí e não o orientador dar" ou entregar dessa maneira a explicação solicitada. Como se quisesse atenuar ou livrar o professor da pedagogia às avessas, o professor, ainda, reforçando a pedagogia paternal no final desta fala, esclarece:

> "não é o orientador que marca, é o aluno que agenda. O orientador, no entanto, tem um calendário. Por que ele está ali com dedicação exclusiva. Então ele atende conforme a demanda dos alunos. Se é de manhã ou se é a tarde, ou se é de manhã e à tarde. O aluno liga e diz: eu vou tal dia e tal hora. Assim, ele vai quantas vezes quiser."

Como se vê, não basta evitar deixar o material de aula, segundo professora (DF) "guardado no saquinho", conduta repetidamente praticada por anos a fio na escola presencial, para afirmar que está livre do modelo de aula dita tradicional. Mesmo que se reconheça, conforme uma professora (DF), que "nesse nosso trabalho é impossível fazer isso." Não é apenas no engavetamento do material didático que a reversão ou a passagem de uma prática para outra se constitui. É preciso mais.

Em ambos os programas aqui destacados, a cada semestre, conforme análise dos dados coletados, os temas são diferenciados, há necessidade de se fazerem outros estudos, os tutores ou orientadores já são outros. Quer dizer, esclarecem os professores: "a gente tem que aprender a versatilidade do fazer (...) o fazer antigo está aí. Muita gente, mesmo

[208] Esse meio I é, segundo um professor (MT), realmente o meio humanizador da educação a distância, onde se dá esse encontro."

neste século, está fazendo as mesmas coisas de antigamente, deixando ali engavetado". (DF) Na mesma linha, um professor faz esta advertência, por vezes, com negligência: "A gente tem focado que a coisa é muito mais complexa, você tem que mudar as concepções, atitudes e não simplesmente propor estratégias de aprendizagens, de ensino. Então nossos orientadores são professores, nós mesmos somos professores formados em escola clássica, com seus vícios e suas virtudes." (MT)

Esses professores, conscientes deste embate, revelam que a questão está muito mais na proposta, na concepção pedagógica ali embutida; sabem que existem diversas experiências n âmbito da educação à distância, diversos projetos por eles visitados que parecem repetitivos.

> "a gente tem conhecimento da maioria deles, tem acompanhado e encontramos com companheiros que participam dessas experiências e aparentemente parece que se fala da mesma coisa (...) quando se vai fundo, ver lá nas práticas, lá no cotidiano, você percebe que as diferenças são enormes: de relacionamento, de interação, de compreensão." (MT)

Em face disso, esses professores sabem que é preciso ter o cuidado para não exaltar a educação a distância e não mascarar a educação presencial. Sabendo disto, mostram, que, embora a repetição seja, em tudo, a mesma; sabem que a mudança exige ir além da forma de lidar com o saber e criar novas maneiras de encontros pedagógicos.

Nesse sentido, vale, igualmente, acrescentar que ao sepultar o professor e fazer nascer o orientador ou tutor ou, ainda, o mediador, e desenvolver formas de encontros individuais, pouco acrescenta ao discurso pedagógico.

É necessário, porém, reconhecer que "a educação individual tem vantagens sobre a coletiva, como acontece com o tratamento médico (...) um professor de pugilismo não prescreve o mesmo estilo de luta para todos os seus alunos." Aristóteles, (1985, p. 209) Parece, então, que, concordando com o mesmo autor, "os detalhes são tratados com mais atenção se o cuidado é individual, pois é mais provável que nesta modalidade cada pessoa receba a atenção que seu caso requer." (Ibidem) É mais provável que uma interação positiva seja desenvolvida.

> "Quando você interage com um número maior de pessoas, tanto alunos quanto equipe pedagógica (...) você não tem um acompanhamento cotidiano e quando chega lá na ponta cada um seguiu um caminho diferente. Um orientador, somente, portanto, para atender a 100 alunos você já fica preocupado." Prof. (MT)

O mesmo professor, ao reconhecer que há projetos em que a proporção é de 1 orientador para cada 50, 100 ou até mais, faz uma indagação insistentemente levantada pelos interlocutores da escola capitalista: "Como é que se consegue estabelecer o diálogo com tantas pessoas ao mesmo tempo? Aqui a média é 1 orientador para 20 alunos."

O número de alunos, mesmo sendo este número reduzido, não é condição suficiente, conforme já dissemos antes, para garantia de uma relação educativa, menos, ainda, exemplar. Muitos encontros não passam de meros encontros. O médico, em geral, encontra-se individualmente com seu paciente e nem, por isso, estabelece relação, do mesmo modo. O mesmo ocorre com muitos profissionais da educação, mesmo sendo o encontro com cada aluno, individualmente, na sua forma presencial. Tanto num caso como no outro, um ponto comum vale ressaltar: é fundamental que haja interesse, de acordo com os interesses respectivos: de ser curado, de ser modificado, de ser, enfim, educado. O fato "de o sujeito tender naturalmente a se desenvolver" e a interessar-se em ser outro diferente do que é, faz brotar o processo da educação.

Nesse caso, o próprio aprendiz ocupa um papel importante, como aquele que necessita assumir-se sujeito da própria formação, aquele que *executa um trabalho sobre si*. Mas isso não justifica secundarizar, nem tampouco, dispensar a ação do educador. "Todos têm que fazer bem sua parte. Se o orientador não atende a contento, fica prejudicado o acadêmico". Profa. (MT) Isto é, se o professor orientador não resguarda os fins educativos fica prejudicada a formação do professor. Reduzir o encontro pedagógico a responder as dúvidas do aluno, dar preferência a "ouvir o que ele tem a dizer", acomodar-se, portanto, aos apelos da pedagogia da resposta, da pedagogia do acolhimento, da pedagogia da resignação, pouco ou quase nada contribui para a uma relação, de fato, educativa.

Por esse ângulo, se o acadêmico não está disponibilizado para consentir que o professor interfira na sua formação e, por outro lado, o professor não esteja disposto para ensinar, na perspectiva de provocar o aluno para o conhecimento, para a "curiosidade epistemológica", para a transformação não somente da mentalidade oprimida, mas a

"situação que os oprime", as intenções educativas fenecem. Não existe relação educativa na pura entrega do saber na imposição da presença de quem educa. Esta relação constitui-se numa *situação gnosiológica.* Nesse sentido, o papel do professor não haveria de se ater a tirar as dúvidas A presença do professor na relação educativa permanece porque desaparece, "numa espécie de morrer para viver". Presença que permanece porque é desafiadora. O desafio não se encerra no tempo de duração em que se deu o encontro entre os sujeitos da ação pretendida. Segundo adverte Freire, quanto mais problematizados os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. "Tanto mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo" Freire (1987, p.70). Desafiados, se reinventarão, "na busca inquieta, impaciente e permanente," na sua relação que já não é educativa apenas em razão da sua relação com o professor, mas em razão de sua relação com o mundo em que se insere e com os outros deste mesmo universo. Esta relação mede-se pelo alcance não apenas daquilo que foi feito dele nas salas de apoio, nos laboratórios, nos auditórios, mas por aquilo que ele será capaz de fazer com o que dele fizeram. Ambos momentos, porém, estão altamente vinculados. Vale continuar atentos à advertência do mesmo autor ainda:

> Quanto mais se exercitem os educando no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Freire (1987, p.60)

À luz de uma análise, é possível inferir que, quanto mais a interação professor e aluno é baseada numa espécie de *balcão de respostas,* quando não, numa espécie de um misto de docência e terapia (atendimento em que o professor cede a tentação de "brincar de terapeuta"[209]), mais distante fica a conciliação entre os sujeitos dessa ação e mais distante, portanto, uma interação dialogal, e que invalida toda relação educativa. É oportuno, no entanto, acrescentar que toda relação educativa reflete a estrutura de poder. Disto resulta a

[209] Cf. Perrenoud, Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com os outros sem pretender assumir o papel de terapeuta. A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica. (2002, p. 176-177).

dificuldade, segundo, ainda, Freire (1987), que tem o professor aberto ao diálogo "de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo (...)."

A propósito, para os professores entrevistados (DF), talvez uma das maiores tensões por eles vividos, embora não sejam os únicos, aparece na mesma linha. Para esses docentes não é possível negar o mal-estar em face da opção destes professores por uma concepção progressista trabalhando na universidade de Brasília sob a égide de uma governo que não teme essa adjetivação. "As contradições nascem dessa relação. Então, se hoje não temos, por exemplo, o quadro completo das pessoas que deveríamos ter aqui: 55 pessoas, isso é fruto desta relação sempre um pouco tensa: da universidade com o governo que não tem essa perspectiva que a gente tem de educação." Prof. (DF)

A situação pouco altera quando um número expressivo de professores reconhece que o apoio terapêutico tenha vencido o apoio pedagógico. Alguns, conforme antes assinalado, já chegaram à conclusão de que não há outro caminho a não ser ceder, ainda que de maneira rasa, aos apelos do apoio psicológico, quando não, apoio maternal: "(...) muitas vezes o aluno quer mesmo apoio... um ombro amigo, pois vinha à orientação para saber se estava pensando certo...sabe é aquela necessidade de aprovação de mãe, (mãe, está certo?) O aluno no presencial, fica mais na dele, é mais acomodado, aqui não!" Profa. (MT)

Esta idéia, como outras contidas em dezenas de entrevistas, revela que é da pedagogia do acolhimento que prevalece. Nessa relação, a categoria afetividade é para esses professores muito expressiva, "entra muito forte". Conforme revela a professora (MT): "A ponto dos tutores estabelecerem vínculos emocional com o aluno, a ponto de passar a fazer parte da família desse aluno. Ele mergulha em todos os problemas pessoais." Este aluno, por outro lado, vai até o orientador "às vezes pedir orientação de conteúdo, mas uma orientação de vida é que prevalece." (Profa. MT) Desse modo, de acordo com a análise dos dados já apontados no capítulo anterior, esses professores "vão além" do que está estabelecido.

É importante ressaltar que, ao lidar com o mundo de *gente não com coisas*, o professor não pode se furtar, quando pode, a dispensar uma "atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal" deste ou daquele estudante. Paulo Freire com base nesta idéia, acrescenta: desde, vale destacar, que não prejudique o tempo normal da docência, *não*

posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque *não sou terapeuta ou assistente social, mas sou gente.* O autor, ainda insiste: "O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terápica." (1996, p. 163)

De qualquer modo, há que se estabelecer, uma relação de grupo de atendimento, individual ou em pequenos grupos, segundo determinados horários, mas com uma tendência bastante evidente de se enaltecer "uma relação de banco de atendimentos para um horário eventual e que aquele professor esteja presente." (DF) Não haveria que ter necessariamente uma relação de subordinação, de submissão. A dificuldade aumenta, considerando-se que as saídas encontradas são consideradas insuficientes para um professor responder, sem que se sinta preparado, por múltiplos saberes.

> "Um especialista da capital é convidado para trabalhar junto com o orientador, trazer uma discussão sobre cada uma das disciplinas. Isso, no entanto, não é suficiente porque ele vem, faz um estudo de uma maneira geral, uma discussão apenas para poder se apropriar do conhecimento de várias áreas. Pois, então, aí sobra para o orientador ir buscar, recorrer solitário, estudar. E nem sempre com tempo hábil para tudo isso." Profa. (MT)

É complexo para o professor responder pelos desafios do ofício dentro de um saber específico. Até que ponto esse despreparo do professor não conduz o aluno para, em vez de discutir a base de sua formação, e de colocar-se aberto para uma relação educativa, se abre para uma relação mais "terapêutica"?[210] Para uma professora (MT), o marcante nessa sua experiência, "é exatamente o inesperado. O aluno nem quer falar de conteúdo, ele quer falar da vida dele, dos problemas dele, da história dele, da escola dele e você não vai fazer nada. Fica lá para ouvir, não vai fazer nada(...)" Por outro lado, que discussão pode ser desenvolvida, quando o "nada" de lá encontra-se com o "nada" de cá? "O aluno vem e diz, ah, pelo amor de Deus, não entendi nada (...)" O problema toma vulto considerando que aquela professora não representa uma voz isolada:

[210] Porque também nem para esta relação professor tem preparação para atender. Aliás o nome não está, por isso, adequadamente aplicado, mas uso-o este na falta de outro.

> "Eu já tive momentos, no meio I, em que eu não fiz outra coisa senão sentar e ouvir (...) As acadêmicas, em geral, são as que mais falam, elas são a maioria. São problemas relacionados à família, aos filhos, ao marido, a questão profissional. Então eu já me peguei não fazendo o meio I em si, ou seja, a relação com o conteúdo do fascículo, mas, sim, ouvindo o que ele tinha para colocar sobre a vida deles." Profa. (MT)

A mesma professora justifica o tipo de relação vivenciada por ela ressaltando o ponto, repetidamente posto em destaque, durante a realização das entrevistas. "(...) eu vejo ele, principalmente, como um ser humano, cidadão. Por isso eu não me privo de maneira nenhuma de ouvir o acadêmico quando ele traz outras reflexões que não sejam do fascículo."

Esta razão, embora apresente-se no singular, está inserida numa teia de outras razões, quase sempre sombrias entre as quais destaca-se a formação deste profissional da educação, sobretudo daquele que educa o educador, para responder pelos desafios colocados na modalidade, não porque seja a distância, mas porque estamos falando de educação, de relações educativas.

Isso posto, a comparação continua como se fosse inevitável. Lembranças, quase sempre negativas da experiência passada são insistentemente trazidas. Alguns depoimentos exemplificam a constatação. "O orientador aqui perde aquela função de transmissor, como ocorre na aula tradicional, e passa a ser o que a palavra diz, orientador/mediador: orienta material didático, vídeo, CD-ROM, leituras complementares." (Profa. MT)

Essa comparação imediata revela um pensamento romantizado, ainda que pouco carinhoso, de voltar para o passado quando a educação em questão era qualificada pelo que ela não era na sua especificidade. "Nós não somos transmissores e sim, orientadores" (MT). Um outro orientador entrevistado, tão objetivo quanto o primeiro, fez questão de salientar, no propósito de tentar mostrar inutilmente, pelo mesmo meio da comparação, a diferença entre o professor do ensino presencial e a distância. "A diferença entre ser orientador no ensino a distância e ser professor do ensino regular é que o orientador não ensina" e, dito isso, repete a mesma lição de colegas, pois, "como o próprio nome diz, ele orienta." (MT) A idéia seguinte, embora saliente o princípio que virou slogan nos vários encontros sobre o

assunto e, portanto, partir em defesa do aprendente,[211] deixa claro que o orientador é um professor que necessariamente ensina. "O papel do orientador é ajudar o aluno a descortinar os olhos, ver novos horizontes, erguer o tapete e ver o que tem embaixo dele. Indagar, refletir, buscar novos conhecimentos, aprender a aprender para saber conduzir seus aluninhos na construção do conhecimento." Profa. (MT) Esse não é o mesmo papel do professor?

É muito comum constatar-se, sobretudo em regiões mais isoladas, o pensar sobre o ensino a distância e o profissional que por ele responde por meio da comparação entre o ensino presencial e o ensino a distância. Essa mentalidade não é em tudo errônea, embora se distancie de uma compreensão mais esclarecedora e, portanto, foge em direção à função de ensinar, valendo-se de uma perspectiva que se pretende na atualidade oferecer.

De qualquer maneira, é consenso entre os professores entrevistados das várias regiões, a idéia de que o profissional, fica "a distância," está, portanto, mais exposto a ponto de sua responsabilidade aumentar. Diz uma orientadora (MT), ao se referir aos encontros presenciais, "de tão ou mais exposto que o tradicional eu tenho que estar suficientemente preparada para atender o aluno, caso contrário não acompanho..." Conviria refletir sobre esta dificuldade: Será que o professor, o qual esteja hoje acomodado a uma mentalidade tradicional sobreviverá? Certamente o mal do professor aliado a uma mentalidade arcaica de educação não está em ser aquele que domina o saber. Quem domina o saber, aliás, aprendeu que o saber nunca está acabado. Todos os professores, portanto, quer estejam amparados em qualquer que seja a tendência, estão condenados a saber para ter o que ensinar, ou provocar o aluno para o aprender. Dezenas de vezes, no entanto, aquele professor é contestado, por ser uma expressão do saber. "Eu vejo esse professor na visão tradicional, aquele que domina o saber. Na educação a distância, ele é aquele que vive em incessante busca, incessante pesquisa." Profa. (MT)

Quem domina o saber, saberá que o conteúdo de curso requer, em geral, em face do grupo, dos objetivos pretendidos, do tempo, mudanças. Aquela professora, entretanto, num ponto revelado na provocação de um colega (porta voz de inúmeros desavisados) concordamos:"(...) esse professor dizia assim: essa educação a distância vai acabar com o

[211] O que não é de todo incorreto. Atender o interesse do aluno é um dado inerente ao ofício do professor.

professor. Ela vai acabar, respondi, com o professor medíocre. Aquele que prepara uma aula e der a mesma aula durante 10, 20 anos, este acaba." Por certo, não será esta modalidade a razão para decretar o fim deste professor, mas a própria escola a quem ele servilmente serve.

O professor do ensino a distância não está, por outro lado, imune às forças nocivas subjacentes aos sistemas de ensino. Ao contrário do que decorre do "pensamento ingênuo", o professor a distância parece estar tanto mais exposto que o professor convencional, na medida em que, na mediação do saber, ele é aquele que quase sempre estabelece a relação pedagógica pela escritura, pela palavra escrita. Quando o professor contém-se na lição por escrito, enquanto não for descartado, continua presente, absurdamente disponível , móvel e documentado. "Quando eu estou participando de um fórum de discussão, assinala uma professora (DF) do núcleo do ensino a distância, eu estou muito mais exposta, porque minha participação ficará ali registrada."

É nessa condição de se fazer presente, de chegar até o aluno que a relação dialogada torna-se possível, que a dificuldade de contato é atenuada, que a interação se constrói, que o professor se revela e imprime o tom apropriado para a proximidade dialogal, a relação educativa.[212] Afinal, o professor, insistimos, aquele que, segundo Larrosa (1999 p. 140) oferece o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, "nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta." O alcance desse presente não prescinde que o professor esteja junto do aluno, nem apenas de uma única via de mediação quer avançada ou não, nem, menos ainda, da pré determinação do tempo e espaço, ou seja, em submissão as *amarras burocráticas*. Trata-se de um presente vindo não somente de uma bela embalagem, tanto mais eficientemente rápido tanto quanto melhor. Tal viabilização não é tão simples de fazer quanto de dizer. Obriga a uma atenção cuidadosa. Seguramente não são submetidos a treinamentos ou programas de duração

[212] Segundo Agnes Heller (1992, p. 36) "A entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação, do sujeito, etc." O aparecimento de um indivíduo em dado meio "dá o tom" do sujeito em questão, continua a mesma autora, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolve-lo. Ignorar ou negligenciar esse tom é tornar-se insensível a um aspecto "importantíssimo das relações humanas" quer seja por meio do contato ocular ou por meio dos mais diferentes recursos da tecnologia, embora nem sempre disponíveis.

duvidosa, tão a gosto do ideário neoliberal, que os ensinantes aprenderão a presentear, particularmente o aluno distante, com resultados significativos.

Esse desafio remete-nos inexoravelmente ao ofício do professor, bem como para sua formação. É sabido, pois, uma pessoa que deseja, graças aos seus cuidados, tornar-se em outra melhor, sejam estas muitas ou poucas, deve capacitar-se para educar, na intenção de que elas podem tornar-se melhores graças ao seu senso de discernimento. É o que nos ensina Aristóteles para quem educar adequadamente o caráter de alguém, seja quem for, "não é tarefa para qualquer pessoa ao acaso." (2001, p. 209) Se uma pessoa pode realizar tal tarefa, acrescenta o mesmo pensador, "esta é uma pessoa que tem o conhecimento adequado".

Esta pessoa para a tarefa aqui focada continua a ser o professor, um bom professor, resultado, portanto, de uma formação substanciosa, do mesmo modo como se exige preparo para o exercício da medicina e as demais profissões *amigas da humanidade*, cujo exercício pressupõe, ainda no terreno da filosofia, *cuidado e discernimento*. A advertência continua pertinente nos dias atuais, pois nenhuma autoridade, que se pretenda competente profissionalmente, desde os gregos, *se exerce ausente* desta competência. O professor que negligencie sua formação, pouco estudioso, pouco interessado em corresponder à altura do rigor da sua tarefa, não tem "força moral" para responder pelas atividades a que se propõe.

À luz dessa idéia, Freire (1996) diz que a "incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor." A ação ensinativa implica inexoravelmente no *testemunho ético do professor*. Testemunho ético exerce-se, vive-se. Esta vivência, todavia, não vem do acaso, nem de treinamentos, mas de uma formação permanente que vá além do mínimo imposto. Impostas pelas condições concretas de trabalho, impostas pelas pressões externas, impostas pelas influências políticas, impostas pelas diretrizes – ainda que regulamentadas pela maior expressão nacional de educação no país.

Vale insistir que como professor, artífice do saber, não é possível ensinar o que não sabe-se, mas não é possível afetar o aluno mediante os saberes sabidos, se, este professor, antes, não estiver afetado por eles. Nesta mesma linha, não é possível instigar o aluno para superação de *sua ignorância*, se este profissional não estiver disposto permanentemente a investir na superação da sua própria ignorância. No processo

permanente de superação do próprio inacabamento, o professor se constitui como autoridade respeitada[213] para interferir no inacabamento do outro, se constitui como profissional que evita *a mesquinhez* de guardar para si o que sabe. Este professor progressista que se pretende preparado e competente para assumir-se como educador, em qualquer que seja a modalidade, cuida atentamente para que sua ação não perca sua essência revelada na elevação da condição humana. Para um trabalho, cuja meta é a dignificação do homem, não basta apenas a licença para educar, nem talento, nem, igualmente, astúcia, mas, particularmente, conforme a ética aristotélica, discernimento, pois, as pessoas com discernimento, são "talentosas e astuciosas," uma base sólida de formação. Afinal, uma formação substanciosa não consiste em valorar a capacidade de pensar e de agir com discernimento? Ter discernimento é perceber de maneira acertada, é *julgar compreensivelmente, segundo o critério da verdade*, é, portanto, ver a verdade real das coisas e não o que nos impingem a ver, a pensar e a fazer. Estarão os professores preparados para discernir, julgar, decidir, enfim, lidar com os desafios lançados pelo fenômeno educativo? Diferentes autores, Torres (1995) Freire, (1996) Sacristán (1999), Kuenser, (1999) Noronha, (2002), entre outros estudiosos da educação, advertem insistentemente não é possível lidar com novas mentalidades, novas condutas, novas formas relações educativas à margem dos atores que as desenvolvam. Segundo Sacristán, não se trata de condutas que respondem a estímulos, mas ações de sujeitos com biografia, história pessoal e histórias construídas coletivamente. Não é possível, vale insistir, *continuar afirmando, em definitivo,* que se pode avançar na qualidade da educação sem incentivar e investir substancialmente a qualidade dos professores, e portanto, a sua formação.

Fica, com base nessas idéias aqui arroladas, evidente que qualquer que seja o modo de entender a relação educativa e, portanto, a relação entre ensinanates e aprendentes em sua inserção na realidade em que se produz, entre, enfim, sujeitos, conhecimento e ação, "aquela não poderá ser entendida sem a mediação do sujeito." Este sujeito continua sendo o professor, sobretudo em situações em que o encontro entre ensinantes e aprendentes é escasso. Do que se aprendeu aqui; pode-se dizer que qualquer forma de saber implica uma

[213] Uma nota importante está muito presente nessa discussão, vale lembra-la: "Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educando dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação."

qualidade constitutiva do sujeito agente que contribui para a construção das ações. Sabe-se que o conhecimento incide, então, na ação como qualidade, atributo do professor, aquele que conhece e que não age por si só em relação à ação à margem da pessoa. Afinal, na educação, segundo Sacristán, as ações são reflexos da singularidade daqueles que a realizam – levam, com efeito, *seu selo*. (1999)

Note-se que, ao tratar das ações em educação, estas não estão necessariamente grafados sempre no plural. Um plural pleno de uma teia de conexões, cujas marcas constituem um jeito próprio de ser "daqueles que se dedicam à arte de educar" amparados por singularidades que em nenhum momento *se apagam*. É importante reconhecer o ritmo exemplar da dança entre o social e o idiossincrático, pois que o social interfere o idiossincrático, e, segundo o mesmo autor, esta característica enriquece o social. (Ibidem)

Por toda essa perspectiva compartilhada pelas lições de diferentes autores aqui relacionados, justifica-se a necessidade de investir, com base na advertência antes assinalada, na educação de quem educa. Negligenciar a educação de certos educadores, torna-os, conforme alertado a na filosofia kantiana, mestres muito ruins de seus educandos. Atentos aos efeitos de uma formação e atuação docente precária, e, mais que isso, sensíveis aos efeitos controvertidos da negligência de instâncias superiores em face da situação, segundo Kant, insistimos: "Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar." (2002, p. 15) É digno de nota reconhecer a indignação contida na suspeita apontada há mais de um século pelo mesmo autor: É, de fato, não apenas *muito triste* saber que "a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte das experiências sobre a educação (...)" para, assim, ver avançar passos em favor da dignificação humana.

Enquanto isto, no desenvolvimento da ação educativa na modalidade aqui em destaque, mais uma figura apresenta-se: o tutor.

6.2 TUTOR, o intermediário: "guia, "protetor", produtor do conhecimento?

Baldrit (2000), após mais de 3 décadas de a figura ser registrada no ensino a distância e recomendada em Universidades de grande porte, adverte: "Por qué hablar de "oficio" cuando la tutoría la garantizan, por tradición, unos no profesionales? Hemos de confesar que el término es incongruente." O termo não é apenas inadequado em razão apenas de um ofício que não está regulamentado por lei. O termo é também obsoleto e inócuo, é, portanto, incompatível com o caráter que se pretende imprimir ao ensino a distância hoje. A meta no processo de ensino é a independência intelectual do estudante, sua autonomia, conforme destacado no capítulo anterior, mas colocando a sua disposição um tutor, cujo significado implica *proteger, cuidar, amparar, guiar, tutelar* o aluno. Neste caso, o aluno conta sempre com um ser superior para ampara-lo, tutela-lo. A função do professor se descaracteriza, a pretensa relação educativa se distancia.

Poucos ficam atônitos com o novo cenário que invade os espaços de formação hoje, mediante previsões feitas no final do século passado, com a implantação de sistemas de ensino superior *mistos* ou combinados, com o oferecimento de pedagogias tidas como mais abertas e adequadas, "as possibilidades do aluno, com atividades presenciais e a distância, com uso intensivo de tecnologias", mas, na visão de Belonni, "sem professor..." em que o trabalho entre estudantes ocorrerão em equipe e colaborativamente. (1999 p. 7)

Com todas as vozes profetizando a secundarização, e até o fim do professor, mesmo com a variedade de supostas novas funções substitutivas da função docente da modalidade a distância, quase sempre associadas aos avanços da tecnologia, tudo não passa de múltiplas faces numa mesma figura, num único ofício, numa única função destinada a um único personagem: o professor, como sempre foi.

O professor do ensino a distância é professor. Parte pequena dos professores entrevistados, no entanto, resistem em face da multiplicidade de nomes lançados em torno do ofício de professor no âmbito do ensino a distância. Esta reação "não gosto de dar nome a isso não, pois que para mim o professor continua professor", representa o pensamento de poucos.

Vale notar que este professor *não gosta de dar nome a isso,* não tão somente porque *não gosta.* Não gosta porque não vê necessidade, porque sabe da especificidade do seu papel e, mais que isso, não conhece razões que venham justificar a invenção de mais uma face e com ela uma suposta nova função. O professor interrogado não precisou dizer as razões de sua convicção. Fica claro, mesmo nos depoimentos cujo papel do professor é fragmentado, que mais se tornará evidente o ofício do mestre. É o professor que está ali com a turma desenvolvendo seu ofício. O depoimento seguinte resume a presença professoral:

> "O tempo todo ele está estabelecendo relações. Relações de saberes, de compreensões, fazendo a ponte da fala de um e de outro, ele está puxando o grupo para não perder o assunto que está trabalhando, puxando até aquele que não conseguem participar (...) ele está ali com a palavra final". Profa. (DF)

Os mesmos projetos, de acordo com as análises, ainda que em menor proporção, permitem-nos a conceber que o tutor continua a ser um professor, "exercendo uma outra função dentro do magistério. É um professor que faz o seu trabalho agora de forma diferenciada." Profa. (MT)

Esta forma diferenciada, sobretudo pela não presencialidade constante em sala de aula, já foi apontada e analisada no capítulo anterior. Em face, todavia, da identidade desse professor pouco comum, destacamos nele 3 perfis centrais: o professor integrador, o professor autor, o professor pesquisador: "O tutor, nesse modelo, pode ser que em outro não caiba nada daquilo que estou falando, tem que ser pesquisador, ele não tem que se limitar a ficar apenas naquilo que lhe é proposto. Tenho visto essa postura de pesquisador." Profa. (MT)

Para os professores entrevistados, o tutor/orientador não dar, segundo pensam, essa "aula presencial tradicional, formal, padronizada (...)" ele é um *animador.* Para não estabelecer a dependência, além do rodízio de tutores/orientadores, enfatiza uma professora (MT) "ele tem que está consciente do seu papel. Nos Estados Unidos, no Canadá, é ser *animater,* animador da secção. É aquele, vamos lá gente vocês conseguem, vocês têm que fazerem isso." Para esses docentes, "é isso que acontece. Certa vez, o clima estava muito quente, então os alunos tiveram orientação debaixo de um pé de mangueira. Quando na

educação formal a gente vai fazer isso? A gente pode romper as barreiras da sala de aula." Romper as barreiras da aula modeladora, todavia, não ocorre apenas em mudar de um lugar para outro, nem mesmo sendo esse novo espaço surja um outra criatura que não seja o professor. É bastante comum, porém, de acordo com o balanço da entrevistas, a ênfase nesses dois aspectos nas experiências aqui arroladas. Esta professora reúne as vozes sonantes a sua: "A educação a distância rompe barreiras, a geográfica, que é o enquadramento da sala de aula e também ela desmitifica a figura do professor."

O que muda é a tendência e corrente subjacente em cada fala o que se revela é a inconsistência de base de formação e, com efeito, das convicções sobre a natureza do próprio ofício. O professor, por outro lado, em algumas experiências da educação a distância é, segundo uma professora (DF),

> "mais que o tutor, mas a função de professor, acrescenta, está sendo a dele, de tutoria, porque é ele quem está na interação direta com o aluno. Eu acho tudo bem, quer chamar tutor, tutor de plantão, tutoria provocada, orientador, monitor, telesala, designer, (...) que o chame, mas no final o que ele faz mesmo é a função do professor."

De acordo com o balanço das entrevistadas, é possível afirmar que o dilema difundido há mais de uma década em face a identidade dos tutores, os quais "pueden ser considerados como compañeros de estúdios, o bien actuar como docentes," prevalece o segundo. Quando os tutores são estimulados a *animar* grupos de estudantes surgem problemas. É possível entender, com base em Baudrit (1999), as causas desses problemas, ao revelar que, sem que se sintam preparados, se espera muito deles. Pelo menos, segundo o autor, três domínios básicos são cobrados a eles: coordenar grupos, debater sobre os conteúdos de ensino e facilitar o trabalho coletivo. Além de que, situados entre os docentes e os discentes, "han de establecer igualmente relaciones de confianza entre unos y otros." O professor do ensino presencial não está à margem dessas dificuldades; pelo contrário, ele as vive intensamente..

De qualquer maneira, convém suspeitar de um "ofício" de tutoria, ou equivalente, em que o princípio norteador de ação é a autonomia intelectual, a independência do aluno sem abrir mão de "una interacción de tutela". Quando um estudante não capta bem as explicações do professor e tem dificuldades para compreensão "os tutores estão ali mais

próximos,[214] para transmitir, traduzir, guiar, orientar, apoiar" o aluno distante. O tutor, aquele que acompanha, protege, guia, que está junto, fabricado para "reduzir a distancia cognitiva que existe entre o maestro e o aluno e procura que o segundo possa interpretar as instruções ou as declarações do primeiro." (Ibidem, 2000, p. 106)

O tutor no ensino a distância, visto por essa perspectiva, além de "acompanhante", "guia", intermediário, interlocutor, é o porta-voz do aluno. A ligação do tutor com a figura do guia, no entanto, é a mais presente na tarefa atribuída ao tutor. O tutor, portanto, está marcado, como sempre foi há mais de 200 anos, por um guia, "protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto."

Por essa perspectiva arcaica de formação a distância, o tutor seria aquele que "dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem do alunos, mas não ensinava." Nesse caso, tendo quem ande pelo outro, fale pelo outro, decida pelo outro, como fica a autonomia, a qualidade da educação do outro – do aprendente? Quem sai ganhando com a ênfase na separação da função do professor e do tutor, com a hierarquia imposta aos que, enfim, fazem valer o trabalho pedagógico?

Isso dito, o que está em jogo é a educabilidade. Inevitavelmente é preciso criar formas de aproximações, de contato, de mediação dos saberes, de tentativas de aprendizagens úteis. Nesse caso, os tutores são "mediadores sociais valiosos", não menos que um professor. Ambos, é possível afirmar, intermedeiam os domínios e a compreensão da linguagem. Além de transmissor de informações e conhecimentos, tal qual o professor, é o "tradutor desta linguagem" de modo a torná-la ensinável, compreensível e exercitável. Um tutor, visto por uma perspectiva progressista pedagógica, irá, com certeza, promover a realização de atividades novas, multiplicar fontes de informação e conhecimento, favorecer sua compreensão e não apenas mostrar, como quase sempre fazem os orientadores acadêmicos, "a resposta correta." Ele vai ser gerar inquietação, desassossego. Esse tutor, conforme assinala um professor entrevistado (DF), vai provocar "inquietação no aluno é tentar encontrar uma resposta para a dúvida, não que o professor tenha que responder a essa dúvida absolutamente, mas todo sistema de ensino que trabalha com educação a distância e os próprios alunos vão superando etapas e ajustando seus processos a uma forma de ensinar e aprender diferente da

[214] Por isso são pertencentes a comunidade local.

tradicional." Ele mantém, contudo, o que há de mais contestado e controvertido na construção de uma relação que se diz educativa: "tirar dúvidas."

A responsabilidade do tutor, por outro lado, reconhecidamente valiosa, está associada a competências várias, conforme é defendido por diferentes especialistas na área: Baldrit (2000) Lytwin (1994) Maggio (2001), O tutor seria então, o transmissor de informações e conhecimentos, tradutor de dificuldades, intermediador ou interlocutor, animador, acompanhante, guia, apoiador, ajudante, instigador e até, entre outras, acalentador. Para uma das experiências aqui destacadas, apresenta-se o tutor como autor – aquele que produz o material didático distribuídos em módulos. Existe um grupo de professores que dão assistência permanente á coordenação, aos mediadores e aos cursistas e existem professores que são autores dos módulos e tutores que funcionam como tutores na maioria dos casos por serem autores desses módulos.

> "No meu caso, assinala um professor tutor (DF), eu sou autor de um dos módulos em função da tutoria. Essa tutoria faz é ter todo contato sempre que necessário com os mediadores, para fazer com que eles tenham uma discussão conosco de como conduzir um módulo, como conduzir uma estratégia didática, etc. Nós mantemos também menos contatos, mas mantemos contatos com os cursistas que são feitos, em geral, nos dias de sábado."

Tais responsabilidades são igualmente, tanto quanto possível, oferecidas pelo docente em uma situação presencial. De tanta aproximação de responsabilidades entre o tutor e o professor presencial não parece ser relevante defender aqui em que se distinguem. Até porque a distinção apontada por estudiosos na área é muito mais de cunho institucional do que de cunho pedagógico. Por outro lado, não estamos tão certa, como está Maggio (2001, p.100) de que nem mesmo numa situação presencial, o docente tem "a certeza" de que o aluno retornará. Ao passo que o tutor da modalidade, acrescenta a mesma autora, não sabe, "se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a telefonar para consultá-lo. No pior dos casos, a próxima notícia que o sistema pode chegar a ter desse aluno é sua reprovação no exame." (Ibidem. p. 101) Até o exemplo apontado na citação é idêntico ao do professor presencial. Convém notar que ao tutor é atribuído, de acordo com a região, diferentes funções. Para os professores do PIE/UnB, o tutor é aquele que fundamenta, "fornece aos mediadores esse embasamento teórico. Então nós fizemos especialização e os

módulos são construídos por ele e o coordenador faz a ligação de todos esses sujeitos envolvidos." (DF) Na realidade todos esses sujeitos são professores no exercício da função: o aluno, o mediador, o tutor, a comunidade é de professor. Isso, reconhece a mesma professora, "a gente não pode descaracterizar, todos eles estão atuando (...) todos nós somos professores da rede pública." Conhecem, portanto, a realidade do ofício. Isto diferencia o professor dos demais cursos de graduação, reconhecem esses professores.

O fato é que tanto o orientador, quanto o tutor ou, ainda, o mediador, ou, enfim, o professor encontra-se diante de uma tarefa desafiadora e, igualmente, complexa. Como prepará-lo, de que conhecimentos, de que domínios necessitam o orientador, o tutor, o mediador ainda há incertezas. Seguramente não seriam (ou deveriam) ser tão diferentes daqueles de que necessita, independentemente da modalidade educativa, *um bom docente,* não seriam tão diferentes daqueles decorrentes de uma base sólida de formação. Uma base formativa que permita ao professor ser e fazer valer a relação educativa. Vale lembrar que, conforme Sacristán, (2002, p. 108) "são os laços que situam cada um de nós em uma posição concreta entre os semelhantes, em função dos quais o "outro" adquire um valor concreto para nós e nós para ele."

6.3 Onde o professor do ensino à distância aprendeu a ser o que é?

> "Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza." (Marx, 1985,p.149)

De acordo com o balanço das entrevistas, o professor que vai para uma nova modalidade de ensino ou novo ambiente de ensino, ainda que on-line, traz visões, modelos, referências da escola presencial. Sem que perceba, todavia, esse professor, por vezes, não se dá conta da influência de sua experiência na visão sobre educação, bem como, em decorrência, sua ação pedagógica. A visão que o educador tem da pedagogia, o paradigma por ele incorporado vai determinar sua conduta profissional em qualquer modalidade pedagógica e na forma mediadora de saberes. A mudança não decorre por força da modalidade pedagógica em si, mas, para além da força das condições concretas de ação, por influência das concepções filosóficas e ideológicas subjacentes. No ambiente presencial

e tradicional de ensino em que o professor que fala o tempo todo, ao vivenciar diferente modalidade, *vai ser do mesmo jeito* na tarefa do ensino a distância, mesmo utilizando recursos mais atuais. Assim, ele reproduz, ou, conforme uma professora entrevistada (DF), "os problemas se repetem." Quem vai dizer quem é o professor do ensino a distância, então, não é o trato que ele tem com a tecnologia seja de escassez ou não, mas aquele que traz consigo a base de formação, revelada em seu trabalho pedagógico.

Por essa ótica, a fala de uma professora (DF) traduz sua identificação com o ofício, independentemente da modalidade pautada, em especial, por duas razões particulares: 1) a formação que recebeu na UnB, com destaque seus professores, a quem é "muito grata." Ali, a professora diz que aprendeu com eles na década de 70, no auge do tecnicismo, um modo de diferente de conceber a educação. 2) Crença na educação. Então, diz ela:

> "Eu não fiquei na questão técnica, apesar de ser fruto de uma educação tecnicista, não foi isso que fez minha cabeça. Não por mim, mas pelo que via e aprendia com esses professores. Eu sempre tive neles um exemplo, a fim de ver como se deve buscar. Por isso é que eu dediquei tantos agradecimentos em minha dissertação a esses professores. Julgo até ser um trabalho em reconhecimento pelo que deles recebi...Eu vejo a educação como uma grande oportunidade de crescer no contato com o outro."

Sacristán analisa, com base no princípio de que "todo práctico tiene ideas", a importância de descobrir o valor do pensamento dos professores, "(...) es como darse cuenta de que respiramos cuando habíamos perdido la sensación vivificante que tiene la atmósfera limpia." (1998, p. 121-123)

Diferentes autores publicaram lições, na década de 80, sobre o destaque referido, entre os quais, dada a sua pertinência ao ofício do mestre, especificamente, do professor a distância, vale a pena ver de novo Carr e Kemmis[215] (1988, p. 126): Os professores não poderiam nem começar a praticar, se não tivessem algum conhecimento voltado para a situação na qual constroem suas ações "(...) Assim, aqueles dedicados a "la práctica de la educación deben poseer alguna teoría previa de la educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones" (...). Falar de teóricos ou de profesores, continuam os mesmos

[215] Citado por Sacristán, 1998

autores "es hablar de unas comunidades sociales cuyos miembros practican conforme a un conjunto de creencias, actitudes y expectativas (...)." (Ibidem) Dizer quem é esse teórico, ou "príncipe do conhecimento", ou artífice do saber, ou, tão somente professor, ou, ainda, dizer quem são essas "comunidades sociais" sobretudo na modalidade a distância, remete-nos para além do que e de como esses príncipes sem reinado agem; remetem-nos, antes, para o pensamento, para a consistência e princípios norteadores da ação jamais concluída, tal qual o professor que por ela responde, mas consciente de que está realizando, de fato, "um trabalho que acrescenta."

À luz dessa análise, e, em especial, em observância ao nexo entre a base do pensamento e, portanto, da ação desses professores na realidade em que desenvolvem suas práticas, é que foi possível constatar donde se origina a idéia, tão naturalmente corporificada, transformada em crença. A função do novo trabalho docente naquela região do qual vimos falando (MT), ou seja, o orientador acadêmico, cria raízes e força em razão, entre outros fatores, dos princípios norteadores da ação. Revela uma entrevistada, ao referir-se à "nova" função que, tendo em vista o trabalho exigido do orientador acadêmico, *está na proposta.* Segundo a professora referida (MT), este orientador "recebe toda uma formação para tirar as dúvidas do acadêmico. Nós, adverte, "temos espaço para tirar as dúvidas com os especialistas. Na área, são eles que produzem o material." Produzem o material, ditam o ponto de partida, conduzem a ação pedagógica de responsabilidade de outro profissional, e, assim, este faz com seus alunos o que com ele fizeram ou fazem simultaneamente.

Tirar as dúvidas, eis no que se resume, mais em uma região que em outras, a função do orientador. A situação lembra muito as tensões do professor, no quadro das tendências pedagógicas entrecruzadas na sua prática. Esse professor tem o aluno como centro, por isso o método de trabalho é fazê-lo assumir ativamente sua própria aprendizagem. O que vale, portanto, é "aprender a aprender". Por outro lado, se tiver dúvidas, tem o orientador com quem pode contar. Considerando que a orientação é para que o acadêmico, ou *o cursista* ou, ainda, o *tutoriando* não fique com dúvidas, seu orientador recorre, por sua vez, ao "especialista" para que tudo transcorra na devida ordem. Esses especialistas também são socorridos pela SEED que, como cabeça da mesma teia, cria a figura dos "multiplicadores" para que tirem as eventuais "dúvidas". Serão "multiplicadores"

ou "orientadores", ou, caso se prefira, "tutores", de modo que, quando os "cursistas" tiverem suas dúvidas, estejam adequadamente assessorados. Fica muito claro o ponto de ligação que estabelece os laços na teia quase nunca questionada. A regra é eliminar a dúvida, não tirar proveito dela, e, portanto, reproduzir, sem que se perceba, a relação dita tradicional. No depoimento do próprio professor, este diz acreditar que "ninguém está ensinando na verdade assim", ou seja, fornecendo gratuitamente respostas. Note-se que quanto mais se nega a escola tradicional, mais sinais dessa escola são evidenciados. "o mais interessante no curso é que a gente está descobrindo que não sabe das coisas e que a gente está aprendendo todos os dias. A gente não está na frente de uma turma como aquele professor tradicional que vem para dar a resposta. Pelo contrário". Como se vê a disposição do professor em "dar a resposta" é insistentemente ressaltada nos testemunhos de grande parte dos professores entrevistados.

Por essa perspectiva, indagamos: onde fica a relação educativa?

Japiassu é claro ao abordar a natureza do *papel do educador da inteligência*, faz não apenas críticas à prática da pedagogia da resposta, mas indica apontamentos favoráveis a relação educativa:

> O essencial, diz o autor, é que o educando permaneça sempre em estado de apetite. Quando tudo lhe é explicado, não só a explicação é errônea, mas ele não deve ter entendido, porque, quem compreende, sempre tem dúvidas, está sempre insatisfeito e disposto a novamente interrogar. (1975, p.153)

Certamente sabendo disso, um professor (DF), em face da figura e da função docente, assinala que as informações dirigidas ao aluno têm de ser as mais claras possíveis. (...) "é como se ele estivesse diante do código do consumidor. De modo que ele saiba seus direitos e deveres, de modo que ele saiba para que, para quem, e de que meios pode se utilizar para sanar suas dúvidas, ou trocar qualquer outro tipo de informação."

É necessário destacar a importância e mais que isto, ter presente sempre que o professor está muito além da tarefa limitada à quadradura da aula e aos muros da escola. Conforme adverte uma professora entrevistada (DF), "Ele está inserido na sociedade, tem uma importância enquanto educador e enquanto cidadão nesse contexto social em

que ele vive. É preciso entender, vivenciar e fazer que todo conhecimento que ele vem adquirindo contribua para uma mudança social." Seguramente, sabe-se que esta mudança não é imediata, "é uma semente, um processo de reflexão mesmo, de colocar a mão na massa e ver que ele é um cidadão importante, que tem uma responsabilidade muito grande social."

Esta idéia tem sido amplamente difundida, bem como acatada por docentes progressistas. Mesmo assim, é muito mais freqüente, de acordo com a mentalidade dominante da região, partirem os professores em defesa da nova função de professor, a ponto de mudar até o nome, sem que se dê conta que nada de novo está a acontecer. A exemplo disso, enfatiza a professora (MT), ao tentar distinguir a tarefa do orientador e a do professor do ensino regular,

> "é que o professor prepara a aula de acordo com o livro didático, aplica, avalia através de uma prova e corrige. Ao passo que o orientador, além de muitas outras funções, necessita estudar muito, realizar muitas leituras para ampliar seu conhecimento, pois trabalha com professores e precisa ter competência."

As razões apontadas pela professora na direção de justificar a necessidade de leituras, estudos e ampliação do conhecimento, não são sequer razoáveis. Não há registros, até onde sabemos, de que essas iniciativas sejam exclusividade apenas da área de formação para atuar entre docentes. Ficamos a imaginar o grau de confiança, da qualidade de uma medicina oferecida por um profissional da área que somente estivesse melhor preparado para atender aos seus colegas de profissão. Na mesma afirmação, para além dessa distinção pouco apreciável, é possível ver se a professora orientadora inventaria outras funções, se as tivesse, para justificar a que veio. Que funções seriam essas que não foram ditas? Nada mais do que já foi falado. A ênfase em outras funções não ditas parece vir ao encontro do desejo da docente voltado a novas funções, que, de fato, sejam por ela vividas e, talvez, diferentes daquelas que aqueles orientadores já viveram ou, ainda vivem, na escola considerada por eles e outros puramente tradicional. A lembrança sempre é amarga, as lições são quase sempre sombrias.

A busca de um sabor adocicado está quase sempre associada à lembrança do sabor amargo, conforme revelam as falas seguintes, trazendo, desde logo, um dado que coloca

todos os professores da escola presencial na condição de professores irremediavelmente tradicionais e obsoletos: "O professor presencial trabalha de forma mais diretiva, com ênfase na explicação do conteúdo. Tem menos preocupação em ver aluno por aluno."[216] Vale indagar, no entanto, se o professor teria menos preocupação com o aluno, ou se as condições vigentes não permitiriam que aquele docente agisse daquela maneira? Ademais, sair dessa conduta olhar menos o aluno para olhar de mais, igualmente pode incorrer no mesmo "defeito".

Dezenas de professores revelam outro dado que marca a experiência pedagógica da educação a supostamente vantajoso em relação à experiência da escola fechada considerando-se que o valor psicológico está acima do valor pedagógico. Ao dizer "o como" a relação pedagógica é estabelecida uma orientadora acadêmica (MT), assim se manifesta:

> "No meio I, é onde o aluno senta de frente ao orientador para relatar o que compreendeu do conteúdo estudado. Antes, porém, de iniciar essa socialização, o orientador conversa, dá liberdade para o aluno contar suas angústias de problemas familiares, de sala de aula, da escola em que trabalha, de saúde (...)" profa. (MT)

Quando o aluno se sente bem à vontade e vê no orientador "um amigo, começa a apresentar seu entendimento e dificuldades", mas às vezes, acrescenta outro entrevistado daquela região, "ficamos só nos problemas...". Em outro depoimento, defendendo-se a interação existente:

> "A interação existe e é maior que a escola presencial. A aproximação é muito maior. Somos iguais, trabalhamos como amigos, compreendemos os problemas deles. De repente até o marido não deixa a sua mulher, nossa aluna, vir à aula...somos mais uma relação de amigos do que de professor e aluno. Há diálogo, diante do problema é respeitado o tempo que eles precisam para encontrar uma solução. Ficam até 15 dias sem aparecer." Profa. (MT)

Essa situação, no entanto, conviria dizer, não decorre tão somente da limitação do docente referido, mas, para além dos limites da Política Educacional vigente, da

[216] É oportuno notar que naquela realidade os "orientadores acadêmicos" trabalham com uma quantidade bastante razoável de "cursistas"- 20 a 30 alunos, com espaço e condições para atendimento individual e, realizar o acompanhamento previsto para os primeiros meses do curso.

infiltração, sem pedir licença, das tendências e correntes que (des) orientam, sem que o professor se dê conta, a prática pedagógica nela subsumidas.

Esse mesmo sabor adocicado sempre buscado vai revelado, ainda, nesta outra voz: "O professor do ensino regular trabalha com sua turma dentro de quatro paredes, por muito tempo determinado onde tem que cumprir o programa (...)" Aliás, se ele entende por plano de ensino um programa que tem que ser seguido, complexifica ainda mais a situação. Os limites relacionados são procedentes, mas, além dessas exigências, se o professor da escola presencial, se vir compelido, não obstante a cobrança tenha procedência, a seguir o "programa" por imposição, a ignorar o movimento do trabalho pedagógico, precisa pôr em xeque as raízes que sustentam sua prática de modo que pense, reoriente o trabalho que pretende realizar.

Junto com as sucessivas e amargas lembranças de experiências passadas, como se menos que nada valesse aquela experiência, vem incompreensões da base e da natureza do próprio ofício. Ao ser provocado para dizer de sua inserção na educação a distância, um professor (MS) respondeu, enaltecendo esta fase nova de educação detrimento da fase antiga, demonstrando um certo alívio. Na escola tradicional, dizia ele, como se todas escolas às quais se referia fossem, em que pese à veracidade do conteúdo dito, daquele modo, "é muito diferente de aula a distância, é uma loucura. Peguei 80 alunos numa turma. Tem pessoal da frente, do fundão, tem aquele que entra e sai, querem saber quando vai ser a prova, querem é passar."

É preciso nesse momento lembrar das palavras de Enguita (1989, p.158), ao advertir, que se a educação estivesse apenas associada a "extrair, transmitir ou inculcar informações, conhecimentos, idéias (...), a escola estaria na iminência de ser varrida da face da terra." Se não o foi, então não representa apenas esse quadro de horror.

Além disso, é igualmente necessário lembrar que, não obstante as dificuldades decorrentes, entre outras muito mais sérias, advindas do número excessivo de alunos, nas salas de aula, nem todos professores são condescendentes com tal situação. Esses professores conseguiram encontrar, com base na lição aristotélica, se não o "justo meio" da autoridade, ao menos o meio razoável que está entre a licenciosismo e o autoritarismo, qualidade essa imprescindível no combate à pedagogia às avessas e, de fato nesse caso,

impossível. Aquele mesmo professor acrescentara, cometendo outro reducionismo. "O aluno na educação a distância tem que se motivar." O aluno na educação presencial não teria essa igual necessidade? Como se estivesse escutado o ruído da pergunta que fizera sussurrada entre os dentes, o professor acrescenta: "A coordenação tem que estar junto desse aluno com a *tutoria*. Se o aluno telefona, a gente tem uma salinha, mas a gente atende, você viu." Profa.(MT) De fato, vimos, ninguém nos contou. Também vimos que há uma intolerância evidente para a manutenção desses desvios e imprecisões carregados de uma escola para outra.

Surpreende tantos nomes,[217] tantas funções. Há de se reparar nas confusões de papéis. O professor sabe que não é mais o que sempre foi, caminha, assim, perplexo a perguntar: *quem sou eu*? Confuso, por vezes, parece obediente à regra, além da desobrigação de dominar o conhecimento, de eliminar a dúvida do aluno, de não tirar proveito dela. Há, todavia, há felizmente professores, ainda que, em parte, transgressores da regra, conforme salienta a fala seguinte: "(...) ele não tem que dominar, isso não existe, ele tem que entender o que está no fascículo e fazer com que o aluno vá buscar a resposta. Sua tarefa é a de mediador." Profa. (MT) Os docentes entrevistados, muitos dos quais se reconhecem como mediadores em busca de sua identidade, relatam que a tentativa de solidificar essa concepção de mediação, considerada por eles nova, não se deu de maneira calma:

> "A gente vez ou outra se perguntava – cadê minha identidade? Até por que nós que somos mediadores, fomos para o processo seletivo mediante a exigência de que todos nós pertencêssemos à Secretaria de Educação, mas a gente já tinha um modelo definido de escola, de professor." Profa. (DF)

Em uma modalidade de educação, cujo oficio, essencialmente humano, cheio de indagações e altamente complexo, Altet arrisca em dizer: *só há um caminho: aprender fazendo.* A mesma autora, todavia, acrescenta, aprender igualmente coletivizando o que se fez nas redes de intercâmbios de práticas e de socialização profissional para a capitalização e a permuta de experiências". (2003, p. 78) Para os professores, sujeitos do presente trabalho, na mesma linha,

[217] Multiplicador, tutor, orientador, monitor, e-teacher, professor coletivo, e, por outro lado, telessala, telealuno, orientando, cursista, tutorando...

resumem que é, o professor, no exercício de sua função, que mobiliza e combina seus saberes, seus recursos e constrói *suas competências.*

6.4 Professor, Ser ou não Ser

> "La palabra del maestro es un insustituible instrumento de influencia sobre la alma del alumno. El arte de educar connota ante todo el arte de hablar, de dirigirse al corazón humano." Sujomlinski, 1975

Na oportunidade de oferecer um curso, subtende-se que esteja implícita a existência de um público, sobretudo quando este público constitui-se de adultos, interessados em mudar a sua mentalidade, modificar atitudes, irem além do ponto em que se encontram, descobrirem-se a si mesmos na sua inserção com a realidade a que pertencem e, no movimento de intervenção, modificá-la. Esse é o foco da educação, destina-se ela a qualquer modalidade, seja de contexto, seja de sociedade.

O papel de compor, explicitar, dialogar com o estudante e de provocá-lo de modo que seja capaz de desenvolver sua capacidade cognoscitiva e de concorrer para a "formação de suas convicções" remete a um personagem importante: o professor. O fato de trabalhar-se em equipe, de uma aprendizagem colaborativa, e até a invenção do "professor coletivo" não tira nem diminui a importância do docente. Ao contrário, ele será muito mais necessário nessas formas de ensino. Nesse caso, o que conta não é a tutoria, ou a orientação, ou a mediação, ou, ainda, a monitoria, que exige qualificação, mas o professor, o professor em qualquer que seja a modalidade de educação. A diferença está na concepção de educação que ampara a ação pedagógica deste professor e a capacidade de estar aberto para as novas exigências da sociedade contemporânea. O professor muda, mas os processos permanecem: o de escutar, interagir, dialogar, mediar discussões, definir conteúdos, elaborar objetivos, viabilizar o saber, selecionar os recursos, avaliar. Por trás de uma escola a distância, do mesmo modo como ocorre na escola presencial, "encontram-se docentes que escrevem os programas, os guias, as atividades..." Litwin (2001)

Por trás do orientador, mediador, tutor, entre outros, há o professor por inteiro. A identidade docente, todavia, parece ainda um trabalho de busca para a maioria dos professores entrevistados, uma busca que vem de longa data.

Uma professora (DF), cuja fala casa bem com nossas idéias, diante a situação, revela:

> "A gente pergunta: que professor vou ser? que professor sou eu? que professor estou sendo? desde que escolheu ser professor. Eu, particularmente, acredito, e nunca discuti isso com ninguém, que esse tipo de preocupação vem muito do desafio da concepção de educação que a gente traz, esta já vem carregada, esta preocupação nós já tínhamos mesmo antes de estar aqui(...) em determinados momentos em outro contexto nos pegamos repensando enquanto professor."

A professora, embora enfatize que esta é uma opinião pessoal, reconhece que a crise de identidade, vai sendo carregada consigo desde muito tempo, e foi enfrentada, segundo ela, "dentro do próprio grupo". A crise, todavia, parece adormecida ou acomodada, ou, ainda, aparentemente superada, pois, para os professores entrevistados, é um aprendizado que "está em construção". Talvez por essa razão seja uma questão que esses docentes "sempre retomam." Isso significa, portanto, que, em geral, a busca de identidade continua.

Ao mesmo tempo que a rejeição das imposições do sistema tradicional se fortalece, uma professora (DF), admite que o mediador é um professor na mediação da discussão, mas, enfatiza "às vezes o papel se confunde".

Nesse sentido, a mesma professora sugere buscar a própria nomenclatura de palavra *mediação, cujo sentido, segundo ela, "é mais ampliado, não se restringe a um mero professor de passagem de transmissor do conhecimento. A gente quer dar esse enfoque de discussão, de interação."* Convém ainda notar o esforço para que o enfoque em destaque prevaleça:

> "A gente tem lutado muito com eles desde o início para que essa concepção de se reconhecer professor não se estabelecesse. Porque quando a gente retoma a palavra professor, parece que estamos falando de um ensino mais sistematizado, um ensino com hora e data marcada, aí entra a questão da avaliação, como a gente vê a avaliação. A gente trabalha, enfim, com outras questões."

É deste ponto de vista que os professores entrevistados têm ressaltado a mediação: "Como a gente tem é esse elo entre o tutor e o *cursista* a gente tem buscado fazer, de fato, essa mediação, essa interlocução, entendeu?" profa. (DF) Apresenta-se aos poucos o mediador. Para os docentes entrevistados, muitos dos quais se reconhecem como mediadores em busca de sua identidade relatam que a tentativa de solidificar essa concepção de mediação, considerada por eles nova, não se deu de maneira calma:

> "A gente vez ou outra se perguntava – cadê minha identidade. Até por que nós que somos mediadores, fomos para o processo seletivo mediante a exigência de que todos nós pertencêssemos à secretaria de educação, mas a gente já tinha um modelo definido de escola, de professor." Profa. (DF)

> "Eu tenho observado que após 1 ano e meio de pesquisa, existe uma falta de identidade do professor que desempenha o papel de tutor (orientador). Posso afirmar até aqui que 90 % dos professores tutores não têm definido o papel dele dentro da categorização profissional." Prof. (MT)

Nesse sentido, num determinado momento, segundo, ainda a mesma professora, ora eles "se sentem professores, voltados para o domínio do conteúdo, ora, num outro momento, eu diria, eles acordam para a realidade, porque não é esse o papel do tutor, eles começam a fazer parte da monitoria, da mediação, da afetividade."

Para os professores entrevistados daquela experiência, o elemento mediador é o orientador acadêmico "(...) é ele quem tem os momentos presenciais, é detalhe ele não dar aulas."

Na realidade, o problema não está no nome ou na função de professor em si, nem no dar aulas. Dar aulas, em qualquer que seja a modalidade, "é apenas uma das possibilidades oferecidas ao professor para organizar as circunstâncias da aprendizagem. Esta não é a única nem a mais interessante e só deve ser utilizada com verdadeiro conhecimento" Hadji, (2002, p.155).

O que interessa é que, para além do *conhecimento do conhecimento existente*, a construção da aula não esteja calcada nos ranços ou em concepções obsoletas já conhecidas em experiências passadas, as quais, por vezes, são introjetados numa única figura, numa única função, numa única palavra: professor. A questão, portanto, não está na denominação professor, ou em continuar a ser professor, mas em continuar a ser aquele professor fonte

maior e exclusiva do saber, *professor aulista*, tirador de dúvidas, que pratica uma pedagogia às avessas da rotinização, da descaracterização do trabalho educativo. O professor hoje, em qualquer modalidade, que não busca uma interação dialogada, que não mobiliza o aluno para a passagem da "curiosidade ingênua" para a "curiosidade epistemológica", que deixa de instigar o aluno para *ser mais* do que já é, está decretando o seu sepultamento. Por certo outros serão sepultados com ele.

> "(...) a gente luta para que isso (mentalidade tradicional) não aconteça nesse sentido. Afinal de contas, a gente também está lidando com o professor em serviço e não com qualquer tipo de professor. O nosso aluno/professor tem uma bagagem, uma experiência, está em sala de aula. A gente pensa, prima muito para que isso não se torne um encontro corriqueiro de sala de aula – nessa concepção de professor e aluno. A gente tenta, busca mesmo o diálogo, uma interação mais direta". Profa. (DF)

Na mesma linha, uma professora entrevistada (MT) reforça: "olha o orientador acadêmico não é o professor para o acadêmico. É que o foco está no fascículo, não que o elemento humano não seja importante, mas no fascículo, na forma como é feito é bem dialógico, quer dizer, ele é dialogante com o sujeito, com o acadêmico(...)" Bem, nós temos o especialista, o orientador acadêmico e o acadêmico. O elemento mediador é o orientador acadêmico que também é um professor, mas não professor universitário."

Do mesmo modo como professores entrevistados (DF) insistem, na sua maioria, na idéia de que ser mediador não é o mesmo que ser professor, dezenas de professores (MT) seguem o mesmo pensamento enfatizando que "se na educação a distância a autonomia do aluno é um elemento chave, o elemento mediador ou especialista são elementos facilitadores." Facilitadores, no entanto, em alguma situações, no encurtamento do caminho da curiosidade, da pergunta em atender prontamente as dúvidas dos acadêmicos. "Como elemento facilitador, obviamente ouve as dúvidas do discente, percebe as necessidades imediatas dele, colabora com a suspensão dessas dificuldades (...) então eu vejo que a relação pedagógica de nosso projeto se estabelece entre este facilitador e diretamente com ele (...)"

Essa relação, embora louvada, nem sempre é dialogal, como se pretende, segundo professores entrevistados. Uma relação sem interlocução não é relação, uma relação sem que as perguntas sejam não somente respondidas, mas problematizadas, não nos remete à

matéria educação. Isto ocorre menos, ainda, quando o trabalho do professor não se liberta de uns e outros desvios ainda mais graves trazidos de vivências recente ou não, passadas. Há professores (MT), todavia, que admitem desenvolver uma relação educativa muito diferenciada, mas, dito pela mesma professora:

> "Este nosso aluno vem de uma cultura escolar em que ele foi formado todo nos moldes da escola presencial, numa sala de aula com contato direto com o professor. Então essa cultura, essa mentalidade que é minha, que é sua, que é nossa, é aquela dominante. É aquele professor que tira todas suas dúvidas e que muitas vezes a forma como o professor age é muito paternalista. Então isso é histórico, desde os tempos em que os jesuítas entraram aqui (...)"

Por essa perspectiva, esse tipo de educação, não tão diferenciado quanto se pretende, é o tipo de educação segundo o qual muitos destes professores, conforme revelam entrevistas, se deparam. Essa constatação traduz num fato preocupante que incomoda aqueles docentes, "(...) uma preocupação que todos nós temos com os acadêmicos." (MT) Uma percepção, cuja revelação subjacente diz que não estão construindo uma relação educativa, mas uma relação paternalista. Nesse tipo de relação, em geral, o imperativo da obediência servil parece predominar. No lugar de provocar o "filho" para a desobediência crítica, para o conhecimento, fabrica-o, de acordo com o ideário do mundo vigente, apesar de suas revoluções, para a acomodação, a alienação e a solidão. Nesse mundo, em que a lógica do mercado se impõe, "o indivíduo se reduz, mutila, fragmenta, apaga, anula. Transforma-se em títere, autômato, zumbi (...)" Está solitário no mapa do mundo, embora membro de uma vasta multidão. Ianni, (2000, p.272) A, educação, inserida nesse mundo, sofre e exerce influência tanto na sua preservação quanto na negação "do caráter destrutivo que a lógica do capital impõe a sua teoria e práticas pedagógicas." (Ibidem)

Em tempos da sociedade da informação e do conhecimento, do desemprego e da desgraça, tempos de "homens partidos, de tempos partidos", tempos que apelam para novas configurações do trabalho, incluindo do professor; tempos da banalização da vida e das relações humanas, particularmente educativas, "reduzidas a contatos fragmentários,

temporários", sabe-se que há esta relação central, entre tantas outras necessidades históricas amplamente difundidas: *a requalificação da escola.*

Nesse sentido, a nosso ver, a idéia de que "a escola necessita, no interior desse movimento rigoroso de voltar-se para uma identidade e um desenho diferentes daqueles que tem assumido sob a lógica do capitalismo." Noronha, (2002, p.99) Assim, sendo a escola a distância ou presencial, ou, ainda, combinada, que venha, mesmo pela contramão dos interesses mercadológicos, construir a passagem da informação para o conhecimento, do conhecimento *ingênuo* para o conhecimento *crítico*. Nesse contexto, segundo, ainda, a mesma autora, "o professor precisa ser o mediador ativo e crítico na tarefa permanente de reinterpretar os conhecimentos históricos da humanidade. Portanto, não é qualquer profissional, com uma formação aligeirada, que poderá desempenhar essa tarefa." (Ibidem)

A saída encontrada para defesa de uma nova identidade, por meio de um ou outro termo ou uma figura parece estar, portanto, longe do cerne da questão, longe da solução. A clareza da identidade docente, embora óbvia, ainda é uma descoberta que lentamente um ou outro professor mostra ter resolvido.

> "Eu tenho mudado ao longo desses anos diante da busca de identidade. Inicialmente até tinha insistido junto do sindicato na discussão da configuração do novo plano de carreira fosse institucionalizado a figura do orientador acadêmico. Hoje já penso o contrário, foi um equívoco meu. Pensei que fosse um especialista diferente. Hoje eu o vejo como professor. Realmente ele cumpre a função de um professor. Ele é um professor. Aquele que interage, discute, pesquisa, age de modo que o aluno aprenda." Prof. (DF)

O profissional de ensino, antes de ser tutor, orientador, mediador, é professor. O papel do professor é inicialmente, estar presente como professor que introduz o exterior, o outro, sem o qual o indivíduo sozinho não poderia pensar. O primeiro ensinamento do professor nasce, segundo Hadji, da sua própria *presença de professor,* quer esteja diante do aluno, quer esteja geograficamente distante. O professor é "pela palavra, o representante do outro". (2001, p.138)

Nesse sentido, há que se pensar antes, e, ao mesmo tempo, *na figura do professor,* na essência da palavra por ele pronunciada. Falamos aqui não da palavra que voa leve

levada pelo vento, mas da palavra que comunica, que tem peso, que brilha, que transcende, que atua, que educa. Palavra que desafia. "Palavra, palavra (digo exasperado) se me desafias, aceito o combate." Andrade (2002, p.244)

Falamos, portanto, não de qualquer palavra, mas daquela palavra que desafia, substanciosa, iluminada, poetizada, vale dizer, da palavra cujo sentido não é outro senão a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante nela mesma.

Nessa linha, a teia de conexões que provoca uma palavra move-nos para uma "rede de palavras", uma rede de idéias, outras ações e novas relações. Revelam-se em signos, índices, imagens, símbolos, "em um caleidoscópio sem fim."

Falamos daquela palavra que desafia, que desconstrói para uma nova construção. O aluno atingido pela palavra conhecimento, palavra radical, palavra que exprime rebeldia, palavra provocadora, não está mais só, a proximidade ocupa o lugar da distância, o encontro é uma realidade, a relação educativa possível. A cada palavra enunciada que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma rede de palavras nossas, *formando uma réplica.* Vale aqui a advertência feita por Bakhtin, (1997) quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão e interação. A palavra, acrescenta o autor, é o resultado da interação do locutor e do receptor produzido por meio do material *de um determinado complexo sonoro.*

Por isso, diante da força perturbadora das palavras, vale insistir no apelo do poeta: Andrade, (2002, 248-249):

> "(...) Calma se te provocam(...)
> Chega mais perto e contempla as palavras.
> Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra (...)"

Nessa perspectiva, a palavra de uma forma ou de outra, sempre *está plena de significado.*

A interlocução que brota da palavra perturbadora é o grande elo que "amarra" o processo educativo. Palavras contidas no texto, texto articulado ao contexto. Caso contrário, desfaz-se o encadeamento lógico do ensino, emperra a possibilidade da relação educativa.

Não seria diferente, por conseguinte, quando falamos, particularmente em educação a distância que já não é mais *para a distância*, que já não é mais educação com distância, vale dizer, a distância *com ausência e fria*. Essa distância pode ser menor que à distância observável no interior da escola regular.

Por sua presença e sua palavra, acrescenta Hadji, "o professor mediador convida o sujeito a se descentrar para se reencontrar acima de si mesmo." (Ibidem) O professor não é um mediador, e uma vez mediador, é professor, mas um professor, e, uma vez professor, é mediador, na medida em que organiza os artifícios ruidosos, circunstâncias que, do ponto de vista do contexto, permitirão a *cognição criadora.*

Essa é uma questão, para os professores entrevistados, "muito em aberto no nosso curso, embora tenhamos debatido (...) de monitor, avançamos para mediador." (DF) A mesma professora mostra a tendência para a indefinição já resolvida para parte dos docentes de ambos os projetos. "Hoje eu penso que sou uma professora que exerço a mediação. Essa tarefa que eu tenho de mediadora, tanto eu quanto meus colegas, não deixa de ser uma tarefa de professor." Aos poucos dezenas de professores vão descobrindo que, no desenvolvimento do curso de formação a distância, são professores mediadores muito presentes, aliás. Note o que diz uma entrevistada:

> "Hoje, para mim, depois de estar lá dentro do projeto, eu tenho clareza de que ser professora e mediadora muito mais que o tutor que tem essa relação com o aluno via material, por meio de palestra. Ele é o a distância mesmo. Minha relação com o aluno do curso é presencial." Profa. (DF)

Sabe-se que o professor é um organizador de um ambiente ou situações muito mais reais que virtuais. Para os professores entrevistados, ora mais, ora menos, ele está onde deveria estar – na mediação. Diante de tanta informação, "o máximo que posso fazer, como professor, é tentar mediar essa construção e transformar esse tanto de informação em conhecimento." (DF) Vale lembrar que, de fato, há uma grande diferença entre esses dois ingredientes pedagógicos. Segundo a professora, "nossos alunos são muito bem informados, mas analisar, justificar, criticar, resumir, sintetizar tudo isso que leve a informação ao conhecimento é feito pelo professor."

Com base nessas informações, percebe-se que o professor está "no lugar certíssimo," de mediador. Os vários personagens, que são as facetas de um docente, assim são explicados: "é uma questão de determinações de funções. Esses nomes todos já mudaram: de tutor, para monitor e depois para mediador. Ficamos por aí porque o que eles fazem é uma mediação entre a universidade e a sala de aula em que atua."

Nisso consiste o trabalho docente- materializar um conjunto de decisões planejadas que permitirão "ao sujeito construir seu saber" e descobrir o que é, o que querem que seja, e o que pode vir a ser, de maneira que venha a deixar de ser, na sua singularidade, um estranho de si mesmo, de maneira que possa, enfim, dizer que *graças* ao encontro, entre outros, com o professor, ou seja,

> "Graças ao encontro com o mestre, enfrentando os problemas suscitados por meu ambiente, pude (processo de mediação ou de tornar-se outro) libertar-me do enclausuramento em minha primeira forma exterior. Suprimi a singularidade para tentar para o universal (momento da superação). Mas não pude fazê-lo senão dando-me uma nova forma! O movimento de superação através da mediação deve ser incessantemente retomando (inacabamento). Hadji, (2001, p. 138)

Esse encontro, mesmo a uma distância aproximada, não é fácil. Muitas dificuldades aparecem, sobretudo, numa modalidade em que o tempo da distância entre ensinantes e aprendentes é maior que a presença e, sobretudo, a distância geográfica entre esses interlocutores é plena de obstáculos. Conforme dezenas de professores entrevistados são estas as lamentações que normalmente o caso requer : "É muito difícil chegar lá. A estrada é de chão, quando chove ninguém passa. Então eles têm que lançar mão de outras formas de aproximação (...) é fantástico". Fantástico não o quadro em que esses professores são formados certamente, mas os meios de se valem para enfrentar as dificuldades e romper com a separação que já não é apenas aquela entre professor e aluno.

Em todos os municípios atendidos pelos pólos centrais, as prefeituras disponibilizam um local para atendimento ao aluno. Lá, orientadores selecionados têm a sua disposição, de acordo com o número de alunos, uma sala com computador, fax, telefone, biblioteca. Então, segundo professor entrevistado (MT) "é uma estrutura mínima. Funciona bem na própria prefeitura, escola, centros formativos – espaços onde o projeto ocupa

espaço." Na impossibilidade, todavia, de ir até o pólo ou *centro de apoio*,[218] os orientadores iam até o município em datas marcadas, ou, ainda, esses alunos entravam "em contato via telefone." Não sendo possível recorrer a nenhum desses meios, os alunos, segundo balanço das entrevistas, mandavam as questões pelo pessoal do correio, pelo leiteiro, pelo motorista de ônibus, pelo marido que vinha para Colíder fazer um trabalho e depois eles mandavam de volta pelos mesmos recursos." Às vezes, dezenas de professores ressaltam o recurso com que se pode contar é o caminhão de leite, mas para esses professores não importam os meios de que se valem, o importante é encontrar formas de possíveis comunicação entre professores e alunos. Para eles, conforme resume uma professora (MT), "não importa se é o caminhão de leite, o importante é chegar, chegou, está ótimo (...)." A professora reconhece que trata-se de uma situação difícil, mas que, segundo ela, não é precária, não é da impossibilidade, ou seja, "você vive no limite de uma realidade, mas não precisa ser precária, mas não é uma situação precária."

Na realidade, tanto nessas como noutras circunstâncias, conforme diz Perrenoud, (2002, p, 176), "a principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual e coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca se deve esquecer a pessoa do professor."

Por todas essas considerações, vale voltar-se para a educação dos educadores. Ah, quem sabe (...) tanto quanto isso pode ser feito fora do espaço e do tempo?[219] "

> Pois sem sair do lugar, pode-se viajar longe, no tempo e no espaço, na memória e na história, no pretérito e no futuro, na realidade e na utopia. E são muitos os que mergulham em si mesmos, como em uma travessia sem fim, podendo ser tranqüila ou alucinada, deslumbrante o desesperada. (Ianni, 2000, p.29)

Estar aberto para esta viagem, estar aberto para balanço, estar aberto para ampliar novos caminhos de ensinar e aprender, particularmente voltados para a formação de professores, de modo que, de volta para casa, nunca mais seja "o mesmo que regressa," e uma criatura nova possa brotar. Essa criatura, como numa travessia sem fim, nunca estará pronta.

---

[218] É, segundo um professor (MT), uma espécie de espaço institucional – ponto de referência para o aluno naquela região, para se ter uma biblioteca melhor, um laboratório, telefone, laboratório, tem toda parte de acervo de controle acadêmico.
[219] Fernando Pessoa, Obra completa, 6ª. ed., ed. Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1996, p. 315-116

O que há de mais extraordinário e desafiante no trabalho docente é aquele o mesmo, comum a qualquer que seja a modalidade educativa: lidar com gente. Constituir, portanto, formas de relações de ensinar e aprender, de aproximação, de presença. Não qualquer presença, mas presença presente, presença que se alonga, presença que transcende a distância, presença viva, desafiadora. Presença, enfim, educativa e, que, portanto, é de formação. Presença que modifica, que educa. Presença que não deixa o professor acanhado diante do "tal ser humano vivo", dos desafios lançados pelo ofício de ensinar.

Makarenko, em setembro de 1920, convocado por Zavgubnarobraz, em razão das dificuldades apontadas pelo pedagogo russo, fez algumas advertências ainda hoje pertinentes. "(...) O que vocês querem é um bom escritorinho, seus livrinhos (...) Olhe só para você, até óculos já botou (...) O que eu quero dizer é que vocês só querem saber de leitura, mas se lhes puserem pela frente um ser humano vivo, lá vão vocês: o tal ser humano vai me matar! Intelectuais!" O chefe do departamento da Província russa emitia impropérios ironicamente, embora de forma bem humorada, por vezes raivosa, contra "toda confraria pedagógica" comandada por Makarenko. Zavgubnarobraz, apesar das fortes razões apontadas pelo pedagogo em face do lamentável quadro em que a estrutura e funcionamento de ensino se encontrara, de fazer "sentar e chorar aos uivos", reagia com rapidez: (...) "já sei o que você gostaria: que construíssem um prédio novo, colocassem carteiras novinhas, aí então você se poria a trabalhar." Não são os prédios que importam, insistia o chefe da província, "o que importa é educar o homem novo, mas vocês, pedagogos, sabotam tudo: é o prédio que não lhes agrada, são as mesas que não lhes servem. O que lhes falta é aquele...fogo, sabe – aquele...o revolucionário." Criar o homem novo de maneira nova esse é o ponto alto daquele encontro, desde aquela época a época atual, mas "ninguém sabe de que jeito fazer isso," nem o Zavgubnarobraz, nem o notável pedagogo. Alguns do Departamento de Educação daquela Província até sabem, reconhece o chefe, "mas não querem pôr mãos à obra ... não querem, (...)"

O mundo de hoje requer um homem novo. Esse é o desafio para intelectuais da educação do século XXI. Quer seja numa educação levantando paredes ou derrubando paredes, quer seja numa educação com professores presentes ou distantes dos alunos.

Há, todavia, limites na ação do professor. Faça ele o máximo que fizer, "com a maior boa vontade do mundo", ainda assim é possível que seu aluno continue distante, muito distante. Quer esteja *à distância de...*, ou simplesmente *a distância.* Quer seja um docente multifacetado ou não.

O que importa é que todas as habilidades para o ato professoral estão concentradas na figura que se constitui, passo a passo, tendo em vista um único papel: instigar, com ânimo (do latim anima-alma), o aluno para o saber, estimulá-lo, sem abandoná-lo, para que assuma sua própria educação. A principal função do professor não pode mais ser, segundo Lévy, a difusão do conhecimento. Na atualidade, sua função é realizada de forma mais eficaz por outros artifícios. Sua competência deve deslocar-se tendo em vista este profissional ser o provocador da *inteligência coletiva dos grupos* pelos quais responde. Sua atividade será centrada, não na *onipresença asfixiante,* mas, segundo o autor, "no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (...)" (2001, p. 17) É importante lembrar que *todo abuso seria nocivo.*

Esse professor, desenhado durante a nossa pesquisa pela voz dos entrevistados, embora nem sempre encontrado, não é aquele depositário do saber, mas "um professor que vai compartilhar o saber, e compartilhar também outros saberes." Profa. (MT). Como professor, haveria de ser aquele capaz de criar *situações-problemas,* de permitir que seus alunos tomem decisões, aprendam a lidar com a autonomia que lhes sobra na perspectiva de uma educação emancipatória, sem que, para isso, se isolem e fiquem na solidão embrutecedora.

O desejo de fazer brotar este homem novo, este professor novo, vai junto com "o desejo de matar o ignorante, o selvagem", o autômato, o zumbi embrutecido fabricado pela lógica de uma política capitalista. É preciso, no entanto, assumir-se como professor em toda sua inteireza; ser ou não ser (...) de maneira que, enfim, o estudante se converta no educador de si mesmo.

> Tengo para mí que el arte de educar consiste en que cada contacto del educador con el alumno sea en última instancia incitación al trabajo del alma. (...) tanto mayores son las fuerzas que parten del fondo del alma, en tanto mayor grado se convierte el alumno en educador de sí mismo. (Sujomlinski, 1975 p.70)

Isto remete-nos a acreditar ativamente, em que pese às influências contrárias, na força da educação para emancipação, como creram Makarenko (1985), Freire (1987), Sujomlinski (1975), Sacristán (1999), entre outros pensadores igualmente notáveis, como possibilidade que "não fecha a ação futura." Esta força não vem do vazio teórico, não vem da improvisação, não vem tão somente da experiência nossa de cada dia, ainda que, tanto quanto possível, seja ela compartilhada.

É preciso valorar a formação do professor para todos os professores, em especial, para aqueles que não tiveram assegurada a chance de ingressar no nível superior por vias convencionais de educação. Com certeza, o depoimento seguinte reuni dezenas de vozes (DF MT) de professores que tornaram o presente estudo possível:

> "(...) Você não imagina para esses professores que trabalham em escola pública, que trabalha na periferia, cada qual com sua história de vida, ter condições de estudar na universidade pública (...) ver esses olhares brilhando, isso nos alimenta. "

Esse alimento não vale apenas seguramente pelo *valor simbólico* que representa para os professores em formação, mas, em especial, para que não venha a ser não vir a ser mais um "professor sobrante" e pelo que, enfim, a Universidade Pública pode oferecer: "(...) a construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas." Kuenzer, (1999, p. 182)

Finalizando, estamos convencida da verdade contida no trecho do depoimento, entre muitos, de uma das centenas de professoras da rede pública, beneficiada com o projeto de formação de professor em exercício na modalidade a distância:

> "Muita coisa muda com a possibilidade de formação continuada em serviço. Este sonho já era perseguido aqui, por nós professores. Quando se falava em formação de professores a gente lutava para que fosse em serviço e na própria renovação da educação está se buscando esse conhecimento que seja mais próximo do educador, ao permitir voltá-lo para sua prática." Profa. (DF)

De acordo com o balanço das entrevistas realizadas, portanto, a chance criada de formação é muito importante para esses professores que não tiveram essa oportunidade por diferentes motivos na vida, muitos dos quais fora de suas possibilidades reais. Ao se verem agora nessa possibilidade "se sentem muito gratificados por isso." Profa. (DF)

Na mesma linha, é o que confirma um professor, que, se oportunidade de fala lhe fosse ampliada, talvez fizesse o mesmo apelo a milhares de professores. (MT) "Você vê que em Guarantã, por exemplo, onde a universidade está desde o começo, quando as máquinas foram derrubando a mata, a gente estava lá com um projeto de formação de professores a distância." Não é sem razão que professoras licenciadas na modalidade a distância (MT) resumem sua *gratidão*, dizendo: "este curso caiu do céu"; "não me sinto menos que outro professor formado no ensino presencial (...)"; "chegamos até a alcançar os primeiros lugares em concursos públicos, enquanto muitos colegas, formados no presencial, ficaram de fora (...)"; "mas dado ao preconceito que sofremos, tivemos que estudar muito para não fazer feio."

O depoimento vem confirmar o que no Núcleo Central do NEAD, em face da questão, foi ressaltado: "(...) terminou a formação do pessoal, imediatamente houve concurso do estado e a maior parte que não era concursada, passou nas primeiras colocações. Acho que foi a melhor avaliação, foi impressionante, fantástico na região." Profa. (MT)

A educação a distância, como modalidade educativa que busca atingir a formação de um maior número de pessoas, apesar de expressar uma relação educativa articulada aos interesses do capital (de qualificar de modo permanente um grande número de pessoas) pode estar a serviço dos interesses das camadas menos favorecidas, facultando-as para uma relação dialetizada da prática, uma relação educativa possível, voltada para a construção, ainda que passo a passo, da autonomia intelectual do aprendiz. Uma autonomia, todavia, não capenga, para a dependência, mas como capacidade de a pessoa construir coletivamente sua emancipação cultural, intelectual e histórica.

Vale lembrar que esta não é uma tarefa simples nem para qualquer pessoa tão igual ao *povo comum*. Lembre-se Marx para quem (...) *o próprio educador precisa ser educado.*

Lembre-se, ainda, Aristóteles para quem educar adequadamente o caráter de alguém, "seja quem for que nos apresente - não é tarefa para qualquer pessoa ao acaso; se uma pessoa pode fazer isto, esta é a pessoa que tem o conhecimento adequado", da mesma forma que em outras profissões, cujo exercício pressupõe cuidado e discernimento. (2001, p. 209) À luz desta ética, uma pessoa que se propõe, "graças aos seus cuidados, tornar as

outras melhores," sejam estas muitas ou poucas, quer sejam formadas na modalidade à distância ou não à distância, deve buscar a formação adequada..

Esta pessoa deve, enfim, assumir-se como professor. Não um professor, no entanto, em pedaços, mas por inteiro. Um educador que saiba fazer *emergir o saber,* ou seja, um educador capaz de entrar em uma relação educativa emancipadora, que *nos ultrapassa e nos engloba.*

> "Lo único que yo puedo decir al final de todas estas páginas es que descuidar nuestra relación con los alumnos puede ser nuestra gran ocasión perdida". Morales (1999)

CONCLUSÃO

Entre tantos desafios que se apresentam ao professor, instaurar a relação educativa entre ensinantes e aprendentes, quer seja individual ou coletivamente, é, se não o maior, o mais exigente desafio. Faça o professor o máximo que esteja ao seu alcance com a maior dedicação possível, ainda assim, transformar o encontro professor e aluno em uma relação continua a ser algo instigante em qualquer organização educativa, em qualquer que seja a modalidade educativa. Na educação à distância, certamente, a complexidade aumenta.

Por essa perspectiva, os sujeitos partícipes do processo educativo, que conseguem desenvolver maneiras de lidar com a distância entre dois pólos do processo, terão ultrapassado a barreira talvez mais cobiçada no campo da pedagogia. O termo *a distância* que caracteriza a modalidade de educação aqui referida, não é, no entanto, um inconveniente, ou uma dificuldade nociva na qual esteja depositado o fracasso à buscada relação educativa. A questão, nesse caso, não consiste em minimizar, ou sequer suspender a distância, ou mesmo, ainda, fazer que a distância se torne presença, mas é, antes, aprender a lidar com essa distância de modo que a presença e a distância convivam dialeticamente. Nas experiências aqui priorizadas é no esforço coletivo vivenciado nos encontros presenciais, que a distância, quando amparada pela palavra multiplicadora de significações, ora verbalizada, ora (com) textualizada (em forma de módulos ou fascículos), que a distância é encarada positivamente. Afinal, é na relação entre professor e aluno, no trato com o significado desta palavra, quer verbal, quer escrita, que a comunicação se estabelece

e encurta-se a distância entre professor e aluno. A distância, desse modo, não é um vazio, uma desvantagem ou, ainda, um obstáculo a ser transplantado, mas um artifício que pode servir para a pausa, a meditação, a *respiração* reflexiva, o silêncio que toda comunicação requer. Assim, os indícios para a promoção do diálogo são lançados à margem para a compreensão do que o conhecimento duplica, e, enfim, para a instauração da relação educativa. É certo que nem todo trabalho pedagógico, independentemente da modalidade em que este se desenvolva, assegura tal possibilidade. Há alunos que estão distantes, muito distantes, mesmo quando à distância é bastante pequena. Muitas vezes, por outro lado, não há professor mais distante que o professor do ensino presencial. Nem toda relação nomeada educativa, por conseguinte, dada a força de uma rede de interferências, é realmente educativa. Isto não é uma realidade exclusiva do ensino à distância.

De qualquer maneira, todo esforço constitui-se pela perspectiva de que esta relação seja desenvolvida. Convém, todavia, notar que, em algumas barreiras combatidas mediante as formas tradicionais de organização do trabalho escolar, nos programas aqui ressaltados, há um esforço coletivo tendo em vista reorientar tal trabalho de outra maneira. Vendo por este ângulo, constatamos que se pratica a educação baseada num especial respeito aos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem. As controvertidas *grades curriculares* com seus conteúdos rigidamente definidos e engessados foram substituídas por multissaberes, cuja prática é desenvolvida de modo compartilhado por uma equipe de professores de diferentes áreas. Estes professores, entretanto, não têm formação específica. Estudam, discutem, aprendem e se preparam, portanto, durante o desenvolvimento do curso. Aquele professor dogmático, portanto, apontado como dono de uma matéria específica, que vem com o saber pronto para cumpri-lo rigidamente, divide seu protagonismo com colegas de áreas distintas. Assim, pela contra-mão, desenvolve um trabalho colaborativo e, em vez de banir a figura docente, este professor continua, ainda mais forte, pois que agora não está mais no singular, mas coletivizado, no plural.

Em razão disto, bem como não somente pela característica comum do público alvo (professores em serviço), a reflexão viva da articulação teoria e prática dos professores em formação e atuação é oportunizada e reconhecidamente vista como um grande feito do curso. Seguramente esta real possibilidade permite articular dialeticamente a distância com

a presença e instaurar a relação educativa.

Isto implica inexoravelmente a necessidade de comunicação, por vezes prejudicada, e, em decorrência, a passagem do conhecimento no nível do *doxa* para o nível da *consciência crítica* articulado às necessidades da vida coletiva, da prática social. A distância pode ser uma forma de provocar mudanças nos modos de comunicação, de aproximação, de se fazer presença. Presença, aliás, com qualidade. Convém, todavia, afirmar que mudar as formas de oferecer um determinado projeto pedagógico não revela que estejamos rompendo com a escola presencial.

Por essa perspectiva, o embate entre o ensino presencial e o ensino à distância, entre o tutor/orientador, ou mediador, requer cuidado, particularmente ao se referir à educação presencial como tradicional, no sentido corrente do termo (modalidade conservadora, arcaica) e ao referir-se à educação à distância como algo inovador, veículo garantido de mudança.

Distância e presença em educação misturam-se não apenas na sua forma quanto nos seus recursos, tanto nas suas mentalidades, quanto em suas necessidades em face da necessária desconstrução e construção do conhecimento. Afinal, a distância em educação não é exatamente ausência total da distância, mas uma distância que preserva também o que é assegurado pela palavra, preenchida esta pela lição selecionada e prevista para o *encontro* dos sujeitos do ensino. Poderiam estar certos autores quando sugerem atribuir um outro nome à educação à distância, visto que na atualidade ela já não se define mais *pela distância*. Se é válido, então, indagar se terá algum sentido falar-se em educação à distância ou educação sem distância, valerá, na mesma linha, saber se terá algum sentido falar-se sobre educação nas pretensas relações estabelecidas nesta modalidade. É certo que o aluno muitas vezes aprende sem o professor. Assim, reconhecendo e aprendendo a lidar com a distância, parece ser possível ao estudante descobrir que é capaz de saber fazer, valendo-se daquilo que o professor fez dele, e, portanto, ver os efeitos da relação educativa, da materialização da educação.

Esta relação não se traduz apenas, então, no encontro entre os interlocutores da ação pretendida. Trata-se de uma relação que é presença, presença que permanece na

distância. Presença essa, portanto, que não pretende necessariamente a suspensão da distância, mas o enfrentamento da distância - compreender e aprender a lidar com o sentido da distância para que nela se constitua uma forma de presença dialogada, como possibilidade real de educação. Os professores que demonstram, nas experiências aqui ressaltadas, esta capacidade de compreensão dialética entre as tensões proximidade/distância, ausência/presença, presencial/virtual, permite-nos inferir o quanto a presença no ensino à distância não é somente tecnológica e fria, mas o quanto esse ensino é presentificado, é presente, é interação e constitui-se na medida em que a comunicação ocorre. A interlocução é o grande elo que amarra o processo educativo. Caso contrário, desfaz-se o encadeamento lógico do ensino. Não seria diferente quando falamos em educação à distância que não se define mais pela distância, que já não é mais educação com distância, vale dizer a distância com ausência e gelada.

Por essa perspectiva, é aceitando-se com discernimento a distância que dela nascerá a presença, e, portanto, se instaurará a relação, enfim, educativa. Não se trata aqui de qualquer aceitação, nem menos, ainda, de qualquer relação.

À luz dessa idéia, constatamos que é importante não tão somente responder às sucessivas perguntas dos estudantes, mas problematizá-las. É necessário lembrar, então que, se além dos cuidados com a qualidade e o uso do material de apoio, embora muitas vezes escassos, o encontro seja viabilizado e este seja transformado em relação, e dessa relação brote, por meio da palavra perturbadora, a presença viva dos sujeitos que constituem o processo, estaremos, enfim, discutindo a relação educativa.

Nesse sentido, a educação à distância é uma forma de ensino que se dá por meio essencialmente da presença do professor com o estudante, presente também na distância, quer por meio da palavra verbal, quer por meio da palavra escrita. Se toda forma de educação é uma forma de presença, cabe identificar de que presença estamos falando numa modalidade dita à distância. Mais importante, no entanto, do que buscar entender a bipolaridade distância/presença, é recuperar, discutir e valorizar em que base a educação se ampara nessa modalidade.

Vale dizer, ainda, que alguns professores de tão apegados à tradição do encontro,

da presença amparada pela mentalidade *aulista*, recusam-se, segundo eles mesmos, a lembrar que o curso dá-se, em boa parte do tempo, na modalidade à distância. Esses mesmos professores, todavia, lidam, em geral, com essa distância de maneira positiva.

A tecnologia tem papel importante em toda e qualquer modalidade de educação. Na modalidade de educação à distância, ela ganha mais *status*. Considere-se que a tecnologia não vale por si só, mesmo em sendo digital, um recurso mágico a que se recorre para enfrentar a distância e fazer amalgamar proximidade/distância. A tecnologia não é determinante na passagem do encontro para a relação, mas, sim, a palavra contextualizada, a palavra que se multiplica, a palavra que se infiltra no tecido social, compartilhada não por um só profissional. Assim o papel do professor, resgatado, pela contra-mão, de modo coletivo, mostra o quanto ele é importante. O professor, portanto, ainda que associado à herança construída pela escola moderna, continua presente e solicitado, muitas vezes, paradoxalmente e até excessivamente requisitado.

Nesses excessos, os ensinantes e os aprendentes ameaçam, sem que, por vezes, percebam, a pretensa autonomia intelectual do aluno, a pretensa autonomia para a cidadania, para a (in)dependência. Autonomia, enfim, que se contrapõe à ação individualizada, articulada aos interesses do capital. Este é um desafio que a educação, particularmente na educação à distância, ainda está mais expresso no plano do discurso que na prática. Esta modalidade terá de fazer mais para se dizer inovadora. Possibilitar e realizar, no entanto, a reflexão voltada para a prática e a teoria ganha destaque.

Registramos aqui, ainda, nossa esperança na educação, na formação para a autonomia amparada em argumentos substanciais, em qualquer que seja a modalidade, na perspectiva de que novas formas de ensinar e aprender se ampliem e estendam-se a um público de adultos, particularmente professores, carentes de formação superior e continuada, que estão dispersos pelos interiores mais distantes do país. Que essa modalidade de educação ganhe maior dimensão sem desvios, sem incompreensões e ilusões, muitas das quais estão ainda hoje presentes na história das práticas educativas. Que novos espíritos se abram para a educação pela longa caminhada em favor do humano, amparada pela ajuda *dos grandes e de muitos*. Quem sabe, novas experiências políticas não estarão mais atentas, conforme já apontado num passado distante, ao ponto de excelência ao qual as

pessoas podem chegar por esse caminho. Este caminho seria o da formação do homem para além dos palanques, para além de qualquer adjetivação. Haveria de ser tão somente – Educação.

Falamos da educação como processo voltado à priorização e elevação da natureza humana. Uma educação não submissa aos ditames neoliberais, a serviço dos interesses de políticas externas, para quem o tema docente causa incômodos, não somente no que tange ao salário, mas à própria formação do professor. Aquela formação, por influência, ditada pelas diretrizes *legais* na forma de capacitação ou *treinamento em serviço*, ou seja, na sua forma "cesta básica" e, portanto, minimalista. Minimizando-se a formação estar-se-á menorizando a figura daquele que intermedeia o saber: o professor. A formação mínima e aligeirada imposta ao professor básico, encontra amparo apenas nestas duas razões principais: a manutenção do baixo salário e a consagração de uma mentalidade estreita e indiferente à realidade em que se dá o processo. Tanto mais se atende para uma formação ampla e substanciosa subsidiada por um aporte teórico político e social do profissional da educação, tanto mais crítico e atento estará ele às manobras das forças externas e internas, tanto mais se voltará à invenção de uma outra pedagogia contrária à *ideologia desumanizante*. Com certeza, o professor, além de adequadamente formado, consciente de sua presença política na realidade em que atua, não permitirá que esta mesma realidade permaneça mitificada.

Este professor, que lida com o conhecimento no nível do *logos,* não guardará para si as perturbações que este conhecimento provoca, não ficará imune à *estreita sociedade* que o cerca, mas revela-se e se realiza-se na medida em que se descobre no coletivo.

A literatura comprova que o professor com esta formação sólida não será bem vindo a certos organismos, cuja categoria primeira é a relação *custo-benefício* seguida pela *taxa de retorno,* cuja meta, no setor educacional, é definir *políticas educativas para os países pobres*. Um organismo, portanto, voltado a uma população carente e frágil não precisaria de professores com uma formação consistente. Afinal, uma sociedade na qual tudo que o homem precisa fazer é *manter o que aí está (continuum),* não precisa investir na educação, nem necessita de professores, menos ainda, daqueles professores qualificados, visto que estes professores têm o discernimento do que é essencial para sair do enclausulamento que

lhes é imposto e, assim, possam descobrir caminhos para libertar-se a si mesmo e aos seus alunos.

Sob a égide do ideário neoliberal, para o qual uma sociedade de iguais não tem graça, nem vez, o que o homem precisa é manter a dinâmica do capital, isto é, a desigualdade de classes. Uma formação inspirada nesta lógica sairia duplamente onerosa para os cofres destes organismos: não somente pelos efeitos que um salário digno para a categoria pode gerar, mas, mais oneroso, ainda, pelos efeitos de uma ação educativa sustentada por uma práxis-revolucionária.

Nesse contexto, é importante pensar na tensão encontrada em qualquer que seja a modalidade de educação, formação "cesta básica" e formação "cesta farta", de modo que dessa tensão venha prevalecer a formação de professores indignados com o caráter destrutivo que o capitalismo impõe a sua teoria e as práticas pedagógicas. Fala-se aqui de uma forma de educação para *a construção de identidades verdadeiramente autônomas*, isto é, identidades não atreladas ao individualismo e isolamento das pessoas, não uma identidade autônoma de acordo com a adjetivação que lhe dá a política neoliberal, *de liberdade de escolha no mercado*, mas como capacidade de a pessoa construir coletivamente sua emancipação intelectual e cultural.

A educação à distância não está livre das tensões herdadas de um sistema de ensino afinado com os interesses da escola moderna, uma escola, em última análise, submissa às plurívocas vozes externas e internas que regulamentam sua estrutura, sua organização, seu rumo.

A modalidade de educação à distância para formação de professor em exercício, desenvolvida nos dois projetos aqui ressaltados, apesar de herdar e expressar uma relação educativa articulada com os interesses do capital, de qualificar de modo permanente um grande número de pessoas para que sejam empregáveis, pode estar a serviço dos interesses das camadas desfavorecidas, facultando-as para uma reflexão dialetizada da prática.

A modalidade aqui em destaque, reaparece, no contexto investigado, para fazer valer questionamentos já lançados com insistência, embora muitas vezes em vão, pela educação presencial: trazer uma discussão problematizada da prática vivida pelos seus

atores principais, ou seja, tornar válido falar sobre pedagogia com quem, de fato, vivencia pedagogia, com quem faz pedagogia, com quem, enfim, em ação, materializa a base da pedagogia.

Nesse sentido, o novo tão propagado na educação à distância, não é extraordinariamente novo. Há, no entanto, sinais de novidade. Há, para além da não presencialidade rígida, o repensar inquieto e perturbador das práticas. Algo que parte progressista da escola tradicional e que tem sido historicamente realizado, ainda que pela contra-mão.

À luz dessa análise, o paradigma considerado novo do ensino à distância é velho. Os professores continuam oscilando, embora numa tensão menos acirrada, entre o velho e o novo, a teoria e a prática, o saber disciplinar e os multissaberes, o individual e o coletivo, o acompanhamento ideal e o acompanhamento real.

A questão principal, portanto, não é buscar, particularmente no fenômeno educativo, o novo, o irrepetível, o singular, nem buscar o novo rejeitando o velho, mas aprender a reconhecer o clássico, aprender a lidar com a dialeticidade contida entre o velho e o novo, de modo a descobrir no que o velho marca presença no novo tempo.

Os dois programas de formação de professor aqui ressaltados desenvolvem a organização do trabalho pedagógico combinando as modalidades, ensinar e aprender, sem que o tempo e o espaço sejam demarcados de maneira rígida, mas com momentos presenciais bastante intensos. Para os professores entrevistados, a questão se resolve no *corpo a corpo* mesmo, não é no virtual.

Na realidade, o ensino à distância alimenta o ensino presencial e este se alimenta daquele, em razão do que a experiência vivenciada na aula presencial é dialeticamente útil ao ensino à distância, embora tal experiência não seja regra geral.

É interessante notar que, mesmo os programas vistos como *paliativos à distância* sejam os preferidos dos interesses externos e da política educacional atual. A modalidade de educação à distância, nas experiências aqui interpretadas trazem uma significativa experiência em matéria de educação, particularmente pela crença especialmente forte na dimensão humana, e, com efeito, pela importância dada à ação do professor, como, aliás,

haveria de ser. Aqueles professores de ambos os programas, todavia, ao elevarem a dimensão humana, mostram um certo espanto amalgamado com um certo orgulho, como se esta fosse uma nova descoberta- o resgate do bem humano. Este bem não depende da política externa ou interna, do governo, da verba; é o bem que cada um traz consigo, ainda que este bem não esteja livre das crueldades do sistema. Talvez por isso, o apego daqueles professores ao encontro presencial mesmo numa modalidade de educação dita à distância. Em tempos de novas tecnologias, apelos a novas formas de ensinar e aprender, tempos em que o bem humano parece estranhamente ameaçado, justifica-se ressaltar, independentemente da modalidade de educação, a dimensão humana. Afinal, não seria a condição humana o ponto mais elevado de toda ação educativa?

Seguramente estes programas aqui registrados venham trazer à tona necessidade de pensar com cuidado e discernimento sobre o que pareceria familiar ao pedagogo, aos programas de formação, às modalidades de que se valem, aos profissionais da educação e do ensino: a especificidade do fenômeno educativo, por vezes esmagado pelos *critérios economicistas* e os interesses atuais decorrentes de uma sociedade neoliberal globalizante, uma sociedade, portanto, atrelada não à ética do ser humano, mas à ética do mercado.

Sabe-se que a educação à distância traduz historicamente um baratemaneto da educação amparada pela perspectiva neoliberal. Nesse sentido, esta modalidade é vista como uma forma de garantir acesso de educação para todos conforme requeria a educação burguesa. No ideário neoliberal a ênfase recai numa tecnologia reducionista e limítrofe, à margem do contexto educacional *que faz parte do tecido social.* Esta proposta, portanto, nega a compreensão do homem como gerador de contradições e conflitos.

Por este ponto de vista, a matriz da educação à distância está em vender meios operacionais sem discutir a relação pedagógica a margem do caráter político-filosófico. O presente estudo mostra, ao contrário, que a educação à distância, amparada por uma concepção de educação voltada à emancipação, é essencialmente humana. Favorece, assim, a perspectiva de uma outra formação de professor a qual é possível ser projetada e desenvolvida. Certamente, mediante as forças circunstanciais, esta concepção está sendo construída lentamente, mas nutrida por uma esperança de perspectivas boas não apenas em razão da passagem de governos, mas na crença depositada no trabalho educativo, no

desafio maior deste ofício: recuperação do ser humano e sua projeção para um mundo educado.

Se é certo que a educação à distância aparece como um *engodo* e carrega na sua origem e na sua tradição interesses economicistas, é certo, igualmente, que ela vem atender interesses contrários a este, interesses de parte expressiva de professores sem chance de escolha para uma formação superior e continuada. Vale aqui ressaltar que é preciso cuidar para não cair nas armadilhas deste tipo de formação muito a gosto do neoliberalismo global. Sabe-se que os ajuizamentos de educação continuada afinados com as idéias de empregabilidade, insistimos, ilustram o pensamento *pós-moderno de educação*. A ideologia que ampara esta mentalidade convence o indivíduo da necessidade de continuamente alcançar as competências necessárias para que ele tenha chance de ser *empregável* e garantir seu lugar no mercado.

Nesse contexto, prioriza-se a aprendizagem no lugar do ensino, o treinamento no lugar da formação, Institutos Particulares de ensino no lugar de Universidades, particularmente Públicas. Sabe-se que esta realidade traduz um *neotecnicismo*, cujo tipo de ensino está voltado para um tipo de aluno ideal para uma educação nos moldes da educação à distância. Por meio dessa modalidade, indicada pelo Banco Mundial, reconhece-se que este aluno pode acessar no horário que lhe convém *o estoque de informações disponíveis* e, assim, encher sua "cesta básica" seguramente mais de informações do que de conhecimentos. Vale destacar, todavia, que este não é o destino da educação à distância. Ela foi criada cheia de contradições. Está, portanto, aí, convidando-nos para intervir e reapropriar-nos dela. Não basta fazer-lhe acusações e vê-la tão somente como uma abordagem de educação afinada ao discurso pós-moderno.

Nesse sentido, vale aqui recuperar as lições gramscirianas para quem aquilo que serve para dominação e alienação serve também para emancipação e, com efeito, para libertação, o que implica na identidade e ação política constituída na relação pedagógica. Isto remete-nos a construir uma outra relação pedagógica – com uma nova mentalidade, com um novo professor, com uma nova formação. Não um professor expropriado, em pedaços, mas inteiro. Não um professor capacitado ou treinado conforme as recomendações do Banco Mundial, mas substanciosamente formado.

Estamos nos embalos dos avanços das telecomunicações e informações, diante de novos apelos e novos modos de pensar, ser, viver e conviver. Invenções revolucionárias estão a exigir idêntica e revolucionária preparação para lidar não apenas com a metamorfose incessante de dispositivos informacionais dos mais variados tipos, mas com as pressões veladas da ideologia fatalista pós-moderna que nos impinge a imaginar e a acreditar que a realidade é assim do jeito que é e não pode ser diferente. Parece que estamos na era em que o profissional unilateral necessita arrancar de si mesmo um novo profissional. Não há mais tempo a perder. Sabe-se que *o mundo encurta, o tempo se dilui.* Tudo ocorre muito rápido, mas, como diria o poeta, *vamos de mãos dadas,* para fazer do presente grande.

Importaria assinalar, ao fim, que as experiências aqui referidas e analisadas vieram nutrir à nossa esperança na educação, na ação docente como superação dos distanciamentos estruturais, independentemente de ser esta ação desenvolvida em programas específicos à formação continuada no âmbito da modalidade de educação à distância como estes que estudamos no presente trabalho:do Mato Grosso e do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, Séraphin. (2002) Ciberespaço e Práticas de Formação: das Ilusões aos Usos dos Professores. **Ciberespaço e formações abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais?** Alava Séraphim e Colaboradores. São Paulo: Artmed

ALTET, Marguerite. (2003) Qual(quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil pliidentitário. **A profissioanlização dos formadores de professores**. Marguerite Altet et. al. (org.) trad. Fátima Murad. PortoAlegre: Artmed, p. 55-79.

ALONSO, Kátia Morosov.(2000) A Educação a Distância e um Programa Institucional de Formação de Professores em Exercício. **Educação e Arte no Mundo Digital**. AEAD/UFMS.

ANDRADE, Arnon de. Educação a Distância. (2000) **Presença Pedagógica: crianças fora de sincronia,** v. 6 n. 34, jul./ago. p. 82-83.

ANDRADE, Carlos Drumond. (2002). De mãos dadas. **Antología Poética.** 51.ed., Rio de Janeiro e São Paulo: Record.

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. (1986) **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU.

APARECI, Antoni. .(1999). Câmaras de Video nas escolas públicas **Presença Pedagógica: crise econômica da educação,** v. 5 n. 25 jan./fev. p. 5-19.

APPLE, Michael W. (1989 La Política de maestros y textos. **Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.** 1ª. Ed., Barcelona: Piados, p. 15-35.

APPLE, Michael W. (1989) Es la nueva tecnología parte de la solución o parte del problema en educatión? **Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.** 1.ed., Barcelona: Paidós, p.149-171.

ARETIO, Lonrenzo Garcia. (1987) Para uma definição de educação a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: ABT, v. 16, no. 78/79, p. 56-61, set./dez. 1987

ARETIO, Lorenzo Garcia. (1996) **La Educación a Distancia y La UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia** – Madrid.

ARETIO, Lorenzo García (coord.) (1997) **Aprender a Distancia...Estudiar en la UNED.** España: Printed in Spain.

ARETIO, Lorenzo Garcia et. al. (1999) **Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED**. España: Printed in Spain.

ARETIO, Lorenzo Garcia. (1987) Para uma definição de educação a distância. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: ABT, v. 16, n. 78/79, p. 56-61, set./dez.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** (2002) Tradução Pietro Nassetti, São Paulo: Editora Martin Claret.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**.(2001) Brasilia: Universidade de Brasilia, 4. ed.

ARROYO, Miguel. (2000) **O Ofício do Mestre**. Petrópolis, Rio: Vozes.

BAUDRIT, Alain. (2000) **El tutor: procesos de tutela entre alumnos.** Título original: Tuteur:une place, des forctions, um métier? Tradution de Enrique Folch González, Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A.

BAKHTIN, Mikhail.(1997) Interação Verbal. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**.São Paulo: Editora Hucitec.

BARTHES, Roland. (1998) Arredores da Imagem: Escritores, intelectuais, professores. **O Rumor da Língua.** São Paulo: Brasiliense, p. 313-342.

BARTHES, Roland. (1978) **Aula.** São Paulo: Cultrix.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** (1999) Campinas, SP: Editora Autores Associados.

BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari. Fundamentos da Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal:Porto Editora, p.13-62

BOUCHARD, Paul. (2002) Autonomia e Distância Transacional na Formação a Distância. **Ciberespaço e Formações Abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais?** Alava Séraphim e colaboradores. São Paulo: Artemed.

BUBER, Martin. (2001) **Eu e Tu.** Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro,

8a. ed.

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** (1994) São Paulo: Companhia das Letras.

CALVINO, Ítalo. (1990). **As cidades invisíveis.** São Paulo: Companhia das Letras.

CAPISANI, Dulcimira (org.) (2000) **Educação e Arte no Mundo Digital.** Campo Grande, MS: AEAD/UFMS.

CAPNWELL, Ros. (1999) Distance Education and the Need for Dialogue. **Open Learing**, vol. 14, no. 1. February, p. 50 a 55.

CHARLOT, Bernard. (2000) "O filho do Homem": obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). **Da relação com o Saber: Elementos para uma teoria.** São Paulo: Artes Médicas Sul.

COIÇAUD, Silvia. (2001) A Colaboração Institucional na Educação a Distância. **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ArTmed.

COLLAREES, Cecília Azevedo Lima et. al. (1999) Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação e Sociedade, Formação de Profissionais da Educação: Política e Tendências**.Ano XX – dez. no. 68/especial.

COMÉNIO, João Amós. (1957) **Didática Magna.** Tradução do texto latino da Didática Magna contido no tomo I das Opera Didactica Omnia. Praga: Academia Scientiarum Bohemoslovenica.

COOPER, Cary et. al. (1997) Introducción. Por qué sufren de estrés los docentes? **El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente**. Barcelona: Ediciones Piados/M.E.C p. 17-35

COOPER, Cary, et. al. (1997) Fuentes del estrés en la enseñanza. **El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente.** Barcelona: Ediciones Piados/M.E.C, p. 57-101

CORTELLA, Mário Sérgio. (2002) **Escola e Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. São Paulo: Cortez

CUNHA FILHO & NEVES, André (orgs.) (2000) **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço.** Recife: Ed. Universitária UFPE.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (1997) As vozes da LDB. **Presença Pedagógica**: Escola

Pública de Período Intergral. Belo Horizonte: Editora Dimensão, maio/jun. v. 3 no. 15, p. 31-37.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Educador e o Direito de aprender. (1998) (mimeo)

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2002) Novas Exigências para a Formação de Professores. (mimeo)

DALAROSA, Adair Ângelo. (2003) Globalização, Neoliberalismo e a questão. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC.

DEARDEN, R.F. (1982) La Educacion como Proceso de Crecimiento.**Educacion y Desarrollo de La Razon, Formacion del Sentido Critico**. Dearden (org.) et. al. Trad. Guillermo Solana y Victor Peña. Madrid: Narcea

DEARDEN, R.F. (1982) Autonomia Y Educacion. **Educacion y Desarrollo de La Razon, Formacion del Sentido Critico.** Dearden (org.) et. al. Trad. Guillermo Solana Y Victor Peña.Madrid: NARCEA ediciones

DESCARTES, René. (1979) **Discurso do Método**. Trad. João Machado Dias, Lisboa: Edições 70, 1979

DEPOVER, Christian. (2002) Um dispositivo de aprendizagem a distância baseada na partilha de conhecimentos. **Ciberespaço e formações abertas: Rumos a Novas Práticas Educacionais?** Porto Alegre: ArTmed, 2002, p. 153-170

ENGUITA, Mariano Fernandez. (1989) O crepúsculo do mito educativo: da análise do discurso à análise das práticas escolares. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 133-159

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise. (1996) **Pesquisa Participante.** São Paulo. Cortez e Autores Associados.

EBERSPÄCHER, Henri et. al.(2000) "Eureka" na PUCPR! Um Ambiente para Aprendizagem Colaborativa Baseado na www. **ead.br Educação a distância no Brasil na era da Internet.** São Paulo: Anembi Mormbi.

INSTITUTO Universitário de Educación a Distancia. Estúdios de Educación a Distancia. **(1997) Unidades Didáticas y Guías Didácticas Orientaciones para su elaboración.** Instituto Universitario de Educación a Distancia. UNED, Madrid: Gráficas Barcenilla.

FAGUNDES, (2000). Certezas e Incertezas na educação a distância. **Educação e Arte no**

Mundo Digital. AEAD/UFMS.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos. (1997) A "EAD" num mundo de riscos e possibilidades. **Educação a Distância: tendências e desafios.** São Paulo: ANHEMBI MORUMBI, p. 45 a 63.

FONSECA, Paulo Teixeira. **A comunicação na Educação a Distância: Especificamente na Licenciatura Plena em Educação Básica, 1ª. a 4ª. séries, através da modalidade a distância**. Monografia, apresentada como cumprimento do Curso de Especialização para Orientadores Acadêmicos, na modalidade à distância. Colíder/MT, junho de 2001

FREIRE, Paulo. (2000) **Padagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** (1981) 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1999) **Pedagogia do Oprimido.** 27ª. ed., São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo.(1983) Sociedade Brasileira em transição. **Educação como prática da liberdade.** 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 35-64

FREIRE, Paulo. Crítico, Radical e Otimista. (1995) **Presença Pedagógica: Paulo Freire, "Eu estou cada vez mais me radicalizando",** jun/fev, p. 5-12.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Helena. (1999) A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade- Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências.** Ano XX – dez no. 68/especial.

FREITAS, Luis Carlos. (2002) **É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção**, (mimeo).

FREITAS, Luis Carlos. (1995) **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas, p. 17-44.

GADOTTI, Moacir. (1987) **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

GARCIA, Marilene. (1997) E-learning, e-couse, e o e-teahcer? Quem se lembra? **Educação a Distância: Tendências e desafios**. João Cardoso Palma Filho (org.) São Paulo:

ANHEMBI MORUMBI, p. 65 a 72.

GAUTHIER, Glermont. (1998) **Por uma teoria da pedagogia.** Rio Grande do Sul: Unijuí.

GENTILI, Paplo. (1996) Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Tomaz Tadeu da Silva e Paplo Gentili (org.). Brasilia: CNTE.

GIUBILEI. Sonia. (1998) A escolarização de adultos na educação à distância: solução ou descompromisso. Artigo apresentado no II Congresso Internacional. Universidade de Lisboa, 10,11, 12 de set de 1998**: EDUCATION ET POLITIQUE**. Lisboa, Portugal.

GRAMSCI, Antonio. (1999) **Cadernos do Cárcere. Volume I: Introdução ao estudo de Filosofia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, Antonio. (1989) Introdução ao Estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, p. 11 a 63.

HELLER, Agnes. (1992) **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992, 4ª. ed.

HOLMBERG, Börje. (1985) **Educación a distancia: situación y perpectivas**. Kapelusz: Buenos Aires.

JAPIASSU, Hilton. (1975) O Papel do Educador da Inteligência**. O Mito da Neutralidade Científica.** Rio de Janeiro: Imago, p. 145-185.

KANT, Immanuel. (2002) **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: UNIMEP, 3a. ed.

KANT, Immanuel. (1974) Resposta à Pergunta: Que é "Esclarecimentos". **Textos seletos.** Petrópolis: Ed. Vozes.

KEEGAN, Desmond. (1991) **Foundations of distance education**. 2a. ed. Londres: Reoutlege.

KEEGAN, Desmond.(1983) **Six Distancie Education Theorists**. ZIFF: Hagen.

KEEGAN, Desmond. (1980) On Defining Education, "Distance Education". V. 1, (1), p. 13-36, 1980. **Fundamentos da Educação à Distância. Panorama Conceitual da Educação e do Treinamento à Distância**. Armando Trindade (org.), Brasília, UnB, mar. 1997 (mimeo)

KUENZER, Acácia. (1999) As políticas de formação: a constituição da identidade do

professor sobrante. **Educação e sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências.** Ano XX, dez, no. 68/Especial, p. 163-182

KOSIC, Karel. (1976) O mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LAVILLE, Cristian e DIONNE, Jean. (1999) **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., Belo Horizonte: UFMG.

LARROSA, Jorge. (1999) **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica.

LÉVY, Pierre. (2000) **Cibercultura.** São Paulo, edição 34, 1.ed., 1999, 2.ed., 2000.

LÉVY, Pierre. (2000) **As Tecnologias da Inteligência**. 3.ed., São Paulo: ed. 34.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. (1996). 4.ed., São Paulo: 34.

LITWIN, Edith (org.). (1997) **Tecnologia Educacional Política, Histórias e Propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

LION, Carina Gabriela.(1997) Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional.**Tecnologia Educacional, política, histórias e propostas.** Edith Litwin (org.). Trad. Ernai Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 23-36

LITWIN, Edith. Introdução: (2000) O Bom Ensino na Educação a distância. **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Lytwin (org.)Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ArTmed.

LITTO, Fredric Michael. **A Educação à Distância no Brasil e no Exterior: O Estado da Arte.** (2001) Artigo apresentado na 2ª. Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Câmara dos Deputados, Brasília.

LUISE Marchand. (2002) Características e Problemáticas Específicas: a formação Universitária pela Videoconferência. Séraphin Alava e colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas.** Artmed.

MAIA, Carmem. (2001) **Guia brasileiro de educação a distância. 2000/2001**. São Paulo: Editora Esfera.

MAIA, Carmem et al. (2000) **Educação a Distância no Brasil na era da Internet**, São

Paulo: Anembi Morumbi.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. (1985) **Poema Pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky, São Paulo: Ed. Brasiliense S.A.

MARADAN, Olivier. (2003) Os formadores como vetor essencial na reforma dos sistemas de formação. Perfis de atores e vias de uma formação profissionalizante. **A profissionalização dos formadores de professores.** Marguerite Altet et. Al. (org.) trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

MANACORDA, Mario Alighiero. (1996) O nosso século em direção ao ano dois mil. **História da Educação, da Antiguidade aos nossos dias**. 3.ed., São Paulo: Cortez.

MANACORDA, Mario Alighiero. (1990) **O Princípio Educativo em Gramsci**. Trad. Willian Lagos, Porto Alegre: Artes Médicas.

MANACORDA, Mario Alighiero. (1991) **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez e Autores Associados.

MANGOLIN, Tereza Piloneto. **Perfil das Acadêmicas da Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª. a 4ª. série do 1º. grau.** Monografia realizada como exigência do curso de Especialização para Orientadores Acadêmicos, na modalidade a distância.

MARADAN, Olivier. Os formadores como vetor essencial na reforma dos sistemas de formação. Perfis de atores e vias de uma formação profissionalizante. **A profissionalização dos formadores de professores**. Marguerite Altet et. al. (org.

MARASCHIN, Cleci. (2000) A Sociedade do Conhecimento e a Educação a Distância. **Educação e Arte no Mundo Digital.** Dulcimira Capisani (org.) Campo Grande: UFMS.

MARCELO, dos Santos. (2000) Criar meu Website... **Educação e Arte no Mundo Digital**. Dulcimira Casparini (org.) Campo Grande, MS/UFMS.

MAGGIO, Mariana. (2001) O Tutor na Educação a Distância. **A Educação a Distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Tradução Fátima Murad. Edith Litwin (org.) Porto Alegre.

MARCHAND Louise. (2002) Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferência. **Ciberespaço e Formações Abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais?** Porto Alegre: ArTmed.

MARX, Karl Heinrich e ENGELS Friedrich. (1998). **A Ideologia Alemã.** Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. . 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl Heinrich. Os 18 Brumário de Luís Bonaparte. **Os 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.** São Paulo: Paz e Terra. p. 21-32

MARX, Karl Heinrich. (1985) Processo de Trabalho e Processo de Valorização. **O Capital**, v. 1. 2.ed., São Paulo: Nova Cultural, trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe.

MARX, Karl Heinrich. (1985) Cooperação. **O Capital,** v. 1. 2ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. 2. ed. p. 257-260

MASINI, Elcie Salzano.(2002) Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Ivani Fazenda (org.) São Paulo: Cortez, p. 59-67

MEIRIEU Philippe. (1998) A Relação Pedagógica. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: ArTmed, p. 85-105

MERCER, Neil & Estepa. (2001) A Educação a Distância, o Conhecimento Compartilhado e a Criação de uma Comunidade de Discurso Internacional. **Educação a Distância: Temas para o Debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ArtMed.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. (2000) Aprender a Aprender: Garantia de uma educação de qualidade? **Presença Pedagógica**. v. 6 n.33 maio/jun. p. 47-57.

MORALES, Pedro. (1999) **La relación profesor-alumno en el aula.** Madrid: Enrique Jaridiel Poncela.

MORIN, Edgar. (1997) Da complexidade da natureza à natureza da complexidade. **O Método. 1. A Natureza da Natureza**. Portugal: Gráfica Europam, Lda., p. 331-353.

MORIN, Edgar. (2001) Para o pensamento complexo. **Ciência com Consciência. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, p. 175 a 206.**

MORIN, Edgar e MOIGNE, Jean-Lous. (2000) O pensamento complexo, um pensamento que pensa. **A Inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NEDER, Maria Lúcia. (1997) Licenciatura Plena em Educação Básica: séries iniciais a distância. **Núcleo de Educação Aberta e a Distância**. UFMT: Cuiabá.

NEVES, André e Cunha Filho, Paulo (org.) (2000) **Projeto VIRTUS: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço.** Recife: Editora Universitária da UFPE; São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi.

NORONHA, Olinda. (1986) Desqualificação do Professor: questão pedagógica ou histórica? **Educação.** Belo Horizonte (4):3-6, dez.

NORONHA, Olinda, (2002) **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea.

NOSELLA, Paolo. (1992) **A Escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

NUNES, César. (2003 **Educar para a Emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos

MOON, B. (1994) "La Formación Pedagógica en la Open University de Gran Bretaña: **Innovación e Expansión en los Años 90"**. RED, no. 10. Editorial

MOORE, Michael G. (1999) **Autonomy and Interdependence.** The American Journal of Distance Education, Vol. 8 No. 2.

OAKESHOTT, M. (1982) La Educacion: El Compromiso y su Frustración. **Educación y Desarrollo de la Razón, Formación del Sentido Critico.** Org. Dearden, R.F. et. al.Trad. Guillermo Solana y Victor Peña. Espanha: Narcea.

PALMA FILHO, João Cardoso. (org.) (2000) Educação a Distância no mundo contemporâneo: tendências e desafios. **Revista Nexos Estudo em Comunicação e Educação,** Ano IV, no. 7, 2°. semestre, São Paulo: Anhembi Morumbi, p. 7 a 23.

PACHECO, Elza Dias & Vasconcelos Paulo. (2000) Crise: espaço e representação. **Educação a Distância: tendências e desafios.** João Cardoso Palma Filho (org.) São Paulo: Anhembi Morumbi, p. 103 a 111.

PLATÃO. (2002) **Fedro.** São Paulo: Editora Martin Claret.

PEIXOTO, Madalena. (1998) LDB: regulamentação, impasses, contradições e o Plano Nacional de Educação. **PUCVIVA REVISTA,** n.2/set, São Paulo.

PERAYA, Daniel. (2002) O Ciberespaço: um Dispositivo de Comunicação e de Formação Midiatizada. **Ciberespaço e Formações Abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais**? Séraphin Açava et. al., Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, p. 25 a 38.

PERRENOUD, Philippe. (2002) Trabalhar a pessoa do professor e sua relação como os outros sem pretender assumir o papel de terapeuta. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed p. 176-188

PERRENOUD, Philippe. (1999) **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: ArtMed.

PETERS, Otto. (2001) **Didática do ensino a distância**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo,

RS: Ed. Unisinos.

PETERS, R. S. (1982) La Educacion y el hombre educado. **Educacion y Desarrollo de la razon - Formacion del sentido critico.** Org. Dearden, R. F. et all. Trad. Guillermo Solana y Victor Peña. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

PINTO, Álvaro Vieira. (1994) **Sete Lições sobre educação de adultos.** 9ª. ed. São Paulo, Cortez.

POZO, Juan Ignacio. (2002) Os Dez Mandamentos da Aprendizagem. **Aprendizes e Mestres, A nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora ArTmed.

RAMOS, Araceli Sebastian. (1990) **Las Funciones Docentes del Profesor de la UNED: Programación y Evaluación.** Madrid: Rufino Garcia Blanco.

REGO, Elizabeth Danziato. (2001) **Afetividade na Interação Pedagógica Virtual Assíncrônica: Algumas Reflexões.** Artigo apresentado na 2.a Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto-Câmara dos Deputados, Brasília.

ROMÃO, Eliana. (1998) Educação a Distância: cada vez mais perto. Artigo apresentado no II Congresso Internacional- Universidade de Lisboa, 10, 11, 12 de set.: **Education et Politique,** Lisboa, Portugal. (mimeo)

ROMÃO, Eliana. (2001) Cultura digital e cultura escolar: aproximações suspeitosas de uma relação esquecida. Publicação on-line, **Heterogeneidade, Cultura e Educação,** realizada pela AFIRSE- X Colóquio Internacional-secção Brasileira – Natal, RN.

ROSENTAL, M.M. e STRAKS, G.M.(1978) Las categorias de la dialectica materialista. **Categorias Del Materialismo Dialéctico.** México: Grijalbo, 1960

ROSSEAU, Jean Jacques. (1999) **Ensaios sobre o ensaio das Línguas.** Campinas: Ed. UNICAMP

SABBATINI, Renato. (1999) Aprendendo a Distância. Ponto de vista, **Revista Educação,** Ano III no. 07, Faculdade de Educação, PUC-Campinas.

SACRISTÁN, Gimeno. (2002) Educar para Viver com os Outros: os Vínculos Culturais e as Relações Sociais. **Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências para a cidadania**. Trad. Ernani Rosa. São Paulo: Artmed. p. 99-144.

SACRISTÁN, Gimeno. (1998) Estratos del conocimiento personal y social en educación.

De la conciencia a la reflexividad con la ciencia. **Poderes instables en educación.** Madrid: Ediciones Morata, S.L. p. 120-175

SACRISTÁN, Gimeno. (1998) De dónde proviene el buen criterio en educación? La privatización como derrota. **Poderes inestables en educatión.** Madrid: Ediciones Morata, S. L. p. 253-335.

SACRISTÁN, Gimeno. (1999) A prática é institucionalizada: contexto da ação educativa. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: ArtMed p. 72-98

SAVIANI, Dermeval. (1997) Tendências e Correntes da Educação Brasileira. **Filosofia da Educação Brasileira,** 3.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 19-14.

SAVIANI, Dermeval (1997). Educação não é filantropia. **Presença Pedagógica**: **Dermeval Saviani a resistência ativa.** Belo Horizonte: editora Dimensão, v. 3 n. 13 jan./fev.

SAVIANI, Dermeval . (1998) **Da LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra Política Educacional. Campinas: Autores Associados.

SCHAFF Adam. (1995) **A Sociedade Informática**. 4.ed., São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense.

SCHEFLER, Israel. (1974) **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva.

SILVA, Marco. (2000) **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartert.

SIMONSON, Michael et all. (1999) **Theory and Distance Education: A New Discussion.** The American Journal of Distance Education, Vol. 13 No. 1. p.61-75

SUJOMLINSKI, Vasili Alexándrovicich. (1995) **Pensamiento Pedagógico.** Trad. Arnalado Azzati. URSS: Progeso.

SOLETIC, Angeles. (2001) A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. **Educação a distância: Temas para o Debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: ArTmed.

TRINDADE, Armando Rocha. (1997) **Fundamentos da Educação Á Distância. Panorama Conceitual da Educação e do Treinamento à Distância.** Brasília, UnB, mar. (mimeo)

THOMPSON, E. P. (2002) Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. **Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia da Letras. p. 267-304

TORRES, Rosa Maria. (1996) **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, p. 125-193)

UNESCO. **Aprendizaje abierto y a distancia: Perspectivas y Consideraciones Políticas.** (1998) Título original: Open and Distance Learning. Prospects and Policy Considerationes. Traducción Enrique Marín Viadel. Madrid: febrero.

VALENTE, José. (2000) Educação a Distância: Uma Oportunidade para Mudança no Ensino. **ead.br Educação a distância no Brasil na era da Internet**. Carmem Maia (org.) São Paulo: Anhembi Morumbi.

VALENTE, José Armando. (2001) Criando oportunidade de aprendizagem continuada ao longo da vida. **Revista Pátio**, Campinas: Artes Médicas.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez (1977) Práxis Criadora e Práxis Reiterativa. **Filosofia da Práxis.** 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ELIANA SAMPAIO ROMÃO

POLÍTICA, DIRETRIZES E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais em programas de formação continuada – MT/DF

UNICAMP/FE

2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T UNICAMP
R662p
V ___ EX ___
TOMBO BC/ 358485
PROC 16.127-04
C ___ D 2
PREÇO 11,00
DATA 23-08-04
Nº CPD CM00198064
BIBID 317307

MATERIAL ANEXO

ANEXO 1: ARTIGO: PIE E NEAD: semelhanças e diferenças

ANEXO 2: ENTRVISTAS REALIZADAS/PROFESSORES PIE/UnB

ANEXO 3: ENTREVISTAS REALIZADAS/PROFESSORES NEAD/UFMT

ANEXO 4: DOCUMENTOS DO NEAD, Faculdade de Educação/UFMT:

1.1. Relação dos Pólos que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
1.2. Relação dos professores que fazem parte da Equipe NEAD/UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso.
1.3. Relação dos Orientadores Acadêmicos do Pólo, entre outros, de Colíder (Pioneira na implantação do projeto)
1.4. Portaria n. 2.506, de 30 de agosto de 2002. Reconhecimento do Curso de graduação a distância em Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, com sede na cidade de Cuiabá, no Estado de Mato Grosso;
1.5. O Sistema de Avaliação e o SIGED

ANEXO 5: DOCUMENTOS DO PIE, Faculdade de Educação/UnB:

4.1. Carta: divulgação aos professores: "Projeto Professor Nota 10"/ 4 abril.
4.2. Carta: propaganda: "Professor Nota 10" agosto de 2002
4.3. Relação do professores que constituem a equipe de coordenação, relação dos mediadores
4.4. Relação dos professores tutores
4.5 Relação dos títulos das monografias realizadas pelos professores mediadores em razão do curso de Especialização: Fundamentos para a Formação dos Professores para a Educação Básica- Início de Escolarização
4.6. Depoimentos de alguns alunos com a nova tecnologia – PORTA FÓLIO

ANEXO 6: REGULAMENTAÇÃO/ Educação à Distância.

ANEXO 1: artigo: Programas de Educação Continuada (NEAD/UFMT e PIE/UnB): semelhanças e diferenças

Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental- UFMT

O projeto do curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª. a 4ª.série), oferecido na modalidade de Educação a Distância, insere-se no Programa de Formação de Professores das séries iniciais. O projeto oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), aliada à Secretaria de Educação do Estado, foi amparado pelas discussões e definições da Política de Ensino e Pesquisa do Instituto de Educação, em 1992, alocado no Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Este Núcleo, constituído por uma equipe de diferentes áreas de formação da mesma Universidade, lança como meta principal a criação do Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, previsto para ser oferecido, segundo Preti, (2002) tanto pelo curso regular como pelas Licenciaturas Parcelada, em períodos de férias, no interior do Estado) e pela modalidade a distância.

O surgimento do curso para formação superior de professor em serviço, oferecido numa modalidade *totalmente nova para a Instituição,* ocorreu sob a responsabilidade do Conselho Diretor da UFMT, amparado pela Resolução CD no. 088/em 2 de agosto de 1994, seguido, no mesmo ano, do *vestibular especial.*[1] No ano seguinte teve início a 1ª. turma, aprovada com o nome Pedagogia na modalidade de Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental[2], e com "conceito global"[3]. O curso em questão teve início, em fase experimental,[4] então, para atender aos professores da rede pública de ensino, em serviço e sem formação superior, no período de 4 a 6 anos distribuído em 3.300 horas, portanto, acima do tempo mínimo

[1] A criação do curso, conforme Preti, foi inspirado "na prerrogativa do princípio de autonomia universitária vez que à época apenas se discutia a LDBEN 9394/96, que regulamente a possibilidade de criação, no país, de cursos que utilizam a EaD." (2002, p. 3)
[2] O nome foi reconhecido na Portaria N.2.506, de 30 de agosto de 2002, publicada no Diário Oficial da União – Seção 1 n. 169, 2 de setembro de 2002
[3] atribuído em razão da aplicação dos critérios de avaliação definidos pelos padrões de qualidade do MEC/SESU para cursos de formação de professores, na modalidade de educação à distância. (Ibidem)
[4] 1994-1999

exigido por lei. Convém aqui ressaltar que este curso, ao contrário dos demais cursos nascidos no final da mesma década, teve o mérito de ser criado antes mesmo das exigências da LDBEN com um tempo de formação superior exigido pela mesma lei. É certo que, pelo grande número de professores sem formação superior naquele Estado,[5] não caberia esperar a aprovação de uma Lei sem data marcada para sua finalização.

Outro ponto que merece destaque, nesta experiência, é a busca da articulação teoria e prática. "A relação teoria/prática, conforme Preti, continua sendo o eixo dinamizador das atividades formativas, de maneira a possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas estabelecidas na escola." (2002, p. 7)

Alguns outros pontos, porém, pedem algumas considerações: 1. O que se refere "à relação dialógica efetiva pretendida entre professores e orientadores acadêmicos," 2. Avaliação dos meios de interlocução, pois que para "garantir, segundo documento sobre a proposta,[6] "o processo de interlocução permanente e dinâmico, a orientação acadêmica utilizará não só a rede comunicacional, viabilizada pela Internet, mas também outros meios de comunicação(...). Na realidade, o que promove a aproximação entre orientadores e acadêmicos não é o material mediado pela tecnologia de rede, mas a *tecnologia da escassez*. A alta tecnologia não é, no entanto, um recurso mágico sem o qual a relação educativa se torna impossível.

É interessante notar a boa relação que os professores e alunos mostram quanto aos recursos com os quais podem contar. Para eles, em que pese o cuidado na organização do material impresso, não importam tanto os meios de que os professores e alunos se valem, visto que o importante é o fim seja alcançado. Nesse sentido, não é a Internet que vem em primeiro lugar. Entre os recursos utilizados, telefone (orelhão)

---

[5] Segundo Preti (2002, p. 5), dos 15.004 professores que atuavam, em 1991, nas quatro primeiras séries do fundamental 983 (6,5 %) tinham o fundamental, 8.724 (58,0 %) haviam concluído apenas o médio e 5.297 (35,5%) eram licenciados ou bacharéis. Na rede municipal, no entanto, dos 4..860 (46,76 %) haviam concluído o magistério. Em 1995, dos 23.901 professores atuando no ensino fundamental, 62,3% (14.329) não possuíam formação universitária. E dos que possuíam formação superior, somente 6,1 % não haviam se formado em cursos de Licenciatura.. Em 1997, dos 28.812 docentes atuando nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, 13.086 (45,4 %) tinham o médio completo e 15.480 (53.7 %), formação universitária. (INEP, Censo do Professor, 1997)

[6] Licenciatura Plena em Educação Básica: séries iniciais, a distância, UFMT-Cuiabá 1998, redigido por Maria Lúcia Cavalli Neder.

material impresso, fax, caminhão de leite, o uso da Internet ainda é bastante tímido. 3. A disponibilidade de o orientador acadêmico responder às dúvidas do aluno. Esta conduta não somente cria hábitos de dependência por parte do aluno, mas, igualmente, conforme depoimento dos professores entrevistados, do professor para com o aluno. 4. A forma de instaurar a relação pretendida. Considere-se o encontro entre orientadores e *cursistas acadêmicos* que, nem sempre, é problematizador. Ao pretender que o trabalho do professor, segundo o mesmo documento, "ao organizar o material didático básico para a orientação do aluno, deva contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a esse saber" (1998, p. 57) não está afinado com o que, em geral, ocorre. O professor está, em geral, quase sempre disposto a não problematizar questões trazidas pelos alunos, mas, conforme ressaltamos no 6°. capítulo, a *tirar* as sucessivas dúvidas e, assim, em vez de constituir uma relação de autonomia para a *cidadania pedagógica*, permite o contrário. É, no entanto, difundido como imperativo *a relação intersubjetiva, dialógica* não somente mediada por textos, mas com os professores e alunos. A mediação por essa via, palavra impressa, é considerada fundamental, mas é por meio da palavra verbal (encontro presencial) que o acadêmico parece privilegiar.

É importante acrescentar dois aspectos ressaltados persistentemente nos dois programas: a) A dimensão humana que para os professores entrevistados é muito forte. Isso, para esses professores, não é apenas discurso, pois, segundo eles próprios traduzem isso na prática. b) A tentativa de desenvolver um trabalho educativo amparado por uma concepção de educação voltada para a formação de professor para a emancipação, a reflexão e à totalidade. Convém esclarecer que o termo que traz a noção da dimensão humana, muito presente nas relações educativas, é *hominização*, isto é, *produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido.*[7] Educação, como *produto social do homem,* é um fenômeno essencialmente humano. Educar, à luz dessa idéia, é *hominzar-se*. Diferentes autores, Gramsci (1989) (Freire (1981, 2001), Charlot (2000) Saviani (1992) Cortella, (2002), Nunes (2003) explicam, na acepção ampla do termo, o processo de *hominização* como processo inerente ao homem dentro

[7] Cortella (2002), alerta para não confundir o termo com humanização, que é um *conceito ético* que traduz o processo de criar condições dignas de vida mais para as pessoas como um todo.

de sua capacidade de *transformar-se em homem, produzir-se como homem*, fazer sua história, contar sua história, mudar sua história, constituir-se, enfim, como ser histórico. Ao fazer a passagem do mundo animalizado para o mundo humanizado, ao distanciar-se do mundo *selvagem* para o mundo *civilizado*, o homem faz cultura. Ao fazer cultura, este ser se faz hominizado e ao hominizar-se, faz cultura, educa-se, torna-se homem. Desenvolve, portanto, suas faculdades criar, descobrir e extrair da natureza *os meios de sobrevivência*. No *sentido restrito* do termo a escola estaria voltada para, segundo Nunes (2003), produzir a realidade do homem nas suas relações sociais, por meio das instituições formais. A educação, com efeito, implicaria *no processo de escolarização*. Isto envolve a sistematização da cultura letrada a qual deve ser assimilada pelo público escolar de maneira que as qualidades inerentes à condição humana venham prevalecer- aprender a pensar, a escolher, a discernir, a intervir, a dialogar, a intervir na realidade em que vive, a exercer, enfim, tanto quanto possível, a cidadania.

O fato é que, tanto no seu sentido amplo como restrito, o que está em pauta é fazer valer a condição humana, de modo que daí seja descoberto o homem em todos os recursos de que é capaz. Sabe-se, todavia, o quanto é difícil uma política em que o *desenvolvimento humano* seja priorizado e não seja esta vencida pelos interesses mercadológicos, pelo fascínio da tecnologia, pela ideologia neoliberal.

Os programas aqui em destaque têm conseguido mostrar, importaria insistir, que, apesar da força desses interesses, a condição humana está em primeiro lugar.[8] Nesse esforço voltado para a abertura humana, esses professores, uns mais que outros, se perdem no tempo justo da docência, fechando-se ao apoio psicológico. É certo que ao lidarem com *gente não com coisas*, a ação do professor não pode deixar de dispensar atenção, não sabemos se *tão dedicada e amorosa*[9], aos problemas de ordem pessoal deste ou daquele *cursista ou acadêmico*. Com certeza, no entanto, sabemos, conforme insistimos no VI capítulo, que na medida em que esta atenção ocorre, não

[8] Educar, no entanto, contrariando os interesses dominantes, não é fácil. Daí a dificuldade que tem o educador progressista de atuar numa estrutura em que as pessoas não vêm em primeiro lugar. Algo fundamental pode ser feito, conforme Freire (1987), *dialogar sobre a negação do próprio diálogo*, pois dialogando sobre tal negação, com certeza este educador dialogará sobre as negação da condição humana.

[9] Cf. Freire, Pedagogia da Autonomia, 1996.

pode ser maior do que o tempo normal da docência. O mesmo autor que fala da *atenção dedicada e amorosa* a problemática discente adverte:

> "Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terápica." Freire (1996)

De qualquer maneira, uma ação educativa projetada para libertação dos querem ser e estão ou foram *proibidos de ser*, mediante as influências das forças políticas e circunstanciais, esta concepção está sendo projetada lentamente, mas fortalecida por uma esperança, mais em um programa que outro, de novas perspectivas. A construção de uma mentalidade para a educação voltada para emancipação, articulada aos princípios do diálogo, da cooperação, da liberdade e da cidadania, por outro lado, "somente poderia efetivar-se, segundo adverte Nunes, numa sociedade de iguais." (2003 p. 60)

Pedagogia para início de escolarização/UnB

A proposta inicial do programa referido insere-se numa situação considerada privilegiada quanto à formação do professor, no Distrito Federal. Nesse distrito, o número de professores gira em torno de 25.000. Desse número, apenas 5.000 não têm formação superior. Todos esses professores têm o curso de magistério. O curso de Pedagogia para o início de escolarização, denominado PIE, surge para mediar as relações entre a Universidade e a Rede Pública de Ensino, junto à Secretaria de Educação. O curso, em questão, originou-se por força de um convênio entre estas duas instâncias do poder público que entenderam, segundo professores entrevistados, que as exigências legais de formação de professor de nível superior seriam de

responsabilidade dessas duas instâncias, ou seja, deveriam ter o apoio do Distrito Federal.

O curso em questão toma vulto dado a perspectiva de atender à universalidade dos professores sem formação superior daquele Distrito, sob o slogan altamente questionado, "Professor Nota 10". Atingir, assim, a condição, documento,[10] *de única unidade federativa cuja totalidade de professores da Rede Pública terá como formação o curso superior.* Os professores entrevistados deste projeto, a quem foi entregue a nova empreitada, todavia, refutam o slogan afirmando que "não temos essa concepção de nota e nem os próprios alunos aceitam esse nome." Para os alunos envolvidos nesta experiência o curso é de Pedagogia (...) A Universidade (UnB) nomeou, então, o projeto: Pedagogia para o Início de Escolarização (PIE). Com o novo nome veio também uma "nova" proposta já conhecida nos embates da velha experiência. O curso foi pensado no sentido de que fosse *diferente.* Uma professora, precursora do projeto, ilustra; "Por exemplo, no curso de pedagogia convencional, o estágio somente acontece no final do curso. No último período do semestre, os alunos estão fazendo estágio, ou seja, estão em contato com a prática e tentando aplicar a teoria que foi estudada no curso todinho(...)"

Nesse sentido, o curso foi pensado como um curso no qual, durante o período de formação, a reflexão da teoria faz-se sobre a prática, e o retorno dessa prática dá-se na teoria. É certo que a idéia já vem sendo implementada em algumas experiências inovadoras da escola regular, mas todos os *professores cursistas* são professores em exercício.

O curso, financiado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, teve respaldado na LDBEN/96, embora esta lei não mencione no seu Artigo 87, inciso 4, a não obrigatoriedade de formação superior, objetivando atingir, segundo carta do dia 4 de abril de 2001, 5.000 professores. O curso passou a ser desenvolvido enfrentando de início uma grande dificuldade, embora oferecido na modalidade a distância.

[10] Carta de 4 de abril de 2001 e agosto de 2002 enviada aos professores da rede pública do Distrito Federal.

Para os professores entrevistados daquele programa, constituiu um problema a estrutura da sala de aula. A Secretaria, encarregada da solução, "teria por obrigação encontrar um ambiente propício", mas, segundo esses professores, deixava a desejar. Este é um curso que, quanto à sua natureza, está sendo passo a passo descoberto, à medida que *o processo vai acontecendo*. Trata-se de uma natureza, segundo os professores entrevistados, de atividade universitária no modo mais pleno que *essa expressão possa ter*. O PIE representa uma atividade associada *às funções de ensino, pesquisa e extensão*. A atividade de ensino, que é dependente da produção do conhecimento de pesquisa, é uma atividade de extensão na medida em que é uma prática da Universidade para fora do campo universitário, alcançando, conforme enfatiza um professor, "aquilo que a gente acha que é nosso parceiro preferencial que é a rede pública de ensino(...) a gente tem clareza disso." O curso está, segundo professores entrevistados, sendo aperfeiçoado num nível que deverá, *no futuro, ser oferecido a outras instâncias* que não seja necessariamente restrita o Distrito Federal. Fala-se de regiões particularmente vizinhas do DF (Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso), as quais, conforme um professor do programa, *são cidades muito carentes(...)* temos responsabilidade nisso. O momento é reconhecidamente "*muito conturbado de concepção de formação de professor.*"

Algumas das dificuldades enfrentadas vão a seguir registradas por uma professora: (PIE)

> "Quando tínhamos todo grupo de 13 coordenadores, cada coordenador era responsável por 5 mediadores. Então a interlocução era mais rápida, havia mais qualidade também. Também havia mais condição de acompanhar os alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico, no local de trabalho de cada um deles. Então, é claro, com esse tempo para a gente acompanhar esses 5 mediadores, provocava uma visão mais abrangente do curso, aperfeiçoar para melhorar."

Mediante o problema de infra-estrutura, dada a falta de substituição, esses professores estão, segundo eles mesmos, "se diluindo para suprir as carências existentes" e, assim, os acompanhamentos ficam prejudicados: *eles vão e voltam e a gente só se encontra uma vez.*

De qualquer maneira, dada a característica do curso semi-presencial, (40 % presencial e 60 % a distância) os alunos, segundo pensam os professores do programa, não ficam *abandonados à própria sorte.* O *professor cursista* está 2 vezes por semana com o mediador, além do contato que os alunos têm com o tutor (escritor dos módulos) quinzenalmente. É curioso notar que nesses encontros o contato "é muito direto e não dá para ele se afastar disso." Uma professora do mesmo programa fez questão de enfatizar que, às vezes, nos cursos na modalidade a distância, os encontros são facultativos, "no nosso, não."

Além do valor dispensado aos encontros presenciais, conforme enfatizado no III capítulo, os professores entrevistados, movidos pelo ideário de uma escola progressista articulada a uma outra sociedade, valem-se da "vontade de fazer a transformação", da coragem, e do empenho no trabalho coletivo, para enfrentar os limites impostos de ação. Embora o projeto tenha iniciado pautado na exigência legal, uma professora ressalta que não se pensou apenas no que está escrito na LDBEN no que tange à formação de professor em serviço e o prazo dessa formação, uma vez que antes já havia vários pensamentos em favor de uma formação continuada.

Movidos pelo desejo de transformação, na luta por uma formação continuada, que esses professores abraçam o curso. Uma das professoras chega até a dizer que, em razão do sentido histórico do curso, tem "só defesas a fazer", particularmente, acrescenta a mesma professora, *quando a gente teve oportunidade de vivenciar um projeto como este, em que professores da rede pública estão sendo qualificados numa instituição federal (...)*

Não basta, no entanto, estarmos sendo formados na universidade pública para que sejamos educadores. Sabe-se que educar é conscientizar, educação, vale relembrar, é um ato essencialmente político. Ninguém educa ninguém sem que tenha como base uma proposta política, sem interrogar os sentidos dos saberes pedagógicos,

sem relacioná-los com o contexto em que os sujeitos desta ação atuam. É necessário ter formação adequada. Uma formação de qualidade não é alcançada mediante a oportunidade de acesso a uma sólida formação do conhecimento didático-pedagógico, mas, igualmente, a uma sólida formação político-social. Para Gadotti, (1987) não é suficiente sermos competentes para que sejamos, de fato, professores. É *o grau de consciência política* que define se somos ou não este novo professor. A formação deste novo professor, portanto, constituir-se-á para além de uma sólida formação específica, com base *numa sólida formação política e social.* Como é possível, acrescenta o autor, o educador evidenciar as contradições internas do capitalismo se não tem qualquer formação sócio-econômica? Como é possível combatê-las sem conhecê-las? Como é possível projetar uma educação para emancipação sem a consciência raivosa da realidade concreta em que os professores exercem o seu ofício?

Importaria insistir em que os projetos de formação de professor, além de lutar para que estes sejam oferecidos por universidade, a constituição deste saber, dada a importância inegável que tem sobre os profissionais da educação, especificamente os do ensino, deverá estar voltado para o *ecológico, social e econômico em que vivemos.*

O aporte teórico desta influência inexoravelmente teremos que somar "o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham(...) o fundamental é minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo". Freire (1996) O autor resume: (...) diminuo a distância entre a ação educativa e a dureza de vida dos explorados, quando, aderindo realmente o sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue na pura espera porque se disse um dia que chegará. Em relação aos alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender na perspectiva de mudar o mundo e superar as estruturas injustas, nunca na perspectiva de sua imobilização e submissão.

A formação deste novo professor não pode mais esperar. Sabe-se, ainda nas lições do mesmo autor, que *o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito,* mas "vamos de mãos dadas" para tornar este presente grande.

Para melhor visualização dos dois programas, note o quadro seguinte:

Quadro:semelhanças e diferenças: ***NEAD*** ***PIE***

Público Alvo:	*Professores da escola pública, em exercício*	*Professores da escola pública em exercício*
Equipe:	*Professores da UFMT* *Professores/orientadores da rede Pública de Ensino*	*Professores da UnB* *Professores/mediadores da rede Pública de Ensino*
Tecnologia principal	*Material impresso, telefone*	*Material impresso, porta fólio*
Meta	*Formação Superior de Professores para séries iniciais (alfabetização)*	*Formação Superior de Professores para séries iniciais (letramento)*
Eixo Dinamizador	*Relação Teoria e Prática*	*Relação Teoria-Prática*
Tempo duração	*4 a 6 anos*	*3 anos*
Princípio	*Respeito ao ritmo do aluno e as diferenças individuais* *-autonomia do aluno*	*Respeito ao ritmo do aluno e as diferenças individuais* *-autonomia do aluno*
No. De Encontros	*Aberto –*	*2 semanais e 1 encontro quinzenal- obrigatório*
Ênfase	*Trabalho coletivo*	*Trabalho coletivo*
Relações Educativas ***Concepção/educação***	*Resposta às dúvidas* *Para emancipação (?)*	*Problematização/perguntas* *Para emancipação*
Material produzido	*Especialistas/ UFMT*	*Tutores/ UnB*

ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS UnB – entrevistas/ 2002

EU – sobre o INICIO DO PIE.

Profa. A– inicio do projeto **13 coordenadoras no início** do projeto, mas com a questão da greve de um ano pra outro nós tivemos baixa no grupo de mediadores e coordenadores e nós estamos passando por um **PROBLEMA DE NÃO TER UMA POLÍTICA CRIADA DE SUBSTITUIÇÃO DESSE PESSOAL**. ENTÃO ELES SAÍRAM, MAS NÃO TIVEMOS OS SUBSTITUTOS PARA TODAS ESSAS PESSOAS. ENTÃO NÓS NOS REDISTRIBUÍMOS. POR ISSO HOJE O GRUPO DE COORDENADORES 8 – 2 DE LICENÇA E 3 COM A METADE DO TEMPO PQ ELA TEM APENAS SÓ 20 HORAS PQ ESTÃO NA COOR E OUTRA PARTE NA MEDIAÇÃO. (Laura coord. Geral do projeto- Silvia coord. Pedag/ projeto.)

EU – a figura do **TUTOR** aparece quase sempre em todos projetos de ead, mas nem sempre com a mesma função. Aqui até onde consegui entender pelo site o tutor é autor e também professor, mas não é ele quem tem contato com os alunos. São, segundo vcs contatos indiretos. No entanto, os alunos se encontram quinzenalmente.

Profa. A - Ele também tem contato direto com os alunos, aos sábados com palestras. **O TUTOR** tem a função de escrever o módulo, depois no curso de especialização ele orientou sobre o conteúdo do módulo como deveríamos desenvolver esse trabalho – orientou a todos- coordenadores e mediadores.
E depois disso ele nos orienta qdo vamos trabalhar as secções. Pq nós temos 2 horas destinadas para fazer esse trabalho de tutoria. Ele diretamente com os coordenadores e mediadores. Novamente, revendo, **TIRANDO DÚVIDAS, COLETANDO INFORMAÇÕES E DEPOIS A GENTE DESENVOLVE O TRABALHO COM MAIS EMBASAMENTO TEÓRICO. ESSE É O OBJETIVO PRINCIPAL**.

EU – vc dizia, qdo a gente tem um **TUTOR** que ESCREVE, ORIENTA, É TUDO QUE A GENTE QUER E ESTEJA MUITO PRESENTE".

Profa. A– é. Que esteja muito presente. Nós temos esse problema hoje. Pq nós temos módulos que foram escritos por professores que nem sempre são daqui da faculdade. Esse dois tutores que escreveram esse módulo são autores mas nenhum dos dois estão aqui no DF. Nós temos que pegar professores daqui da faculdade para fazer essa orientação. E aí é um pouco desconectado. Então a gente tenta superar esse pr de conexão, mas é desconectado.

Profa. B eu estava pensando aqui que talvez aquela apresentação no powerpoint ajudaria. Para ela ter o conhecimento do curso. Como se dá, sua estrutura.

EU – universo grande. 45 mediadores, 21 tutores mas não tinha módulo 4.se conseguir acessar esses tutores tá de bom tamanho. E se esses tutores tem contato com o aluno, melhor ainda. Tutores que tem acumulado função do mediador (interação com o aluno) é o que quero. Com quem não puder conversar penso em apelar para INTERNET.

Prof.a A – é complicado esse número, pq na verdade vc não vai conseguir ter acesso a todos eles. Nunca.

Profa. C– a gente pra tá aqui teve um curso de ESPECIALIZAÇÃO. Então esses **TUTORES TRABALHARAM** NESSE CURSO COM A GENTE. Um curso de espec. voltado para essa característica do curso. Só que esse contato com o aluno eles se repetem. Por ex. educação e ling matemática nosso tutor e a prof Cristiano e Nilza Bertoni.O professor Cristiano já foi tutor do módulo 1 e volta a ser tutor agora do mód 3.

EU – os TUTORES atendem tanto aos coordenadores, como aos mediadores, e, por vezes, os alunos. Esse atendimento consiste em que?

Profa. D– na 3ª feira pela manhã a gente tem um período que a gente chama de **TUTORIA**. Então normalmente de acordo com os módulos que a gente tá trabalhando a gente convida os tutores a participar de reunião conosco que é com todos coordenação e mediação então eles estão com a gente durante um período e lá tem atividade conosco de TIRAR AS DÚVIDAS, DE DEBATER, DE ENRIQUECER, DE TAMBÉM TRAZER QUESTÕES QUE O MEDIADOR TÁ VIVENDO EM SALA DE AULA PRA SER DISCUTIDA ALI E DE ACORDO COM A QUESTÃO QUE ESTÁ SENDO TRABALHADA EM SALA. ISSO é um contato que após a especialização e agora nesses momentos que a gente chama de **TUTORIA** acontece nas 3ª s f pela manha. Sábado é um encontro dos tutores com os cursistas. Vem fazer palestras, abordando o tema e depois, abre pro debate do pp módulo ou correlacionado quinzenalmente. Com o prob da greve a gente tá fazendo semanalmente. Vai ser em dois grupos de 500 cursistas em dois momentos fora da universidade pq não há espaço que caiba.
Há espaço de sala de aula e laboratório ao mesmo tempo aqui na UnB.

INÍCIO FORMAL/entrevista

EU – muitas vezes não podemos contar com os **ARTIFÍCIOS** ou artefatos possíveis na escola presencial. Se a gente não pode contar com esses artifícios, nem sempre garantidos, com que se pode contar para que se transforme **A DISTANCIA EM PROXIMIDADE. OUTRA QUESTÃO É,** considerando a associação entre a ead e o novas formas de ensinar e aprender **em que consiste O NOVO dessa relação no EAD?** ...fala-se hoje em ead não apenas diferenciada da forma de educação presencial, mas também daquela dos anos 70 e outras experiências fora do Brasil. Onde afinal estaria essa marca, o **ROSTO NOVO** do ead de hoje. O modo de transformar a distância em proximidade corresponde a essa nova mentalidade? Qdo eu falo da mentalidade, ou pensamento estou também falando de uma prática correspondente. Essa mentalidade que temos do passado tá correspondendo a essa perspectiva hoje associada a essa modalidade de ensino.

Profa. E– eu penso que O NOVO está na articulação TEORIA/PRATICA. EU SOU COORDENADORA E MEDIADORA AO MESMO TEMPO, PQ EU ESTOU em turma em função da falta de pessoal. Então eu penso que o NOVO ESTÁ NESSA POSSIBILIDADE DE ESTAR ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA. QUE VEJA bem. Nosso alunos são todos professores de sala de aula e parte da CH dele de trabalho é ch do curso. Então a gente a possibilidade desse aluno permanentemente desse aluno estar

fazendo a reflexão da prática dele mas não a reflexão vazia. Mas uma reflexão em que ele tem a **TEORIA PARA ILUMINAR ESSA REFLEXÃO**. EU PENSO que o novo é JUSTAMENTE NESSA POSSIBILIDADE.

EU – que é uma busca que a gente vem fazendo e, por x, fica prejudicada.

Profa. E – EM sala de aula eu estou com o 1°. módulo, alunos que chegaram agora. Então tem dado momento que os alunos entram em crise.pq eles são professores de sala de aula estão lá com os alunos deles. E aí a gente começa a discutir, a refletir, a trocar experiência e chega um momento que ele chega pra gente e diz: profa. Eu estou em crise pq estou fazendo um monte de bobagem, um monte de coisas que não deveria estar fazendo, eu estou pensando sobre o que estou fazendo, sobre a minha prática, agora não é um pensamento VAZIO.

EU - Que bom que ele está em crise.

Profa. E - A gente ver isso no módulo 1 e fica muito claro qdo eles entram em crise. Eles entram nessa crise e qdo entram em sala de aula, no debate perguntam: E AGORA? E agora? Vcs estão dando muitas **PERGUNTAS E POUCAS RESPOSTAS. Ai eu respondo, espere aí a gente não vai dar respostas a gente vai encontrar as respostas juntos**. O PRA MIM **O NOVO NESSE CURSO É ESSA POSSIBILIDADE- FALAR DE PEDAGOGIA COM QUEM VIVE DE FATO A PEDAGOGIA, COM QUEM FAZ PEDAGOGIA.** ALI A GENTE ESTÁ TRABALHANDO COM PROFESSORES QUE TÊM 12, 13 ANOS DE PROFISSÃO, EXPERIÊNCIA.

EU – quer dizer eles refletem essa experiência e conseguem fazer essa ponte boa. **NÃO SO EXPERIÊNCIA. OUTRA DIFICULDADE – FALTA CLAREZA PROJ PIE.**

Profa. B. METODOLOGIA UTILIZADA. 'DESENHO CURRICULAR DO PIE. Eu quero dizer que essa experiência não é so com os professores mais antigos, têm uma leva muito jovem que entrou de 1998 pra cá. Então se a gente for observar a maioria é gente muito jovem. Então a possibilidade de fazer trabalho com os velhos mas também com os mais jovens. Isso é BASTANTE interessante. há uma outra coisa que percebo é a a METODOLOGIA. **ESSA É UMA METODOLOGIA MUITO NOVA.** VC não ver geralmente na questão da ead 60 % da CH (não 60 % como a profa. Falou, em sala de aula é 40) e 40 % presencial. É muito interessante as atividades TELEMEDIÁTICAS, QUER DIZER, COMO O ALUNO LIDA COM A QUESTÃO DA INFORMÁTICA, DA INTERNET. ENTÃO CADA QUESTÃO DESSA QUE É TRABALHADA JÁ REMETE PRA PESQUISA NA PP INTERNET. E TEM PROFESSORES QUE NUNCA TIVERAM CONDIÇÕES DE PEGAR NO TECLADO DE COMPUTADOR. Eu qdo cheguei aqui no PIE, por ex , foi um DEUS NOS ACUDA. EU e a profa. Maria rosa começar uma espécie de MINI-CURSO. SERIA MAIS OU MENOS ISSO. E EU NÃO CONSEGUIA NEM MEXER NO TECLADO. E LOGO VEIO A EXIGÊNCIA DE FAZER UMA HOME PAGE. E eu perguntava, como é que posso dar conta? no momento eu não consegui fazer. Mas hoje eu considero isso um grande avanço para os professores para quem teve uma oportunidade de lidar com isso foi muito interessante. e o mais interessante é que aqui no PIE não havia uma proposta organizada sobre uma proposta organizada sobre a questões

telemediáticas. Pq no 1°. momento a gente chamou de LABORATÓRIO, DEPOIS E QUE PASSOU A SER ATIVIDADE TELEMEDIÁTICA. A Marcia, por ex, escreveu uma monografia com o seguinte **O dito, o feito e o não escrito**. Pq nós fazemos muitas coisas, dizíamos muitas e cada dia tinha uma idéia nova, mas não tinha nada escrito, uma coisa mais consistente da metodologia, mas de qualquer forma tem muito processo de descoberta nessa metodologia trabalho da gente. Qdo vc no módolo, do fascículo trabalha toda da lente sociológica vem uma série de FILÓSOFO, qdo vc trabalha na CFB (ciências físicas e biológicas) de novo vem uma série de filósofos pra ciencia. Então as pessoas não vão se contentar com o que tem escrito apenas no texto mediático, mas elas vão além pela INTER NET, VÃO FASZER OUTRAS PESQUISAS, COM OUTROS LIVROS. Há um processo de desboberta. Mesmo que a gente não isso muito claro, existe um processo interessante – de (curiosidade)
De descobrir, de trazer pro grande grupo. Eu quero dizer que essa é uma grande sacada que foi feito aqui no PIE. TALVEZ mesmo sem que a gente tivesse essa consciência. Quer dizer existe essa situação. A questão mais bela, se vc olhar o **DESENHO CURRICULAR DO PIE**. Qdo voce observa a flecha que vai traçando tudo, as questões transversais, os temas todos que a gente trabalha vc vai vendo tudo isso que vai acontecendo...**embora a gente não tenha muita CLAREZA.** QDO vc começa um projeto vc tem o que foi escrito inicialmente e a experiência vai lhe dando CONSISTENCIA PARA IR MODIFICANDO E NÓS ESTAMOS MUITO NISSO. O PIE É MUITO NOVO. NÓS ESTAMOS EM 2002. **DAQUI PRA FRENTE PODE SER QUE O ESTAMOS DISCUTINDO HOJE NÃO SEJA O MELHOR**PODE SER QUE O MELHOR VAI APARECENDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS. Uma coisa que a gente não pode deixar de dizer é do PF. Nós chegamos a conclusão que a AVALIAÇÃO É em PROCESSO. Não dá pra ser apenas pergunta e resposta, prova objetiva, essa coisa toda. Que até nós tivemos isso inicialmente que era com os exercícios de aprendizagem. Onde eles estudavam no módulo, os tutores organizavam as perguntas, exercício de aprendizagem e eles vinham um dia responder esse exercício. **Então o PORTA FOLIO é realmente aquilo que dá a VISÃO DO TRABALHO EM PROCESSO. PQ ALI ELE COMEÇA TRABALHANDO UM MEMORIAL DESCRITIVO QUE É A VIDA DELE, A CIDADE DELE, OS FILHOS.** Então ali ele coloca tudo, fotografia, vai depender da criatividade da pessoa. Como é que ela ver a situação. Mas ela vai refletir tudo que é trabalhado na sala de aula dela e tabem na sala de aula com o mediador. E outras propostas a mais, revistas ...e tudo que foi colocado ali no PF ele tem que fazer uma reflexão do que aquilo tem a ver com a prática dele, com o estudo dele na mediação. Acho que essa coisa do pf é assim. Outra coisa, que vc vai ver com a profa **BENIGNA** que é quem mais trabalha com questão do porta folio que é uma experiencia muito bonita. Eu trabalhei com 2 turmas onde eu ficava impressionada qdo eu abri o pf . Porque da 1°. uma sensação de bastante crescimento deles. É claro que, por ex, qdo eles escrevem tem sempre a questão da transformação da prática pedagógica, eles sempre acrescentam alguma coisa no PF. dá 1°. uma sensação de bastante crescimento deles. E a gente sabe que a transformação da **PRÁTICA NÃO VEM EM 6 MESES,** ainda que otimistas ...mesmo a gente sabendo pelos anos que a gente trabalha em educação a coisa não vai funcionar assim tão rápido. Mas é sempre um ponto de partida pra eles.

EU – a Herondina associa a possibilidade da **TEORIA/PRÁTICA** como algo novo. E vocês que dizem sobre a questão?

Profa. B – NOVO E VELHO –PORTA FOLIO Quer dizer -Tudo tem a ver o PORTA FOLIO NADA MAIS É DO QUE A TEORIA E A PRÁTICA JUNTOS. A gente só vai especificando para dizer claramente o que é NOVO? DIZER CLARAMENTE O QUE É QUE FAZ COM QUE ISSO SEJA NOVO. O QUE A HERON DIZ O QUE REVELA QUE A TEORIA E PRÁTICA TORNE ISSO NOVO PARA O PIE. ACHO QUE ISSO É O GRANDE PROCESSO DE DESCOBERTA, **O PF A FORMA COMO É COLOCADO PELO MEDIADOR, COMO ELE CONDUZ O TRABALHO**. COMO é trabalhado as atividades TELEMEDIÁTICAS.

EU – quais são as maiores dificuldades encontradas e como são enfrentadas?

Profa. C – DIFICULDADE/TECNOLOGIA - eu só queria dizer concordo com a MADALENA e dizer que o PIE ESTÁ TIRANDO o PROFESSOR DA EXCLUSÃO DIGITAL. O fato da GENTE TER A coragem da gente tá construir um curso, diferente de outros estados, que é só a distância (não é bem assim), MAS PRESENCIAL. E que mesmo estando no laboratório com computadores e as vezes a gente tem problemas com essas máquinas, as x a tente tem laboratório que deveria ter 25 máquinas funcionando, as x a gente 15, 8 máquinas funcionando. Mas a é muito rico aquele momento em que a gente, de fato, pegou aquele professor que não tem esse acesso na escola, em casa, e colocou ele de frente para o computador mostrou pra ele a possibilidade da **TECNOLOGIA. A MINORIA TEM EM CASA** ... UMA VEZ POR SEMANA ELES ESTÃO AQUI NA UNIVERSIDADE ACESSANDO O COMPUTADORES. Então, assim, a despeito de TODAS DIFICULDADES EU penso que uma grande riqueza que é eles conhecerem as possibilidades. Pq nesse 1°. momento, mod 1,. A gente tem pessoas que está no computador pela 1ª. vez. Então... acabou a fita – lado A

Profa. D- Qdo vc fala do **LABORATÓRIO/TECNOLOIGIA** as pessoas podem pensar: não, eles vem apenas para digitar. É também. Tem a questão da digitação, tem a questão da navegação e tem a questão da reflexão. Por ex agora eles estão fazendo um trabalho de tabela e a Marcia trabalhou com eles e a gente, enquanto coordenador e mediador, como se trabalha no powerpoint, então já teve gente do semestre passado que veio apresentar seu trabalho de porta folio, já veio no CDROM, já teve um desenvolvimento bem diferenciado. Tudo isso a gente tem que refletir. Por ex qdo se faz uma pesquisa na Internet ela não vem como uma verdade. Pq senão vc vai sacralizando um texto, o que a internet traz e tudo isso tem que ser sacralizado pela reflexão, pelos livros, constatando, observando, tirando suas conclusões. É por isso que eu chamo esse processo de ...

Profa. A– (SOBRE O VIRTUAL) NOVO/VELHO - assaltaram minha fala. Fico contente de ouvir colegas falando. "o novo ainda não temos."
Exatamente o que temos defendido no virtual. Acho que **é o NOVO NO PIE. MAS AINDA ESTAMOS CONSTRUINDO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO VIRTUAL. NÓS AINDA NÃO TEMOS**. NÓS TEMOS ACESSOS PONTUAIS DOS ALUNOS NA HOME PAGE, ALGUMAS PRÁTICA VINCULADAS AS ATIVIDADES MEDIÁTICAS. MAS AINDA NÃO TEMOS UMA COMUNIDADE DE

APRENDIZAGEM. QUE É NOSSO OBJETIVO. GRUPOS AUTO-SUFICIENTES QUE POSSAM AS AUTO-GERIR. E que possam provocar mudanças também nas concepções, no aprofundamento de temas.

EU – mesmo com esses acessos pontuais, ainda há um índice grande fora dessas facilidades. O que chegam mesmo é o material impresso, além desse outros estão sendo acessados,...desencantados. **RECURSOS.**

Profa. B– SIM, nós estamos desenvolvendo atividades para esse encontro no laboratório que vincule estudo dos módulos ao uso das tecnologias, da **informática, da tv, da imagem, do vídeo, da fotografia,** então eles tem que associar isso com o uso da tecnologia apresentar trabalho já relacionado a uma intervenção pedagógica deles na escola deles.

EU – então a TECNOLOGIA ENTRA AI COMO UM MATERIAL QUE INSTIGA, QUE INCENTIVA, QUE ESTÁ COMPLEMENTANDO, DESAFIANDO, INCENTIVANDO "NA QUALIDADE DA PERFOMACE DO SEU TRABALHO." **TECNOLOGIA. OBJETIVO DO CURSO.**

Profa. A – na minha monografia eu fiz a pesquisa exatamente da utilização pedagógica da utilização tecnológica no curso. E desde o início foi constatado pela pp apresentação curricular e do curso como todo que nós não tínhamos nada além do grande **OJBETIVO DO CURSO**: QUE É O LETRAMENTO, DESENVOLVER HABILIDADES DE LETRAMENTO. A GENTE SABE QUE A TECNOLOGIA É UMA DESSAS HABILIDADES. MAS FORA ISSO NÃO TEM NA APREENTAÇÃO DO NOSSO CURSO NÃO TEM APROFUNDAMENTO NESSA PARTE TECNOLÓGICA. QUER DIZER NÃO TINHA NADA ESCRITO QUE DEZENHASSE ou APONTASSE PRA GENTE COMO FAZER, QUAL SERIA A UTILIZAÇÃO PEAGÓGICA DESSES LABORATÓRIOS apesar de SABERMOS A NECESSIDADE DESSA PROXIMIDADE COMO TAMBÉM NÃO TINHAMOS ESSA CAPACITAÇÃO ADEQUADA então nós temos GRANDES DIFICULDADES e fomos no tempo com as experiências, com os diálogos, com as contribuições dos coordenadores, de mediadores que fomos construindo uma proposta pedagógica para os laboratórios que hoje estão aí.

EU – qdo vc diz não temos uma proposta pedagógica adequada...onde se aprendeu a ser o professor que é, onde se aprendeu a coordenar um curso dessa natureza?

Profa. E. (outra prof.) O mais interessante no curso é que a gente está DESCOBRINDO QUE A GENTE NÃO SABE AS COISAS E QUE **A GENTE TÁ APRENDENDO TODO DIA E QUE A GENTE NÃO TÁ A FRENTE DE UMA TURMA COMO AQUELE PROFESSOR TRADICIONAL QUE VEM PARA DAR A RESPOSTA.** PELO CONTRÁRIO A GENTE ESTÁ SE INTEGRANDO, **NINGUÉM ESTÁ ENSINANDO NA VERDADE ASSIM:** TEM QUEM ENSINA E TEM QUEM APRENDE. É BEM NA PROPOSTA PAULO FREIRE. QUE AO MESMO TEMPO QUE VC ESTÁ TRABALHANDO VC TAMBÉM ESTÁ APREDENENDO. E O OUTRO

AO MESMO TEMPO QUE ESTA ESTUDANDO, APRENDENDO TAMBÉM ESTÁ ENSINANDO. ISSO É MUITO INTERESSANTE. a dificuldade com a máquina, por ex. não era só com o professor cursista. Era nossa também. Enquanto mediadores tínhamos medo da MÁQUINA. ESSA É QUE É A VERDADE.O 1º. MOMENTO FOI DESESPERADOR. QDO A MARIA ROSA FEZ UMA proposta pra gente bem avançada. Avançada para mim que eu não sabia nada. CRIAR UM HOME PAGE, FAZER UM HIPER LINKE. EU FIQUEI DESESPERADA. PASSEI UM FINAL DE SEMANA DESESPERADA. PENSANDO EM ALGUÉM QUE PUDESSE ME AJUDAR. EU JÁ TINHA ADQUIRIDO UM COMPUTADOR POR CAUSA DO CURSO. **QUER DIZER O NOVO É JUSTAMENTE ISSO: O DESAFIO DE vc tá APRENDENDO A TODO MOMENTO. E a questão da alfabetização tecnológica**. A gente ver que é uma necessidade. QUE O MUNDO TÁ AÍ. A VOLTAÇÃO NO BRASIL É UM EXEMPLO DISSO. A GRANDE DIFICULDADE DO ELEITOR, QUAL FOI? ALÉM DE, CLARO, DE FAZER A ESCOLHA CERTA... A GENTE VIVE EM UM PAÍS QUE MUITAS PESSOAS VOTAM SEM A CONSCIÊNCIA DO VOTO, MAS QUAL FOI O OUTRO GRANDE OBSTÁCULO? FOI A MÁQUINA. E A GENTE TÁ PROPORCIONANDO ISSO NA ESCOLA, NA FORMAÇÃO É MUITO INTERESSANTE. NESSES DIAS TIVEMOS UM CURSISTA TIVEMOS UM DESAFIO PQ ELE AINDA ACHA, REVOLTADO COM A SITUAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL, ELE ACHA QUE UM DESFAFORO ESCOLAS QUE NÃO TEM O MÍNIMO NECESSÁRIO. ELE LANÇOU UM DESAFIO QUE TODOS ENFRENTARAM...AS OUTRAS CURSISITAS ENTRARAM TAMBÉM DESAFIANDO, E TAÕ AGUADANDO A RESPOSTA DELE, **QUER DIZER ESSE CONTATO COM A MÁQUINA, COM O NOVO É PARA TODO MUNDO UM DESAFIO TAMBÉM.**

TEORIA E PRÁTICA - E ESSA QUESTÃO TEORIA/ PRÁTICA ISSO É O NOVO NO CURSO. O FATO DA GENTE TÁ TRABALHANDO COM PROFESSORES QUE ATUAM E PODEM TÁ REFLETINDO SUA PRÁTICA também é um grande desafio. PQ TAMBÉM NO CURSO DE PEDAGOGIA TRADICIONALMENTE TEM GENTE QUE NEM É DA ÁREA. ENTÃO VC TÁ FALANDO QUE É DA ÁREA E PODE REFLETIR, FAZER A METACOGNIÇÃO O TEMPO TODO.

EU – e isso é um dado tão significativo. Pq tem gente que está dormindo mesmo sobre sua pp **EXPERIÊNCIA** e, nesse caso, se ver dentro dela e descobre o movimento dela. **DA PP PRÁTICA**

EU – se no âmbito da ead não se pode contar com os requisitos da escola convencional...com que pode contar o professor para haver a relação dialogada...o que ajuda? A MENTALIDADE SUBJACENTE, A EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA NA ESCOLA PRESENCIAL, OU FOI A CULTURA, **O DESEJO DE UMA OUTRA PRÁTICA, UMA OUTRA EXPERIÊNCIA...que acontece em favor dessa abertura para o diálogo? Para provar que esse DIÁLOGO É POSSÍVEL. OU NÃO É POSSÍVEL. SÓ HÁ O DIÁLOGO QDO HÁ A PRESENÇA?**

Profa. B– eu VEJO MAIS UMA VEZ A GENTE VOLTA A QUESTÃO DA METODOLOGIA. O que acontece com, por ex, com esses fascículos, com o que nele está escrito? As atividades que são trabalhadas nele. O fascículo vem com várias

possibilidades. 1°. tem que haver o diálogo entre o MEDIADOR COM A TURMA. TODA DISCUSSÃO DA SESSÃO. ENTÃO ISSO PROPOSCIONA O DIÁLOGO. OS EXERCÍCIOS QUE são colocados lá no fascículos eles também vão levar o DIÁLOGO LÁ NA SUA TURMA. ENTÃO QUER DIZER VÁRIAS VEZES ELE TEM QUE GRAVAR A FALA DOS ALUNOS ELES TEM QUE PROMOVER O DIÁLOGO PQ SE NÃO ACONTECER ISSO ENTÃO É FALSO DIZER QUE EXISTE UMA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA. QUER DIZER A GRANDE INOVAÇÃO MESMO, COM FALA A CLEIDE COMO FALA HERON É ELE TRABALHAR OS 60 % DO TEMPO DELE EM SERVIÇO LÁ NA ESCOLA E 40% CONOSCO ONDE PROPORCIONA TODO ESSE DIÁLOGO. E ESSE RETORNO DO TRABLHAO EM SERVIÇO COM O ALUNO DELE VOLTA LÁ NO PORTE FOLIO. ALÉM das atividades que ele vai realizar, DOs DIÁrios REFLEXIVOs QUE O PF VAI REALIZAR AINDA VEM COM TODO MATERIAL QUE ELE SE UTILIZA NA SALA DE AULA. Quais foram os avanços dos alunos deles. Como é que ele fez um correção de um processo de descoberta de determinado texto. Quais foram as produções de seus alunos e isso é possível se houver esse diálogo. Então eu acho que essa é a grande questão. Mesmo na atividade telemediática não vai começar se não se começa com diálogo e se termine com o DIÁLOGO. QUER DIZER AS PESQUISAS FEITAS REALIZADAS NO LABORATÓRIO TEM QUE TER O MOMENTO DA SOCIALIZAÇÃO, DA REFLEXÃO SOBRE AQUILO QUE FOI ENCONTRADO. SOBRE AQUILO QUE TEM NO MÓDULO. QUAIS SÃO AS DIFERENÇAS DE UMA CONCEPÇÃO SOBRE A OUTRA. EU ACHO QUE ESSA É UMA QUESTÃO BÁSICA QUE ANTES JÁ TOCAMOS.

EU – insistir num ponto que escutei...esse fascínio do aluno do presencial, do encontro... de estar junto, é isso acaba justificando... **DE 2000, APENAS 70 A 80 % DEIXAM SUAS MENSAGENS. USO DA NOVA TECNOLOGIA. DIÁLOGO VIRTUAL NÃO EXISTE PQ ESTÁ EM PROCESSO DE CONSRUÇÃO**

Profa. A - a gente sabe que esse **DIÁLOGO pela INTERNET**, É ALGO QUE SE CONSTRÓI. NÃO É. E QUE VC TEM QUE TER UMA INTERLOCUÇÃO. O QUE ACONTECE É QUE MUITAS MENSAGENS, MUITAS DESSAS TENTATIVAS AINDA SÃO FRUSTADAS. POR CONTA DA GENTE NÃO TER UM GRUPO OU PESSOAS ENVOLVIDAS NESSE SENTIDO. EM FAZER COM QUE A COISA CAMINHE E SE APROFUNDE. ENTÃO POR EX. QDO UM ALUNO, ELE ENTRA NUM GRUPO DE DISCUSSÃO ELE PODERIA TER ALI MAIS DE CEM PARTICIPIPANTES, MAS O QUE A GENTE PERCEBE: A INIBIÇÃO DE ENTRAR E DE COLOCAR ALI O SEU PENSAMENTO. NO FORUM QUE TEMOS, TANTO NO MÓDULO I, II E III, NÓS **PERCEBEMOS QUE DE 2000 ALUNOS APENAS AQUELES QUE ENTRAM E DEIXAM SUAS MENSAGENS É NA MÉDIA DE 70 OU 80 ALUNOS. ENTÃO ESSE DIÁLOGO VIRTUAL ELE NÃO EXISTE PQ ESTÁ EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**. É MUITO MÍNIMO A PARTICIPAÇÃO AINDA POR CONTA DAS DIFICULDADES QUE CADA UM TEM: DE INTERAÇÃO COM O COMPUTADOR E MUITOS USAM APENAS O TEMPO DO LABORATÓRIO PARA FAZÊ-LA. A GENTE PERCEBE QUE NESSA PARTE TECNOLÓGICA, DESSA CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS, É ALGO QUE AINDA VAI DEMORAR TALVEZ DE UM A DOIS SEMESTRES, MAS ESTAMOS COMEÇANDO O PROCESSO. A

DISCUSSÃO, CONVERSAMOS SOBRE A FORM TEC DELES NESSES CURSO E O QUE A GENTE QUER DA FORMAÇÃO QUE A GENTE QUER NESSA PARTE. ENTÃO ESSE DIÁLOGO VIRTUAL ESTÁ SENDO CONSTITUIDO.

DIÁLOGO PRESENCIAL. AGORA, CONTINUA A PROFA., ESSE DIÁLOGO, NA PARTE PRESENCIAL ELE É RIQUÍSSIMO. ATÉ PQ TODOS ELES SÃO MUITO CRÍTICOS. TEM UMA PRÁTICA. ENTÃO ELES TEM CONTRIBUIÇÇÕES ENORMES A FAZER. A GENTE PERCEBE QUE O DIÁLOGO ESTÁ PRESENTE NÃO APENAS ENTRE OS ALUNOS NA PRÁTICA COM O MEDIADOR. ESTÁ PRESENTE AQUI NA NOSSA CONSTRUÇÇÃO DE COORDENAÇÃO, GERENCIALMENTO DO CURSO, ESTÁ PRESENTE COM RELAÇÃO AO GRUPO DE MEDIADORES, **É ALGO QUE FAZ PARTE INTEGRANTE DE TODAS AS NOSSAS RELAÇÕES- TANTO A NÍVEL DE COORDENAÇÃO GERAL QTO PEDAGÓGICA, QTO A NÍVEL DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA. ENTÃO ESSE DIÁLOGO ESTÁ PRESENTE EM TODA ESSA REDE DE INFORMAÇÃO, TODAS AS DECISÕES, ENVAMINHAMENTOS, SÃO FRUTO DESSA DECISÃO COLETIVA.**

EU – e essa facilidade de estar aberto para o diálogo deve-se também a que: concepção de um ensino, da concepção da educação... pq vc no outro momento vc falou que **A "GENTE APRENDE APANHANDO". A GENTE APRENDE TAMBÉM APANHANDO A DIALOGAR? ORIGEM/PIE**

Profa. A- ...quase todo mundo aqui está com uma estrelinha aqui. Nós todos qdo fizemos a prova tivemos também que, além do conhecimentos, apresentar um currículo e fomos selecionados conforme a qualidade desse currículo. E todos nós da coord e a maioria do coordenadores estiveram em postos de trabalho, de atuação num governo que tem essa concepção progressista, **DE DIÁLOGO, DE CONSTRUÇÃO COLETIVA, DE PARTICIPAÇÃO.** ENTÃO TODOS NÓS NOS ORIGINAMOS, JÁ CONSTRUIMOS AQUELE GOVERNO, E TEMOS MAIS EXPERIENCIA ACUMULADA DESSA PARTICIPAÇÃO DESSE GOVERNO. E HOJE ESTAMOS DANDO NOSSA CONTRIBUIÇÃO DE NOSSA EXPERIÊNCIA AQUI. Então acreditamos que **só do coletivo** é que a gente pode construir uma proposta com participação com representatividade, com distribuição.

EU - não dá para ter um dom apenas a questão da equipe, do trabalho coletivo , da colaboração que acaba predominando e que facilitando essa convivência dialógica. É isso? SIM. É o ponto de partida.

Profa. E – nós tivemos, por outro lado as contradições. Existem as contradições não tem como negar para uma pesquisadora como vc.... O fato de termos essa concepção PROGRESSISTA E ESTARMOS NESSA UNIVERSIDADE DE BRASILIA É MEIO CONTRADITÓRIO PARA O GOVERNO QUE NÓS TEMOS DO DISTRITO FEDERAL. NÓS TEMOS PARCEIROS DA UnB nesse projeto é um governo quem não tem essa marca. As contradições nascem dessa relação. Então se hoje por ex, não temos o quadro completo das pessoas que deveríamos ter aqui, QUE DEVERIA SER 55 PESSOAS, é dessa relação QUE É SEMPRE UM POUCO TENSA DA UNIVERSIDADE COM O

GOVERNO QUE NÃO TEM ESSA PERSPECTIVA QUE A GENTE TEM DE EDUCAÇÃO.

EU – vc entrou numa outra questão- DAS **DIFICULDADES** - TRABALHAR EM **EQUIPE, DE MODO COLABORATIVO**, OU COMO VC DISSE, UMA EXPRESSÃO MAIS FORTE, "HARMONIOSA" com RESULTADOS. ISSO NÃO É SIMPRES. VC ACABA VIVENDO SITUAÇÕES CONTRADITÓRIAS, TENSAS, PARADOXAIS, DESGASTANTES, CONFUSAS, IMPRECISAS...DIFICULDADES EXISTEM. QUE DIFICULDADES MAIORES SÃO ESSAS? INTELOCUÇÃO FLUTUANTE

Prof. C – PQ NO ENCONTRO, voltando a questão anterior, por que é tão importante um encontro presencial. **No encontro PRESENCIAL VC TEM POSSIBILIDADE DE INTERLOCUÇÃO**. NOS ENCONTROS VIRTUAIS VC AINDA NÃO TEM ESSA INTERLOCUÇÃO. A GENTE, POR EX. EM DETERMINADAS TEMÁTICAS QDO. HÁ INTERLOCUÇÃO PARTE DE TODOS. DE TODA REDE DE FORMAÇÃO. NÃO SO PELO ALUNO. NÃO SO PELO MEDIADOR, PELO COORDENADOR. **QDO HÁ ESSA INTERLOCUÇÃO A GENTE TEM UMA SEMANA MAIS RICA.** NÃO É MÁRCIA? QDO A GENTE CONSEGUE ESTABELECER ESSA INTERLOCUÇÃO. NÓS TODOS ESTAMOS EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM. EU ACHO QUE UMA DAS DIFICULDADES QUE DESSA INTERLOCUÇÃO VIRTUAL ELA ESTÁ EM PROCESSO. INCLUSIVE DOS MEDIADORES QUE AINDA NÃO TÊM OU NÃO ESTAMOS, NEM ESTAREMOS PRONTOS...

Profa. C– EU NÃO VEJO SÓ DO MEDIADOR NÃO. EU VEJO o Próprio TUTOR. (EXTAMENTE) Os cursistas sempre TEM MUITA FALTA. E FAZ A DIFERENÇA DISSO QUE HERONDINA ESTÁ FALANDO QDO O TUTOR ENTRA NO INFORUM, QDO ELE PARTICIPA, QDO ELE COLABORA. COMO QUE A RELAÇÃO MUDA, COMO FICA MAIS RICA, COMO CRESCE O DEBATE. COMO ELES FICAM MAIS ENPOLGADOS.

Profa. E – é verdade. (INTELOCUÇÃO=DAR A RESPONSTA?) CRÍTICA A AUSENCIA DO TUTOR) Então eu penso que uma das dificuldades, pelo menos **no campo virtual, é essa coisa da gente se informar para fazer essa INTELOCUÇÃO. PQ DO MESMO MODO QUE VC QUER SE INFORMAR PARA FAZER ESSA INTELOCUÇÃO QDO VC ENTRA NO FORUM VC QUER INTERLOCUÇÃO. ENTÃO MUITAS VEZES VC VER NA SEMANA FALAS SOLTAS**. Na semana vc ver no forum a relação das discussões- essa, essa e aquela, mas não HÁ AQUELA COISA DE DAR A RESPOSTA. E QDO A GENTE CONSEGUE FAZER ISSO, FAZER ESSA INTERLOCUÇÃO É MUITO RICO E NESSE PROCESSO FALTA A PRESENÇA DO TUTOR QUE PRECISA SER CONQUISTADO PRA ISSO. EU PENSO QUE O PROJETO DE FATO NOVO. A UNIVERSIDADE AOS POUCOS SE REDE AO PROJETO. AOS POUCOS a universidade começa a olhar para o projeto e diz: espere aí, isso aí é algo interessante, tem 2 pessoas se formando, fazendo pedagogia. Algumas pessoas estão acordando mais rápido para isso, outras não estão no processo. Agora, de maneira geral, a CONTRADIÇÃO QUE CITEI ANTERIORMENTE Á ALGO MUITO COMPLICADO PRA GENTE. Não é fácil ter uma concepção progressista de educação, apresentar um projeto que nasceu dentro da universidade com pessoas com concepção

progressistas para um governo QUE NÃO TEM ESSA CONCEPÇÃO E QUE NÃO MUITAS VEZES NÃO CONSEGUE ENTENDER A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO QUE A GENTE TEM.

Profa. A- na verdade o tiro saiu pela culatra. Eles fizeram convenio acreditando QUE TERIAM UM BOM RETORNO ELEITORAL MAS COMO NOSSO TRABALHO VEM NO SENTIDO DE FAZER UMA ANÁLISE DA SOCIEDADE E PROVOCAR MUDANÇAS É CLARO QUE O RETORNO NÃO SERIA O QUE ELES QUERIAM. SO QUE ELES NÃO TINHAM ESSA VISÃO.

Profa. D – ETANTO QUE A PREVISÃO DA UNIVERSIDADE ERA FORMAR 5000 PROFESSORES. HOJE TEMOS 2000 DENTRO DA UNIVERSIDADE DE BRASILIA E 3000 DENTRO DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR QUE É UNICEUB.

Profa. D – na verdade, a proposta inicial, o DF tem uma situação privilegiada em termos de formação. Os professores nós somos hoje cerca de 25 000 professores quase 30000 e desses apenas 5000 não tem nível superior. Todos têm o magistério. Estamos atendendo 2000 e tem 3000 não vão para universidade particular. Para vc entender esse projeto lá no projeto, lá no governo, chamava o projeto 'PROFESSOR NOTA DEZ'. Mas não temos essa concepção de NOTA E NEM OS PP ALUNOS ACEITAM ESSE NOME. PARA OS ALUNOS É CURSO DE PEDAGOGIA. O curso é de pedagogia. Eles põem lá professor nota dez e os alunos escrevem por cima PEDAGOGIA. ENTÃO TEM ESSA COISA DE CONCEPÇÃO.

EU - PQ essa preocupação grande dos alunos.

Profa. E -Eu penso que isso vem por conta do CHAVÃO E MANDOU UMA CARTA PRA ELES E ISSO FOI DEN**TONADOR, PROVOCADOR DESSA INDIGANAÇÃO DE NÃO ACEITAREM O NOME DO PROGRAMA QUE ELES DERAM. ELES ACEITAM O NOME QUE A UNIVERSIDADE DEU QUE É PIE (pedagogia para o início de escolarização)**

Profa. B- Filosofa – PARA FICAR MAIS CLARO ISSO TEM ASPECTOS PONTUAIS: QUE É O DA INFRA ESTRUTURA. Já foi dito daqueles que saíram, se aposentaram, sei lá talvez por não ter aguentado a greve, o sofrimento, a contradição do momento e voltaram para suas escolas. Mas assim ninguém veio depois disso. Não recebemos nenhuma substituta depois disso. Outro problema que a gente ver é a pp estrutura da sala de aula.pq na parceria quem ficou de arrumar sala de aula, não aqui na UnB, foi a SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. FUNCIONA EM VÁRIOS LOCAIS DENTRO DA SECRETARIA QUE TERIA POR OBRIGAÇÃO DE ENCONTRAR. Por ex. a gente muitas dificuldades sem saber o que fazer, desesperados ligando pra lá: e aí já tem UM LOCAL PARA FUNCIONAR O LABORATÓRIO, A SALA DE AULA...e aquele enrola, enrola...nem eles conseguiam se entender. Não é uma situação muito fácil. Por outro lado na universidade não tem locais que comporte esse número. ... tem sido uma loucura. Tem sábado que o João Calmon de manha e a tarde tem várias turmas.... com essa coordenação pequena tem que se desdobrar tem gente que acaba ficando o dia todo qdo deveria fica só uma manhã... pq tem que cobrir duas vezes nos vários lugares.

Não comporta isso tudo de alunos...

EU - Começou com 1000. Ou seja já começou grande. **PIE**

Profa. D - Nós começamos com 55 mediadores...estamos com muito menos.
HÁ UMA INVERSÃO DAS PRIORIDADES.

Profa. A– QUERO ENTRAR EM **OUTRA DIFICULADADE, por conta de todos esses problemas. Que é a questão da QUALIDADE DO CURSO**. Qdo tínhamos todo o grupo formado de 13 COORDENADORES, CADA COORDENADOR ERA RESPONSÁVEL POR 5 MEDIADORES. Então essa **interlocução era muito mais RÁPIDA, TINHA MAIS QUALIDADE** E NÓS TAMBÉM ACOMPANHAVAMOS NO LOCAL DE TRABALHO DE CADA UM DELES **O TRABALHO PEDAGÓGICO**. ENTAÕ, É CLARO, QUE ESSE TEMPO PARA A GENTE ACOMPANHAR ESSES 5 MEDIADORES, PROVOCAVA UMA VISÃO MAIS ABRANGENTE DO CURSO DE QUE NÓS TEMOS QUE APERFEIÇOAR E MELHORAR. ...O QUADRO DE 13 COORDENADORES RESPONSABILIZADOS POR 5 MEDIADORES. COM ESSE PROBLEMA ESTRUTURAL DA FALTA DE SUBSTITUIÇÃO QUE NÓS ESTAMOS NOS DILUINDO PARA SUPRIR AS CARÊNCIAS EXISTENTES HOJE NÃO PODEMOS MAIS FAZER ESSES ACOMPANHAMENTOS. ENTÃO ELES VÃO E VOLTAM E A GENTE SÓ SE ENCONTRA UMA VEZ.

Profa. A– cont. essa baixa de qualidade ...eu acredito que é um período que estamos passando. Acredito que isso vai ser superado após o 2°. turno ou quem sabe o ano que vem, acredito que possamos ter as pessoas novamente participando aqui e voltar a ter esse acompanhamento do trabalho pedagógico que eu acho **está provocando uma queda de QUALIDADE DO CURSO.**

EU – o mediador..., o coordenador não tem condições de acompanhar ...e, portanto, de dialogar...

Profa. A - como somos poucos não temos condição de ACOMPANHAR O TRABALHO deles. Eles estão disperso em todo DF. Ou seja estão dispersos...sim, estão, e nessa dispersão acaba comprometendo a qualidade? É a questão que a gente entrava na sala, participava, observava o trabalho dos alunos, como desenvolviam o trabalho deles, como eles desenvolviam essas atividades...depois nós tínhamos o retorno disso e isso fazia com que as coisas fossem se aprimorando qualitativamente.

EU – isso compromete então o diálogo que vc dizia antes. Como vou está dialogando com um grupo tão disperso?

Profa. A - e é nisso que tem surgido problemas nessa rede que é fruto dessa falta de acompanhamento.

Profa. D – as dificuldades maiores enfrentamos são essas mesmas:

- ✓ A RELAÇÃO COM A PARCERIA,

- ✓ O BAIXO NO. DE PESSOAS COM A QUANTIDADE IMENSA De ALUNOS.então a gente lida com muitas dificuldades por ex.
- ✓ A IMPRESSÃO DO MATERIAL
- ✓ É NA GRÁFICA DA FUNDAÇÃO
- ✓ E SE TEM PROBLEMA NESSA IMPRESSÃO
- ✓ TEM PROBLEMA NO ATRASO
- ✓ O REFLEXO NA SALA DE AULA, COMPUTADORES,
- ✓ A REDE QUE NÃO ESTÁ TÃO PREPARADA, A FALTA DE TÉCNICOS NA PROPRIA REDE,
- ✓ isso em função da PARCERIA QUE NÃO TEM CUMPRIDO ESSE ACORDO. EU – quer dizer qdo não se cumpre esse acordo reflete,...é compromete totalmente e essa parceria é feita com quem? "Com o GOVERNO LOCAL."

EU – as dificuldades se apresentam de modo entrecruzado-: ... dificuldade de acompanhamento, baixa qualidade do curso, interação dialogada com um grupo tão disperso. Como vcs enfrentam?

Profa. A – e os problemas são muitos ...a falta de impressora...

Profa. D – volta o desafio, reunião, pedido, manda voltar a insistir....

Profa. B – até o REITOR ENTRA NESSA INTERLOCUÇÃO. PQ NA realidade o local, o executor do CONVÊNIO CHAMA-SE EAPE (escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação) que é da secretaria de educação) a pessoa que coordena nossa folha de ponto, nossos contra-cheques, nossos coordenadores e mediadores. Tudo é la e lá tem uma pessoa que, no caso, deveria tratar direto com a Laura, nossa coordenadora geral, mas a coisa já foi além, além... ai emperra. Então isso foi qdo o acordo não é correpondido acaba comprometendo essa proximidade. Exatamente. Então qdo esse acordo é quebrado, que iniciativas são feitas para mantê-los atentos, como é que vcs resolvem para reconsquistar essa aluno para ele aprender a distância ou não "ficar abandonado a pp sorte".

Profa. D – no nosso caso não acontece pq nosso curso é semi-presencial. Se o prof cursista está durante a semana como mediador e ele tem dois encontros durante a semana mais o sábado o contato é muito direto não dá para ele se afastar por isso. AGORA em contra partida a gente trabalha com outro lado: que é da INSATISFAÇÃO, QUE AÍ VEM O DESGASTE PSICOLÓGICO ATÉ DO PP MEDIADOR. A GENTE RECEBE DIRETAMENTE reclamações- da pressão...

Profa. E. - Eu penso que a pp universidade da mesma forma que a secretaria de educação não conseguiu perceber a grandeza E BELEZA desse projeto: Que é vc ter 2000 professores numa **formação que É AO MESMO TEMPO INICIAL E CONTINUADA.**

Profa. E. Então isso se reflete nesse DIÁLOGO. A GENTE QUE está com o aluno a gente ver o quanto é rico esse momento. Digamos eu tou no laboratório, nossas turmas tem 25 alunos, diferente do ceup que tem 60 alunos. Vc chega no laboratório e ele tá quebrado. Apesar disso tudo, agente conta com a criatividade dos MEDIADORES de tá

replanejando ali pra que de condições de funcionamento daquilo ali ou de estar refazendo. Madalena diz a estrutura de curso, a forma como é organizado, FACILITA ESSE DIÁLOGO (mas somente com a presença) que na verdade a gente tem ENCONTROS PERMANENTES COM ELES. ELES NÃO FICAM SOLTOS AO DEUS DARÁ PQ NA VERDADE NÓS TEMOS ESSA INTELOCUÇÃO PRESENCIAL.

EU. MAS ISSO NÃO PARECE UMA CONTRADIÇÃO? MEDIANTE O QUE FOI DITO ANTES? (apenas PENSEI COMIGO)

EU – COMO FOI DITO ANTES- ENCONTRO ESSE QUE ELES NÃO ABREM MÃO.

Profa. E. - MAS TAMBÉM A QUESTÃO DO PRESENCIAL TEM UM DETALHE QUE A GENTE NÃO PODE ESQUECER. A questão CULTURAL. SE A GENTE FOR OBSERVAR A ESCOLA DESDE SÓCRATES - COM SOCRATES ERA UMA ESCOLA DA RUA, DAS PRAÇAS, COM PLATÃO, JÁ DIDATIZOU A ESCOLA. JÁ ERA NA SALA DE AULA. SE A GENTE FOR OBSERVAR BEM. E DE LÁ PARA CÁ TUDO FOI ORGANIZADO NA SALA DE AULA COM O PROFESSOR E O ALUNO. COM A MENTALIDADE (EU), A MENTALIDADE, CONTINUA HERON, É ESSA. MESMO QUE A GENTE ESTIVESSE COLOCADO TOTALMENTE UM TRABALHO SÓ VIRTUAL, TERÍAMOS PROBLEMAS. PQ ISSO AÍ LEVARIA SÉCULOS PARA SE ROMPER. ENTÃO QUER DIZER NÃO DÁ PARA HOJE TER UM PENSAMENTO QUE SE ROMPE LOGO O PRESENCIAL. POR ISSO ACHO QUE O CURSO AQUI FOI BEM BOLADO PQ ATÉ NISSO ELE PENSOU. Que há outros cursos que fazem completamente a distância, só na base do virtual ou mandando coisa pelo correio. E a coisa não dá certo. Pq essa coisa Da AFETIVIDADE, DO CALOR HUMANO, É INDISPENSÁVEL.

EU – quer dizer, não dá para recuperar esses requisitos que são contáveis na escola presencial sem que se encontre. Não tem como sem o encontro ter o calor humano, afeto, o olhar...isso só ocorre com o encontro.

Profa. A. NÃO ENCONTA NÃO pode crer. A GENTE DEFENDE UM ENSINO A DISTÂNCIA COM MOMENTOS PRESENCIAIS BEM RICOS. Inclusive a gente acredita que nosso curso NÃO É muito a DISTANCIA. A GENTE NEM PERCEBE ISSO. QDO ALGUEM VEM FALAR COMO É UM CURSO A DISTANCIA. (NÃO NÃO.) A GENTE SÓ ACREDITA QUE É A DISTÂNCIA PQ TEM 60 % DA CARGA HORÁRIA. MAS OS ENCONTROS SÃO TÃO INTENSOS, NOSSA RELAÇÃO É TÃO INTENSA COM ESSES ALUNOS, QUE A GENTE NÃO SENTE QUE ESTÁ TRABALHANDO NO CURSO A DISTANCIA.

EU – qdo vc colocou esse dado do obrigatório que há o encontro...pesa? não é pq é obrigatório ou mais pesa a mentalidade? O que pesa afinal?

Profa. E- pesa a **QUESTÃO CULTURAL** é a realidade que es´ta colocada nisso. A gente ler qualquer autor ele vai sempre abordar isso.

Profa. A – é eu registrei o OBRIGATÓRIO PQ em alguns cursos a distância AS VEZES HÁ ENCONTROS FACULTATIVOS. NO NOSSO NÃO.

EU – de toda maneira a pp SEED, também determina essa medida. Exige que haja um tempo de presencialidade. **DIFICULDADES**

Profa. A – a carga horária nossa é **40 % PRESENCIAL**.

EU – nessa carga horária é tão forte, positiva, que acaba sendo favorável a **INTERAÇÃO, AO DIÁLOGO** e daí essa marca do presencial ainda que a CH a distância seja superior do presencial. Uma outra questão, vcs acabaram respondendo, que entra a questão cultural, mentalidade introjetada, qdo a gente está falando de **MODELO**...que concepção de educação tem a equipe pedagógica? Que concepção subjacente orienta e educação que vcs acreditam?

Profa. E– posso responder...gente? risos, isso foi muito bom.

- ✓ A 1ª. COISA É A **VONTADE DE FAZER A TRANSFORMAÇÃO**.
- ✓ A 2ª. coisa é a **CORAGEM,** sabe. Pq somos muito CORAJOSAS. Ninguém alem de nós pode ate seja que venha conhecer uma coisa dessa. Isso se revela nesse encontro que ocorreu lá na BAHIA que SILVIA E LAURA foram apresentar esse trabalho lá onde tinha pessoas apresentando trabalhos parecidos com o nosso- já atendendo essa exigência da LDB e, sem brincadeira, as pessoas tem até mais estrutura que a gente. Trabalhar nessa situação...esse desejo de transformação, quem pensou isso, não pensou apenas no que está escrito na LDB (em 10 anos...o professor) não é só isso...pq antes já havia vários pensamentos aí antes disso em favor dessa formação. **Mas o desejo da transformação a gente tem. E isso é uma luta, que a gente precisa observar, vem da uma luta sindical. Não podemos esquecer disso. Faz muito tempo que a categoria de professor esta lutando por isso para FORMAÇÃO CONTINUADA**. (eu sem cair nas armadilhas da formação continuada) é, com certeza acho que vc já percebeu. ...mas assim essa é uma questão. E a CORAGEM eu considero cada pessoa dessa que permanece no PIE HOJE DE GRANDE CORAGEM. PQ NÃO é fácil pq vc ver iniciar o ano com 75 turmas e de repente vc observa que tem apenas 17 locais prontos. Cada um que viu acontecer isso acontecer no início desse ano a pessoa tem que ter muita coragem e VONTADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. PQ SE fosse lá na igreja as pessoas seriam movidas pela fé. Aqui tem outro apelo. ...esse é um princípio da transformação da sociedade que fez com que a gente fizesse isso. Anterior a isso, anterior a essa luta sindical,que vem há anos, que impulsionou a LDB também. Pq mesmo a LDB sendo aprovada dessa forma, se a gente for olhar a história foi toda uma mobilização Nacional que houve. Mesmo do jeito que saiu, com Darcy Ribeiro.

EU – para terminar, onde que entra a questão do PROFESSOR mesmo? Quem é ele? Qual sua importância na aplicabilidade desses ideais, dessa luta, dos avanços, dessa coragem. TUTOR, MEDIADOR, IDENTIDADE PROF.

Profa. B- eu vou falar do meu pensamento, como mediadora e coordenadora ao mesmo tempo, pq essa é uma questão **muito em aberto no nosso curso**. Eu acho que essa questão que até a gente já debateu muito. Tanto é que num determinando momento o mediador foi chamado de monitor. E a gente avançou para mediador. E hoje eu penso que SOU UMA PROFESSORA QUE EXERÇO A MEDIAÇÃO. Então eu penso que essa tarefa que a gente tem de MEDIADOR, não deixa de ser uma tarefa de PROFESSOR – nós somos professores mediadores.NÓS estamos lá nessa tarefa de realizar esse tarefa. Hoje pra mim, depois de estar lá dentro eu tenho essa clareza de **SER PROFESSORA e mediadora MUITO MAIS QUE O TUTOR que tem essa relação com o aluno via material, palestra, ELE É O A DISTÂNCIA MESMO. MINHA RELAÇÃO COM O ALUNO DO CURSO É PRESENCIAL**.

Eu- o tutor é um professor a distância e o mediador um professor prsencial? Isso. (cada prof. Nessa questão falou do seu ponto/vista- questão em aberto

Profa. D – e tem muito da postura mesmo. O fato de **SER PROFESSOR** que pra gente é crítico que tipo de professor eu sou. A gente pergunta isso desde que escolheu a professor: que tipo de professor vou ser, ...eu sou,... estou sendo? Eu acredito, **EU PARTICULARMENTE, opinião MUITO minha,** nunca discuti isso com ninguém não. Que esse tipo de preocupação vem muito do que a madalena coloca e da CLEIDE. Do desafio E DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO QUE A GENTE JÁ TRAZ. JÁ VEM CARREGADA. Então esse tipo de preocupação, eu acredito, nós tínhamos mesmo antes de estar aqui. Que era o fato de estar, mesmo estando em sala de aula em outro contexto de tá procurando no seu dia a dia mediar um trabalho ou pelo menos em estar em determinandos momentos repensando enquanto professor e vivendo isso. Claro não vamos dizer que não somos perfeito nisso. Pq não é mesmo. É um apreendizado, uma construção. E a gente enfrentou dentro do pp grupo essa crise.

Profa. C– é uma **HERANÇA.** A MADALENA TEM RAZÃO. É UMA HERANÇA CULTURAL. BOA PARTE DE NÓS mediadores SOMOS professores especialistas. Eu sou professora de matemática, a outra ali é profa história, geografia. Aliás quem é quem aqui? (filósofa, matematica, pedagogia (2).

Profa. C – Então o que acontece **nós estávamos muito confortavelmente dentro das nossas caixinhas.** Ou seja lá na escola, trabalhando com o ensino fundamental ou médio eu tava dentro de minha caixinha que era MATEMÁTICA. E A maior parte do grupo tem essa caixinha específica. **O QUE ACONTECE- NÓS SOMOS MEDIADORES DE TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO-** e não so da minha área. Então qdo a gente entrou naquela crise **quem eu sou, quem sou eu? BATE A INSEGURANÇA DE REPENTE A GENTE TÁ QUEBRANDO UM PARADIGMA QUE ERA ESSE DAS CAIXINHAS**. EU ESTOU LÁ DENTRO DA SALA DE AULA TRABALHANDO COM BASES PEDAGÓGICAS TRABALHANDO COM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, COM LINGUA MATERNA, COM EDUCAÇÃO E CIENCIAS SOCIAIS COM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO. NÓS NÃO TEMOS UM PROFESSOR PARA CADA ÁREA. E AÍ EU VOU TER A POSSIBILIDADE DE TRABALHAR COM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E VER as áreas do conhecimento se ENTRELAÇANDO. QUE PARA MIM É UMA GRANDE RIQUEZA ESTANDO NA

MEDIAÇÃO DE REPENTE O ALUNO OLHA PARA vc e fala para vc Professora – "que interessante olha só – a gente está falando de educação e sociedade e é como se estivesse falando de bases pedagógicas. Espere aí, língua materna língua materna, língua materna tem esse vínculo." Pq na verdade nosso curso tem um EIXO que é TRANSVERSAL DO CURSO INTEIRO E O EIXO SEMESTRAL. Então nosso curso possibilita ver que as áreas do conhecimento elas são de fato INTERLIGADAS. MESMO NÓS MEDIADORES PASSAMOS POR ESSA CRISE QUE ALUNO TAMBÉM PASSA. PQ PRA NÓS, SE NÃO É PARA O PESSOAL DA PEDAGOGIA QUE TRABALHAVA DE FORMA GENERALIZADADA, OU TRABALHAVA COM VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO, PRA NÓS QUE TRABALHAVA EM CAIXINHAS, ISSO É UMA CRISE. Qdo vc tá de repente diante dessa possibilidade de não ter o conforto DAS DELIMITAÇÕES DA SUA ÁREA. E pra mim, dizia a professora agora mais serena, isso é muito RICO, MUITO RICO, UMA RUPTURA FANTÁSTICA.

EU – para recuperar o início de sua fala. Vcs são na verdade, enquanto mediadoras, professores que são mediadores que **ESTÃO MEDIADORES?**

Profa. C- ESTAMOS MEDIANDO O SABER. E NÃO É UM SABER ENCLAUSURADO DENTRO DE UMA ÁREA, mas do SABER.

EU – um saber que se entrecruza com outro saber. "Exatamente". É qdo a gente consegue alcançar o verdadeiro sentido do ensino- estabelecer tantas relações possíveis. "Exatamente". Qto mais relações vc faz esse ensino foi tanto mais, quiça, proveitoso, significativo e a educação sai ganhando.

Profa. B – e a gente percebe como ficou muito mais RICO E COM MAIS QUALIDADE QDO É UMA PESSOA APENAS TRABALHANDO COM TODAS AS ÁREAS. PQ NA ESCOLA QUE TEM UM PROFESSOR PARA CADA ÁREA NÃO TEM TEMPO DE INTEGRAR E NEM DE PROPORCIONAR ESSA INTERCIPLINARIDADE. E nosso trabalho proporciona muito mais do uma INTERCIPLINARIDADE. PQ a gente não trabalha com disciplina, mas com multitemas, com temas que integram as áreas de formação e podemos nós mesmo ao lado de cada semana provocar essa integração, essa interligação, tão fundamental que nossas escolas não proporciona. Então eu acho que qualitativamente, um dos avanços que eu acho, é o pp currículo. O DESENHO CURRICULAR DELE.

EU – o currículo entrecruzado? "Exato". No entanto, parece estranho exerce-se um trabalho coletivo, mas mostra-se entusiasmo em trabalhar individualmente "com todas as áreas", pensei.

Profa. C– não só o aluno, mas o MEDIADOR, está em processo permanente de CONHECIMENTO, de INFORMAÇÃO. . Sem esse processo permanente de estudo de aprendizagem, nós não daríamos conta do curso. ISSO É UMA RIQUEZA DO CURSO. EM PROCESSO PERMANTE DE APRENDIZAGEM. OU SEJA, semanalmente a gente tem o desafio de dar conta de uma área que não é originalmente a área de formação da gente. É uma crise é. Por ex. educação matemática, área de a minha formação, é também a área de medo de muitos dos colegas que tem representações muito negativas da

matemática. Então eles tem o têm o desafio de lidar com suas pp representações e estar mediando a discussão de pessoas lá. Então esse processo ele é permanente. Ao mesmo tempo A **GENTE TEM QUE TRABALHAR COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO E NOSSA PP APRENDIZAGEM.**

EU – O curso está previsto para um tempo de 3 anos. É isso?

Profa. A - Sim. PQ. ISSO? O curso não tem estágio. Pq eles já fazem isso o todo. Todas atividades estão relacionadas a prática deles. Tanto é que o curso exige que eles estejam em exercício.

Profa. B– eu queria colocar ainda, qto a questão do mediador, uma coisa inovadora também. Com o surgimento do capitalismo, a história prova isso, as coisas foram todas compartimentadas. Então o médico que geralista, que trabalhava o corpo e até dava conta dividiu-se em várias áreas. Com o PROFESSOR FOI A MESMA COISA. ...E AQUI COM ESSE DESAFIO DE REFAZER A COISA A GENTE TEM QUE ESTUDAR MUITO TAMBÉM. E isso é BOM. Pq por ex, no lugar que vc planeja, nós temos exemplos de escolas que vc já trabalhou inclusive que a pessoa pega um stencio e organiza e deixa aquilo guardado no saquinho para continuar repetindo por anos e anos para ficar repetindo. E nesse trabalho nosso aqui é impossível fazer isso. Pq cada semestre os temas são diferenciados tem que fazer outros estudos, os tutores já são outros. **(RODIZIO DE TUTORES) quer dizer...a gente tem que aprender a versatilidade do fazer. Pq por ex. o fazer antigo está aí muita gente, mesmo nesse século, muita gente fazendo as mesmas coisas de antigamente. Deixando alí engavetado. E aqui não é possível.**

EU – qdo vc fala desse fazer antigo está influenciando esse fazer novo ou tentiva de um novo fazer? Até que ponto a gente está desprendida desse velho. VELHO E NOVO.

Profa. B – NÃO, não está desprendida desse velho não. Pq o ser humano ele só é o que ele já foi. Acho que essa é uma coisa que a gente não pode esquecer. O que a gente vai fazendo é umas transformações, que também não é transformações da noite para o dia, da água pro vinho, como a gente ver nas histórias. É tudo um processo lento. Mas ninguém vai mudar tanto sem ter o referencial do passado. Por ex. ninguém vai mudar tanto sem TER O REFERENCIAL DO PASSADO. POR EX. até para vc avançar para uma coisa que é nova vc precisa saber que aquilo que vc fazia podia não ser bom. Ou muitas vezes a gente avança para o que é novo e lá na frente reconhece para que aquilo que a gente achava que era velho era melhor. Isso é muito relativo. Tem que observar muito.

EU – então a gente não pode olhar o que foi menosprezando. Olhar como referência até para vc selecionar o que vc pode estar mantendo sem pudores nenhum?

Profa. B - Exatamente. Pq nessa coisa de dizer assim, vc é uma pessoa transformada, completamente nova . Nós trabalhando no fascículo educação e sociedade qdo a gente estuda a dialética de Heráclito, tudo está em transformação, existem as contradições. Mas ninguém é so dialético. As coisas que vc faz, as vezes na sala de aula vc é dialético, as vezes na atitude de seu trabalho vc é um tradicionalista de MARCA. AS VEZES VC É

JUSTO COM AS COISAS QUE VC ACHA PROS OUTROS, MAS QDO PRA VC NÃO É JUSTO. VC QUER PQ QUER QUE SE RESOLVA DAQUELA FORMA PQ É COM VC. É POR ISSO QUE VEJO QUE HÁ UM POUCO de relatividade nessa situação. Não sei se seria o AVANÇAR DO VELHO, não é um velho que coloco como pejorativo não. Mas são as práticas que tenho que olhar o velho com respeito. Isso tudo tem que se observar...mesmo pq tem regiões da AFRICA QUE OS HOMENS PODEM TER O MAIOR TIPO DE PROBLEMA MAS QUEM DEFINE A SITUAÇÃO SEGUINTE SÃO OS ANSIÕES. AS PESSOAS FICAM DE OLHOS ARREGALADOS ESPERANDOS AGUARDANDO A RESPOSTA. Ai sim entra a sabedoria não só deles...eu vi lugar, por ex. na Africa, no estudo que fiz sobre o NUIRES, QUE MESMO televisões eles SÃO CAPAZES DE SE DESLIGAR COMPLETAMENTE DE TUDO PARA SABER O QUE VEM TRAZIDO PELO ANSIÃO. **QUE A PESSOA PODE ESTAR VELHA MAS A IDÉIA PODE SER MUITO NOVA**. NÃO pode fazer confusão- uma coisa com a outra.

EU – Qual a importância desse programa para a vida daqueles que estão tendo a oportunidade de formação?

Profa. E. è importante dizer que aqui temos conseguido -QUEBRA DE PARADIGMA – SAIR DAS CAIXINHAS, TRABALHAR COM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO, enfatiza com fôlego articulatório acelerado, "ver a área do conhecimento se entrelaçando." Então o Novo- articulação teoria e prática, sair das "caixinhas" do saber compartimentalizado.

Profa. F uma das fundadoras DO PROJETO PIE. Hoje profa aposentada do PIE.
Estive no grupo escrevendo as primeiras idéias, colaborando mais na revisão mesmo que na concepção – grupo de apoio – enquanto vai revisando e na revisão também vai trocando idéias de aprofundamento de modificação. No 1°. momento eu estive na função de COORDENADORA DOS MEDIADORES. Mas no período tempo muito curto, pq como houve necessidade de formar uma equipe de revisão de texto, pq a produção de material, de repente se colocou numa premencia tão grande que nós tivemos que suprir as necessidades. Então com isto tivemos que suprir as necessidade, então tivemos qu criar uma equipe de materiais que tivemos que mandar pra gráfica. Então com isso eu fiquei 2 meses na coordenação e vim para revisão de materiais.

EU – Em que consiste o novo da relação educativa no âmbito da educação à distância.

Profa. F - Então de onde surge a idéia do NOVO? Qdo nós terminamos o gov 98, de esquerda no DF, nós estávamos na assessoria do depto. de pedagogia da antiga fundação educacional, nós já tínhamos a discussão de que é IMPORTANTE SIM CURSO SUPERIOR FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA NÃO POSSIBILIDADE DE CRIAR ESSE INSTITUTO, ENTÃO SE A GENTE NÃO TERIA A INSTITUIÇÃO, PQ ENTÃO NÃO PENSAR NO CURSO QUE FUNCIONASSE MESMO NA INSTITUIÇÃO QUE NÃO FOSSE UM IES MAS QUE PUDESSE ESTÁ REALIZANDO ALGO SEMELHANTE A QUE FARÍAMOS AO QUE FARÍAMOS NO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. ENTÃO ESSE CURSO ESSE CURSO É PENSADO NO SENTIDO DE QUE ELE PUDESSE SER DIFERENTE, POR EX. NO

CURSO DE PEDAGOGIA CONVENCIONAL, O ESTÁGIO SO ACONTECE NO FINAL DO CURSO, ÚLTIMO, PENÚLTIMO SEMESTRE OS ALUNOS ESTÃO FAZENDO ESTÁGIO,OU SEJA, ESTÃO TENDO CONTATO COM A PRÁTICA E TENDANDO APLICAR A TEORIA QUE FOI ESTUDADO NO CURSO TODINHO. NÃO É VERDADE? Então o que foi pensado. A ESTRUTURAÇÃO DE UM CURSO EM QUE A PRÁTICA, OU SEJA A APLICAÇÃO DA TEORIA, A REFLEXÃO, A UTILIZAÇÃO DA TEORIA, A VOLTA PARA A PRÁTICA, O RETORNO PARA TEORIA, PUDESSEM ACONTECER SIMULTANEAMENTE, AO LONGO DO CURSO. ENTÃO O ASPECTO DE INOVAÇÃO NESSE CURSO? É EXATAMENTE A PRÁTICA SE DÁ AO LONGO DO CURSO. E ONDE SE DÁ ESSA PRÁTICA? NÃO SE DÁ EM UM AMBIENTE ESTRANHO AO PROFESSOR CURSISTA, MAS NO AMBIENTE DE TRABALHO DELE. *ENTÃO O ESTÁGIO DESSE PROFESSOR DE PEDAGOGIA É LÁ DENTRO DA SUA SALA DE AULA AQUELA EM QUE ELE É REFERENCIA DA TURMA. ENTÃO O NOVO, ASSIM, QUE ENTENDEMOS MUITO FORTE NESSE TRABALHO, É ESSA TENTATIVA DE ASSOCIAR, DE LIGAR, DE REFLETIR, DE USAR TEORIA E PRÁTICA SIMULTANEAMENTE.*

EU – Como ocorre a interação na ação do professor? Qual a natureza desta interação?

Profa. F– 1°. O MOMENTO DESSA COORDENAÇÃO FOI ASSIM, procurou-se organizar um TRABALHO de PLANEJAMENTO COLETIVO.

Nos vários momentos: de organização central, aqui – em que os coordandores responsáveis e nós coordenadores que encontramos com os mediadores, sentam para planejar juntos. Então se tem uma unidade tal, coloca-se na mesa aquela unidade e o que cada um vai colocar na mesa para ser discutido, que será melhor estratégia de estar tentando realmente daquele contexto em que vai trabalhar. Então num 1°. momento essa reunião. Depois desta de coordenação, essa cood se encontra com o grupo de mediadores. Pq para cada coordenador há um grupo de mediadores. A estrutura inicial foi essa. Então o coordenador trabalhava , por ex, com 5 ou 4 mediadores. Então este trabalho que aconteceu na coordenação central vai aqui para o grupo de mediadores, por ex, que eu coordenava. Então nós sentávamos juntos, levávamos juntos os objetivos, os textos que foram sugeridos para motivação, os textos de aprofundamento, textos complementares, fitas de vídeo, leituras complementares em livro, tudo que tinha sido levantado na coordenação central este coordenador levava para o ...de mediadores. Ali, o grupo de mediação, 5, por ex. mediadores, discutia e apresentava suas sugestões. Olha para esse tema eu levantei tais textos: é um poema, uma notícia de jornal, um filme, pra que? pensando o que? Qdo este mediador fosse ficar com sua turma lá ele já tivesse por trás todo suporte daquilo que foi discutido no momento da coordenação central e no momento da coordenação com os mediadores. OUTRA TENTATIVA DESSA APROXIMAÇÃO - 2°.- TEXTO (DIALOGAL) É a característica dos textos que foram escritos. Muitos fascículos não se preocuparam em desenvolver os conteúdos com as características técnicas dos livros didáticos. Houve uma característica também de **TEXTO DIALOGAL**, não sei se vc falou com ROSENEIDE (ocupou-se na sua PESQUISA de mestrado em ESTUDAR as características desses textos que estão nos FASCÍCULOS.) PQ eles não são os fascículos como se fosse livro didático para o 3°. grau. Ele não é o discurso científico tal qual se

caracteriza em nível de 3°. grau. Ele tem um discurso científico mas ele tem uma série de elementos conectores para promover a **INTERAÇÃO**. ENTÃO em determinados momentos há fascículos que são verdadeiros DIÁLOGOS. Por ex. vc tiver acesso de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, RENATO ILÁRIO E OUTRO...VC VAI OBSERVAR QUE O TEXTO ALI VC TEM O APROFUNDAMENTO DE UM TEXTO QUE EXIGE A EDUC NO 3°. GRAU, MAS VC VER QUE **A ESTRUTURA É COMPLETAAMENTE DE MEDIAÇÃO, COMPLETAMENTE DIALOGAL**.

EU – é aí que digo da importância da PALAVRA do professor no processo de comunicação?

Profa. F – então vc está falando da PALAVRA GRÁVIDA, texto o rubem alves, que ele chamou de CARTA AO ROBERTO MARINHO QUE É UMA CRÔNICA DE ENGRAVIDAR-SE PELO OUVIDO...que o ROBERTO MARINHO, se soubesse, tornaria o BRASIL GRÁVIDO DE BOAS IDÉIAS, ele faria nascer um outro BRASIL se ele quisesse. Mas ele não optou por isso, ele não optou por engravidar-se das palavras que germinam o bem. É uma crônica muito bonita ....Vc vai encontrar em diferentes medidas essa característica dialogal, agora a predominância está neste texto pq inclusive a tese de RENATO ILÁRIO. ELE COLOCA UM TÍTULO BEM MESMO VOLTADO..PQ COMO ELE ESTÁ PENSANDO COMO É QUE ESSA EDUCA CHEGA AO ADULTO QUE NÃO APRENDEU, ENTÃO ELE APROFUNDA...então ele aprofunda muito nesse tipo de palavra.

EU - ...então vc acabou me dizendo, como se faz para amenizar essa dificuldade de contato, como algo que QUALIDADE DO TEXTO – UM TEXTO QUE SE MEXE, UM TEXTO EM MOVIMENTO. ENTÃO de que MODELOS, CONCEPÇÕES A EQUIPE SE VALE...PRA DESENVOLVER ESSA CONCEPÇÃO DE ED QUE ACREDITA E COLOCAR EM PRÁTICA.

Profa. F– dentro doS PARADIGMAs DE CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA, CIENTÍFICO não é muito meu metier, vc pode ter melhor resposta com muito melhor SILVA, NAGILA

EU – Onde o professor do EAD aprendeu a ser o que é?

Profa. F – olha essa identidade de QUEM SOMOS, QUE IDENTIDADE É ESSE TEMA TOMOU MUITO TEMPO. Pq como no início esse mediador era identificado como MONITOR, isso deu uma discussão enorme. Pq ninguém aceitava a idéia de que era MONITOR. TODOS TINHAM A CONSCIÊNCIA DE QUE SÃO PROFESSORES, MAS NÃO SÃO PROFESSORES EXATAMENTE NAQUELE SENTIDO CONSERVADOR QUE A GENTE APRENDEU A DESENVOLVER – alguém a que por idade, ou por academicismo detém informações assim bem mais anteriores do que aquele que vai entrar em contato. NÃO É? Então este professor que vai levar conhecimento para alguém que vai receber, isso nós sabíamos que nós não éramos. Mas nós tíamos também que compreender que papel era esse? Já que quem entrando para um curso de PEDAGOGIA EM NÍVEL SUPERIOR VEM TAMBÉM EM BUSCA DESTE ACADEMICISMO QUE A UNIVERSIDADE DETÉM, então com se daria isso. Por isso que houve esta

organização TUTOR – o doutor ou mestre que está na universidade pesquisando conhecimento, produzindo conhecimento, entrando realmente no mundo desse conhecimento, criando maneiras técnicas, estratégias para passar isTo como sendo aquele que viria tirar, NÃO DIGO TIRAR COMPLETAMENTE, MAS ESTAR ESCLARECENDO TALVEZ AQUELAS DÚVIDAS QUE A FALTA OU DE ACADEMICISMO OU DE PRÁTICA DE TRABLHO PUDESSE COLOCAR. Então semanalmente, as equipes de coordenação, todos ..na coordenação de mediadores, e propriamente mediadores encontrar-se com o TUTOR TINHA ESSA FUNÇÃO : tanto de estar socializando a pesquisa que cada um tem diminuindo as dúvidas que forem surgindo como criando ESSA IDENTIDADE, SABE. O QUE É ENTÃO O PROFESSOR DA UNIVERSIDADE QUE AGORA É TUTOR DE PROFESSORES FORMADOS PARA PROFESSORES MAS QUE ESTÃO NUMA ESTRUTURA DIFERENTE NO CURSO. Então isso foi muito mais no período que ele esteve muito mais no tema de discussão para encaminhamento das identidades do que propriamente algo resolvido. Tanto que a estrutura do curso passou por mudanças durante o tempo do acontecimento até agora. TEM MUDANDO. Pq essa IDENTIDADE NÃO ESTAVA PRONTA E A CADA TEMPO ELA TEM SIDO CONSTRUÍDA, RECONSTRUIDA, RESIGNIFICADA, SABE? Ela continua em processo de ressignificação,...eu acredito que sim pq quando eu saí ela continuava em processo e este é um curso muito dinâmico, eu penso que continua em processo. Processo de ressignificação. Eu penso que não há nenhum professor deste curso que diga assim: eu realmente sou tutor por isto, por isto, sou coordenador por isto, ... mas sempre numa construção...

EU – Vc teria algo a acrescentar? Uma curiosidade, por exemplo referente a implantação do projeto?

MARIA – olha em relação a esse curso eu só faço defesas. Pq o sentido histórico dele é muito grande. Em momentos anteriores, trabalhando na rede com coordenação DE PROFESSORES, eu tive a oportunidade de ver que a secretaria de educação carreava dinheiro público para instituições particulares para ESTAR fazendo FORMAÇÃO DE PROFESSORES. E QDO A GENTE TEM OPORTUNIDADE de vivenciar um projeto COMO ESTe um PROFESSOR DA REDE PÚBLICA SENDO QUALICADO NUMA INSTITUIÇÃO FEDERAL, numa instituição PÚBLICA. SABEMOS QUE AÍ NÃO HÁ DESVIO DE RECURSOS PÚBLICOS AÍ POR ISSO ELE SE TORNA PRA MIM MARAVILHOSAMENTE ENTÃO UMA CURIOSIDADE, POR EX, QUE VIVI, ALGO ENCANTATORIO QUE VIVI, FOI VER UMA PROFESSORA, ASSINALA COM CONVICÃO, VOU ATÉ CITAR O NOME DA PROFESSORA- Lucila Garcesca, PESQUISADORA DA UnB, aposentada, a frente de 500 pessoas, no centro de CONVIVENCIA QUE FICA ALI EM BAIXO – ELE É ABERTO, NÃO TEM ACÚSTICA, AS CADEIRAS SÃO COLOCADAS PARA CADA EVENTO – E A PROFESSORA A FRENTE DOS ALUNOS COM SUA CAPACIDADE DE USAR AS PALAVRAS QUE ENGRAVIDAM, AS PALAVRAS QUE CAEM NA ALMA E TEM SENTIDO, ELA FALAVA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E EM TOTAL SILÊNCIO, AS PESSOAS COMPLETAMENTE ATENTAS, LIGADAS. SABE? AQUELE DESENVOLVIMENTO QUE ELA ESTAVA FAZENDO, dizendo assim, olha se vcs seguirem essas estratégias, vcs vão ter muito mais conhecimento em muito menos tempo. A leitura será muito mais um mundo de riqueza do que um momento que vc acha

que não vai ter tempo pq é longo, pq é isso, pq é aquilo.O que foi muito mais maravilhoso qdo ela fez um trabalho das estratégias de leitura do texto? Então que texto a profa. Stela utilizou para falar de leitura – de Vigotski, teorizando COMO o SER HUMANO APRENDE – QUE ME ENCANTOU? A inteligência, A SENSIBILIDADE, a capacidade de alguém está com algo com um objetivo, SO QUE COM UM OBJETIVO SO ELA ESTAVA TRABAHANDO VÁRIAS ÁREAS. ATINGINDO MUITOS OUTROS OBJETIVOS, AMPLIANDO MUITO MAIS AQUILO QUE ELA ESTAVA FAZENDO. PQ AO MESMO TEMPO ELA DIZIA PARA DESENVOLVER UMA LEITURA EFICIENTE, devemos fazer isso, isso, isso, e ao mesmo tempo a gente estava desenvolvendo como o ser humano aprende. Como o se desenvolve a capacidade de aprendizagem, como o ser humano troca, detém , assimila, modifica, ressignifica conhecimentos. Então foi um momento de uma riqueza tão grande que todas as vezes que lembro desse momento me arrepio. For tão significante para mim É POSSÍVEL ESTAR SE COMUNICANDO SE COMUNICANDO SIM, SEM QUE VC ESTEJA NO OLHO NO OLHO, NO FACE A FACE. O FACE A FACE É IMPORTANTÍSSIMO. MAS HOJE HÁ REALMENTE FORMAS DO DESENVOLVIMENTO, DO CONHECIMENTO SE DÁ sem FACE A FACE, PQ 500 PESSOAS ESTAVAM ALI nas últimas filas E MAL VIAM O ROSTO DA LUCÍLiA. NO ENTANTO, A COMUNICAÇÃO ESTAVA SENDO PERFEITA COMPLETA MARAVILHOSA.

Profa. G – formação ciências sociais.

EU – Em que consiste o novo da relação desenvolvida nessa modalidade?

CARMIRA – nosso curso é SEMI-PRESENCIAL. Sobre ONDE ESTÁ ESSE NOVO, na verdade, para a formação do professor desse professor O NOVO É ELE TER CONTATO COM ESSA NOVA FERRAMENTA, MAIS UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM, OU SEJA O COMPUTADOR. COMO NÓS TEMOS O CONTATO COM ESSE PROFESSOR, NÓS TEMOS O CONTATO COM ELE NO LABORATÓRIO – O MEDIADOR ESTÁ COM ELE – MAS ELE ESTA AMPLIANDO ALI A VISÃO MESMO DELE, DE BUSCA DE PESQUISA E A INTERAÇÃO AONTECE O TEMPO TODO NA SALA. *ENTÃO NÃO É UM CURSO QUE O A PESSOA ESTÁ TOTALMENTE DISTANTE* .MAS QUE EU COMPREENDO QUE A EAD MESMO SENDO MEDIADA POR MEIO DO COMPUTADOR ELA PODE TER UMA INTERAÇÃO TÃO INTERESSANTE QTO O PRESENCIAL. EU ACREDITO NISSO PQ EU JÁ VIVENCIEI COM O PROF WILSON AZEVEDO. FAZER UM CURSO E PERCEBER QUE ELE ESTAVA MAIS PRESENTE DO QUE AS VEZES O PROFESSOR EM SALA DE AULA.

EU- Como ocorre a relação educativa? De que recursos o professor se vale para desenvolver ação educativa?

Profa. G – Na verdade que ele deu foi bem interessante, pq era um curso voltado para a educação- para pessoas que estavam na área da educação, TOTALMENTE A DISTANCIA, E QUE ELE FAZIA "A ALFABETIZAÇÃO TECNONOLÓGICA DO PROFESSOR" (entre aspas, enfatiza). Então ele fez uma semana inteira de apresentação,

onde as pessoas se apresentavam por meio de E-MAIL e ele já partilhava textos para a leitura e a gente começou a fazer a discussão em cima daqueles textos.

Profa. G PROFESSOR PRESENTE- AGORA O QUE EU ACHEI MUITO INTERESSANTE FOI A MEDIAÇÃO DELE. PQ ELE NUNCA DEIXOU DE DAR UMA RESPOSTA ATÉ COLOQUEI PRA ELE QUE A SENSAÇÃO QUE TÍNHAMOS É QUE ELE ESTAVA 24 HS CONOSCO. (SÓ, SIM. ABANDONADO, NÃO.) A gente sabe que tem toda uma equipe por trás e é isso que dá o conforto pra mim. Não era uma questão de apostilas ou posturas eletrônicas simplesmente. Ele estava no DIÁLOGO PERMANENETE. ENTÃO QDO FALA EM EAD MEU REFERENCIAL É MUITO BOM. E logo em seguida fiz um outro curso com o outro TUTOR, mas ele estava voltado para APOSTILA ELETRÔNICA. ENTÃO NÃO HAVIA ESSA MEDIAÇÃO, RESPOSTAS RÁPIDAS, O GRUPO SE PERDIA NO TEMA. ENTÃO, ASSIM, NA VERDADE É O MEDIADOR QUE FAZ COM QUE A COISA ACONTEÇA DA MELHOR MANEIRA.

EU – esse MEDIADOR que vc fala é o PROFESSOR? Então em que consiste o papel dele para que essa referencia seja tão boa e ESSA DISTÂNCIA SEJA ELIMINADA?

Profa G – É o professor que tá ali com a turma fazendo esse trabalho. O TEMPO TODO ELE ESTÁ FAZENDO LIGAÇÃO. LIGAÇÃO DE RELAÇÕES DE CONTEÚDO, LIGAÇÃO DE COMPREENSÕES, ELE NÃO ESTÁ ALI COMO A PALAVRA FINAL. MAS ELE É CAPAZ DE ESTÁ FAZENDO PONTES DA FALA DE UM E DE OUTRO, ELE ESTÁ PUXANDO O GRUPO PARA NÃO PERDER O ASSUNTO QUE ESTÁ SENDO TRABALHADO, DE TÁ, ATÉ AQUELE QUE SÃO MAIS SILENCIOSOS – QUE SÃO CHAMADOS DE LUCKER – LER TUDO, MAS NÃO PARTICIPAM, SO ACESSAM, LER, MAS NÃO TEM CORAGEM DE COLOCAREM SUA OPINIÃO, E ELE CONSEGUE PUXANDO PRO GRUPO.

EU – Isso acontece no PIE? Não precisou perguntar. Ela respondeu.

Profa. G -É BEM INTERESSANTE O QUE TEMOS FEITO AQUI.
Profa. G- e, assim, o que tem a ver conosco aqui no **PIE**. NOSSO TRABALHO BOM COM ESSA GRADUAÇÃO QUE É SEMI-PRESENCIAL – tem uma relação muito interessante- da gente tá com o professor no laboratório, ele está acessando o IN-FORUM, entrando em contato com outros pensamentos, das outras turmas, ampliando seu conhecimento por meio da pesquisa, da INTERNET. ENTÃO, ASSIM, A GENTE tem percebido que as pessoas tem ampliado sua visão de educação, mesmo sem ele está com o computador na sala de aula para trabalhar com o aluno, mas ele é capaz de fazer pesquisas para melhoria da prática pedagógica também. E uma coisa que gente percebe que HÁ UM CRIAÇÃO DE AUTONOMIA mesmo. Pq no momento do laboratório nós temos uma atividade dirigida – que são atividades TELEMEDIÁTICAS, MAS TEMOS A PARTE QUE **O** PROFESSOR PODE ESTÁ ALI ACESSANDO O E-MAIL DELE, ESTÁ ACESSANDO OUTROS SITES DE PESQUISAS, ENTÃO ELE VAI BUSCANDO AQUILO QUE LHE INTERESSA. ENTÃO É NESSE SENTIDO QUE EU ACHO BEM INTERESSANTE O QUE TEMOS FEITO AQUI.

EU – Quais são as maiores dificuldades encontradas e como são minimizadas.

Profa. G– EXATAMENTE. A 1ª. DIFICULDADE QUE EU PENSO, Vc já deve saber mais do que eu isso, é que o PROFESSOR TEM UMA RESISTENCIA MUITO PARTICULAR – ELE É RESISTENTE A CERTAS COISAS QUE ELE NÃO DOMINA. EU PENSO QUE TODO ALUNO É ASSIM. NÃO É. ENTÃO A GENTE PERCEBE, TEM GENTE QUE TEM MEDO DO COMPUTADOR, ELE SE TORNA UM BICHO. E TEMOS DEPOIMENTOS INTERESSANTES de uma professora aluna do 3°. semestre que ela falou: "olha, no 1°. semestre eu chorava eu não queria estar aqui. E agora, no 3°. sem ela já consegue fazer slides no power point. Ela falava que coisa impressionante. Que vontade de ter uma máquina dessa na minha casa que ainda não posso ter." A maioria dos alunos não tem acesso a tecnologia midiática não é? Não tem oportunidade no curso de ter essa ferramenta. Os que tem não tem acesso a INTERNET.

EU – e essa oportunidade é aqui no curso, na UnB? FORMA DE TRABALHO. Cf. Meio 1, meio 2 e meio 3 nead.

Profa. G– é. Toda semana. Lá eles tem 3 encontros semanais. 1 é em sala de aula onde a gente faz a mediação do que o TUTOR TRABALHOU NO FASCÍCULO com a PRÁTICA PEDAGÓGICA DELE. E É MUITO INTERESSANTE. SERIA BOMQUE VC FOSSE UM DIA NA SALA DE AULA PRA VC VER. UM OUTRO ENCONTRO, NA SEMANA AINDA, ELES TEM ACESSO AO LABORATÓRIO, TEM ACESSO AO COMPUTADOR. NESSE ACESSO ELES TEM ATIVIDADES DIRIGIDAS SEMPRE VOLTADAS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA. ENTÃO NÓS CRIAMOS SITUAÇÕES EM QUE FAÇAM A LIGAÇÃO ENTRE OS FASCÍCULOS, ISTO É, OS ASSUNTOS QUE ESTÃO ESTUDANDO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA. ENTÃO NÓS CRIAMOS SITUAÇÕES PROBLEMAS PARA QUE ELES RESOLVAM, em grupo, mas eles tem acesso ao computador individual e fazem trabalho em grupo. E , fora isso, ele acessa o e-mail dele, recebe mensagens, acessa o nosso FORUM, que é aquela parte de discussão.
Eles estão permanentemente aqui no DF. Nós temos dentro de DF, salas de aula e laboratório em várias localidades, mas toda semana ele tem acesso ao computador e ele pode estar acessando.

Eu – mas o que material mais usado é o IMPRESSO na sua forma de módulos?

Profa. G– Isso. Cada um deles tem seus módulos e nós fazemos um trabalho em sala de aula em cima daquele conteúdo, sempre fazendo ligação com outro material pq tem uma bibliografia sugerida pelos **TUTORES**.

EU – qdo vc fala em sala de aula é no sentido de ser aí o espaço para a interação. Qual a natureza dessa interação?

Profa. G – É. É um dos momentos pq no laboratório também acontece- um vai puxando o outro até aos sábados que ele não chamaria UM VAI PUXANDO O OUTRO ATÉ AOS SÁBADOS QUE ELE, NÃO CHAMARIA CULMINÂNCIA, **MAS ELE TEM O CONTATO DIRETO ALÍ COM O TUTOR**.

EU –e dentre outras dificuldades?

CARMIRA – a **RESISTÊNCIA** seria um. É ÓBVIO, TAMBÉM A GENTE SABE, que o **ACESSO A INTERNET**, nos órgãos públicos , o acesso a internet é uma coisa muito lenta. Então a pessoa começa a falar com isso e a pessoa fica meio... então a gente tem que ter uma estratégia de vc trabalhar com o grupo. Por ex uma parte trabalhando no word outra parte na INTERNET para não dar aquela sobrecarga. O acesso a Internet é público, embora não seja diariamente. Então, é assim, a gente sabe que acontecem problemas e a gente tem que contornar a situação.

EU – e qdo vocês falam em contornar a situação, de que maneira as dificuldades são contornadas?

Profa. G– dar uma virada no planejamento - .vamos trabalhar no word, vamos trabalhar no power point.

EU - e qdo vc fala nosso curso é semi-presencial. Mas o curso é oferecido como uma modalidade a distância - Quer dizer formação na modalidade em ead – 60% e 40% presencial. Então ele tem mais tempo de horas a distancia.

Profa. G – O PORTA FÓLIO –(..."são as pessoas que estão entrando") interessante é ver como essas 60 horas aparecem, se materializam? Pq eles constroem um PORTA FOLIO. ENTÃO A TODO MOMENTO QUE NOS ESTAMOS TRABALHANDO (que é exatamente o porta – folio) ELE FAZ PARTE DO PROCESSO AVALIATIVO DO CURSO. ENTÃO ...ALÍ VC VAI MATERIALIZANDO A CONSTRUÇÃO DO SEU CONHECIMENTO. ENTÃO VC PODE CONSTRUIR UM PORTA FOLIO COM UMA PASTA, UMA CAIXA. ONDE VC FAZ 1º. TODA UMA HISTORICIDADE , VC SE APRESENTA. **É UM PORTA FOLHAS**, NA VERDADE ELE QUER DIZER ISSO. ALI VC VAI COLOCANDO TODA sua produção. O que é interessante um porta folio pq não é simplesmente coletâneas de trabalho. Pq se eu pego no meu porta folio uma reportagem que eu acho interessante, que tenha a ver com o meu trabalho eu faço obviamente uma reflexão sobre ele, um comentário sobre ele. Então o tempo todo ele tá ali se materializando nesse trabalho do pf, ele materializa a fala da turma a fala do mediador, do tutor. Então ele vai construindo esse porta folio, ao longo do semestre, sabendo que ele está construindo um volume que na verdade o pf vai caracterizar seu curso inteiro. É o nosso processo inteiro. (podemos dizer que lá é um reservatório).? Na verdade, nós dizemos que são as pessoas. Pq são as pessoas que estão ali, são as pessoas que estão entrando, é muito interessante.

EU – Quando a distancia ocupa o lugar do presencial. Isto é que presença é essa
Profa. G– eu so queria PUXAR pra vc como que essas 60 horas entra no presencial com tanta clareza. PQ TODO ESSE TRABALHO QUE VAI SENDO DESENVOLVIDO NA SALA DE AULA, NO LABORATÓRIO, A GENTE TRABALHA COM EIXO INTEGRADORES. ENTÃO NO 1º. SEMESTRE TODAS ESSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO VÃO SE LIGANDO A REALIDADE BRASILEIRA. Então não é um assunto solto. E termina que um fascículo se comunica com o outro. Então o que acontece? Qdo eles vão a sala de aula, que eles estão lá no trabalho deles, trazem o retorno deles esse

retorno pra gente. Olha na minha sala eu fiz isso...é muito interessante. Então esses 60 % DA CARGA estão sempre PRESENTES NO RESTANTE DO PRESENCIAL, Pq. são os relatos, são os trabalhos que eles TRAZEM E mostram pra gente, e colocam no PORTA FOLIO.

EU – Qual a importância do Porta Fólio na construção de uma relação dialógica? Ele facilitaria essa relação ou torna as pessoas isoladas e mais distantes?

Profa. G– com certeza. VC PEGA UM PORTA FOLIO DO ALUNO VC VER AQUELA PESSOA ALÍ. É MUITO INTERESSANTE como ESSA AVALIAÇÃO ELA PROPÕE, E ELA REALMENTE REALIZA A PARTE ESTÉTICA, A PARTE ÉTICA DO QUE É A DIVERSIDADE DAS PESSOAS APARECE ALÍ COM CLAREZA. E O MAIS INTERESSANTE QUE EU PENSO QUE NÃO POSSO DEIXAR DE FALAR DO PROCESSO AVALIATIVO DO CURSO QUE NÓS SAÍMOS DAQUELA LÓGICA DA EXCLUSÃO, DA SELEÇÃO E PARTILHAMOS UMA AVAIAÇÃO QUE É PRA CRESCIMENTO MESMO. ENTÃO O QUE ACONTECE: NÃO É SO O PROFESSOR AGORA QUE JULGA. O ALUNO ESTÁ PRESENTE NESSA PORTA FOLIO ENTÃO É CAPAZ DE FALAR DELE MESMO, DE SE AU TO AVALIAR E A TURMA TAMBÉM. PQ QDO A GENTE SOCILAIZA OS PORTA FOLIOS: É A FALA DO MEDIADOR, É A FALA DO PROFESSOR ALUNO, É A FALA DO COLEGA DA TURMA. ENTÃO SÃO TRES "OLHARES" AVALIANDO ESSE TRABALHO O **PORTA – FOLIO** É IMPRESSIONANTE COMO ELE MATERIALIZA ISSO. VC VER A PESSOA. VC ENXERGA. E QUANTA EMOÇÃO VAI ALI DENTRO. PQ GERALMENTE NUMA AVALIAÇÃO TRADICIONAL VC NÃO CONSEGUE VER...TEM MOMENTOS TAMBÉM QUE A GENTE SOCIALIZA, TORNA PÚBLICO ESSES TRABALHOS. É UM MOMENTO RICO PQ A FE VAI PRA TODO MUNDO, QUEM QUIZER VER. ENTÃO VC SENTA, VC LER, TEM O PRAZER...PRA MIM É DEGUSTAR OUTRA PESSOA. PQ NA VERDADE O PORTA FOLIO FAZ ISSO, É A PESSOA QUE ESTÁ ALI NA SUA FRENTE.

EU – então vc destaca o PF como um recurso que materializa a presença das pessoas e, enfim, facilita o estar junto e estabelecer a relação educativa?

Profa. G – com certeza. Entre outras coisas o PORTA FOLIO ELE É IMPORTANTÍSSIMO. Eu – e os alunos utilizam os recursos públicos ?

Profa. G para fazer o porta folio a construção ai é deles mesmos. O que eles utilizam do público é acessar o conhecimento, mas a construção é deles. E interessante não so o conteúdo, mas a forma.

EU – Além disso, há outros recursos em favor do aluno aprender a distância, do aluno tornar-se independente? O principio básico da ead é a autonomia do aluno (ou seja, tanto melhor é o professor que consegue desenvolver a arte de dispersar-se cada vez mais sem que, no entanto, se torne ausente.) no entanto, vocês dizem que "ninguém troca o encontro presencial por nada")

Profa. G É pq no nosso caso a gente não pode falar que é TOTALMENTE A DISTANCIA. PQ A GENTE TEM ESSA PRESENCIALIDADE MUITO FORTE NESSES ENCONTROS SEMANAIS. MAS É INTERESSANTE COMO EXISTE O COMPARTILHAR.

EU – que vc considera de mais marcante do PIE?

Profa. G- 1ª. COISA QUE O CURSO TEM DE DIFERENCIAL É QUE TODOS SÃO PROFESSORES E TODOS ESTÃO ATUANDO NA SALA DE AULA. ENTÃO VC NÃO ESTÁ FALANDO PARA PESSOAS QUE TALVEZ PRETENDA UM DIA DAR AULA. O QUE TÁ DITO NOVO, ATRÁS, ELE JÁ TEM TODA UMA EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO QUE NÃO FOI SOMENTE CONSTRUIDA- interrompeu – o professor está em seu habitat profissional muito antes pela profissão. Então, como eles são professores e tem toda essa experiência, quer dizer, o prof já está no seu habitat profissional muito antes pela profissão e como aluno ele tá.... Então essa vivencia toda ela vem muito forte nesses encontros pq ele traz AS EXPERIENCIAS, COMPARTILHA COM O OUTRO. ENTÃO, ASSIM, É UMA TROCA MUITO GRANDE EM TODO O CURSO.

EU – De que MODELOS, ou de que referencias, a equipe pedagógica, o pp mediador, se valem para desenvolver a concepção de ed que acredita. Pq toda prática envolve um pensamento que orienta, as vezes, desorienta essa prática. (É verdade) FORÇA DA ESCOLA PRESENCIAL, vista quase sempre como tradicional.

Profa. G. É verdade. Qto a essa questão, é óbvio, que qdo nós entramos no curso, sofremos também uma crise até de **IDENTIDADE.** PQ O PROFESSOR ENTRA EM SALA ...PARA TRABALHAR (A EXPERIENCIA DA EP) e quando chegamos aqui nosso papel não era esse, não é esse. Nós não estamos aqui para despejar conteúdo, estamos aqui para **FAZER A MEDIAÇÃO**. Então nós temos todo assessoramento dos TUTORES E ESTAMOS ALI COM O ALUNO FAZENDO ESSA LIGAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DELE E O EMBASAMENTO TEÓRICO QUE ELE VEM RECEBENDO.

EU – quais as maiores dificuldades enfrentadas?
Profa. G- Foram no período de implantação do curso. – FALTA DE BASE –PAPEL PROFESSOR Então pra nós hoje, assim, é mais tranqüilo. No começo não foi tão tranqüilo assim PQ COMO É QUE, POXA, COMO É QUE VOU FALAR DE UMA ÁREA DO CONHECIMENTO QUE NÃO SOU FORMADA NELE? E DE REPENTE A GENTE VER QUE O TRABALHO REALMENTE ACONTECE E MUITO INTERESSANTE, MUITO FORTE. No começo queria cada um com sua caixinha, no seu papel, porque vc foi formada assim e vivenciou a escola dessa forma.

EU – onde o professor aprendeu a ser o que é?
Profa. G. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO/FONTE DE COMO TRABALHAR ESSE CONHECIMENTO/ONDE APRENDEU A SER O PROF QUE É - MAS COM O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM QUE A GENTE FOI CONSTRUINDO AQUI COM O COLETIVO PQ TEMOS UMA REDE AQUI TRABALHANDO DE ESTARMOS

FAZENDO UM TRABALHO EM CONJUNTO, DISCUTINDO, O QUE LEVAR, COMO, FAZENDO PERGUNTA AO TUTOR MESMO APÓS O TÉRMINO DA ESPECIALIZAÇÃO, QUER DIZER ISSO FOI NOS DANDO UMA AMPLITUDE DE CONHECIMENTO E DE MANEIRAS DE COMO TRABALHAR ESSE CONHECIMENTO. SABENDO QUE NÃO ÍAMOS AS SALAS DE AULA COMO SABEDORES, E AS PESSOAS QUE DETÉM TODO a VERDADE. ENTÃO ISSO É MUTO AGRADÁVEL E CONFORMTÁVEL PQ A GENTE SABE EU ESTOU MEDIANDO, ESTOU DISCUTINDO A PRÁTICA, **mas as dúvidas** que tenho e que porventura apareça na turma e que não sei responder na hora, QUE É O SONHO DE TODO PROFESSOR QUE FALA ASSIM VAMOS PROCURAR O TUTOR. ENTÃO PRA GENTE HOJE É MUITO CLARO.

EU – qdo vc diz assim nós vimos de CAIXINHAS, cada um no seu compartimento fechado...Qual a concepção de DUCAÇÃO?

Profa. G - daquela especificidade de áreas que faz até com que um professor fale:EU, MAS EU NÃO SOU PROFESSOR DE PORTUGUÊS EU NÃO VOU MEXER COM ISSO. MAS NA VERDADE ELE DAR AULA NUMA LINGUA PORTUGUESA. ENTAO ISSO PRA GENTE É INTERESSANTE. GERALMENTE O PROFESSOR PENSA DESSA FORMA.(não tenho nada a ver com a essa matéria) E AQUI O PROFESSOR NÃO TEM MAIS ESSA VISÃO: de falar não eu sou responsável por isso. Pq a gente teve essa condição de ampliar por meio do curso essa visão de educação.

EU – é uma visão da interdisciplinaridade, de entrecruzamento de idéias, de saberes.? Uma visão que não tem modelo definido?
Profa. G. Exatamente. E a gente sabe que não vai saber essa especificidade de falaR assim: Vc entende mais de filosofia, então vc é meu colega mediador. Então o tempo todo a gente se apóia no outro, se apóia no tutor, a EXPERIENCIA DO PROFESSOR É muito interessante porque muitos de nós nunca trabalhamos com educação infantil. Então quem vai dar esse respaldo pra gente? O professor da Educação Infantil. Então a gente não parte do princípio que um só que detém o conhecimento. Então a gente tem esse conhecimento vindo de várias áreas dimensões **(...)** que tem uma interelação de saberes e que "valoriza aquele que está fazendo a graduação - QUE É O PROFESSOR QUE TEM UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA. ENTÃO SÃO DIMENSÕES QUE NA VERDADE NÃO TEM MODELOS. NÓS ESTAMOS CONSTRUINDO UMA VISÃO

EU – uma visão que vc tem que é um leque: que são os saberes específicos, que é o saber de cada um tirado particularmente da experiência?
Profa. G– exatamente. Nada disso é descartado, nem é menos desvalorizado. Um complementa o outro.

EU – qdo vc fala do papel do professor. Afinal, quem é o mediador? Vc também é mediadora. Ele é o PROFESSOR, TUTOR?
Profa. G- a gente dar nome as coisas para ter uma compreensão melhor. TODOS NÓS SOMOS PROFESSORES. O ALUNO, O MEDIADOR, O TUTOR. ENTÃO ISSO AÍ A GENTE NÃO PODE DESCARACTERIZAR. A COMUNIDADE É DE PROFESSOR E TODOS ELES ATUANDO. AGORA O QUE É INTERESSANTE NO NOME/PAPEL

DO MEDIADOR. 1°. pq ele é da rede pública. Então qdo ele trabalha com o professor aluno, ele conhece a realidade do PROFESSOR - ALUNO. O QUE DIFERENCIA DO PROFESSOR DE OUTROS CURSOS DA GRADUAÇÃO QUE OS PROFESSORES, AS VEZES, NUNCA DAR VALOR NA REDE PÚBLICA. ENTAÕ TODOS NÓS SÃO DA REDE PÚBLICA.

EU – então ninguém pode falar mal de ninguém, senão está falando mal de si mesmo?
Profa. G – exatamente. Nos estamos falando mal daquele que TAMBÉM é nosso patrão. Então nós somos professores da rede pública E temos essa função muito interessante de ESTAR FAZENDO ESSA RELAÇÃO COM O TUTOR, COM A PRÁTICA PEDAGóGICA QUE ESTÁ FAZENDO A GRADUAÇÃO E ESSA RELAÇÃO DE AFETIVIDADE QUE É MUITO FORTE NA REDE. Pq VC MEXE O o semestre inteiro com, no caso agora, com as duas turmas. De semestre em semestre A GENTE FAZ o rodízio com o mediador.

EU – Essa AFETIVIDADE ESTÁ BEM MAIS PRESENTE QUE NA EXPERIÊNCIA DO PASSADO?
Profa. G - "MUITO, MUITO, MUITO." ENTÃO VC CONTROI MUITO MAIS ATÉ PELA INTENSIDADE DE COMO ELA OCORRE NOS ESCASSOS ENCONTRO PRESENCIAIS? 'claro'

EU – Parece que como a gente não tem sempre, qdo tem quer tirar o melhor proveito. EXATAMENTE. ...MAS NO NOSSO CASO, EM VEZ DE TER 500 PROFESSORES ENTRANDO, CADA UM COM SUA DISCIPLINA, É O MEDIADOR QUE ESTÁ FAZENDO ESSA LIGAÇÃO POR SEMESTRE EM (RODA) DE TURMA. ENTÃO EXISTE ESSE LAÇO AFETIVO QUE É IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO.

EU – mesmo com esse RODÍZIO, TEM ESSA RELAÇÃO com tanta intensidade?

Profa. G- tem sim. Pq vc passar um semestre inteiro com a turma é muito interessante. (eu, mas semestralmente o mediador muda de turma?)

EU – qual a função do professor nesta modalidade?
Profa. G de fazer essa relação essa mediação, quer dizer, esse embasamento teórico entre a prática do professor. TRÓCA DE EXPERIENCIAS ENTRE ELES E A PRÁTICA. E O TUTOR É AQUELE QUE NOS FUNDAMENTA COM ESSE EMBASAMENTO TEÓRICO NÃO É. ENTÃO NÓS FIZEMOS A EXPECIALIZAÇÃO E OS MÓDULOS SÃO CONSTRUÍDOS POR ELE E O COORDENADOR FAZ A LIGAÇÃO DE TODOS ESSES SUJEITOS ENVOLVIDOS. Então assim, o que a gente acredita é na TRANSFORMAÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL. QS COMO? Que o PROFESSOR PERCEBA QUE ELE ESTÁ MUITO ALÉM DA TAREFA DA SALA DE AULA E DOS MUROS DA ESCOLA. QUE ELE ESTÁ INSERIDO NA SOCIEDADE. QUE ELE TEM UMA IMPORTANCIA ENQUANTO EDUCADOR E ENQUANTO CIDADÃO NESSE CONTEXTO SOCIAL EM QUE ELE VIVE. ENTENDER ISSO VIVENCIAR E FAZER COM QUE TODO CONHECIMENTO QUE ELE VEM ADQUIRINDO QUE ELE FAÇA UMA MUDANÇA MESMO, UMA MUDANÇA SOCIAL. A GENTE SABE QUE A COISA NÃO É IMEDIATA, É UMA SEMENTE, É UM PROCESSO DE REFLEXÃO

MESMO, DE COLOCAR A MÃO NA MASSA, E VER QUE ELE É UM CIDADÃO IMPORTANTE, QUE TEM UMA RESPONSABILIDADE MUITO GRANDE SOCIAL.

EU – Onde este professor aprendeu a ser o que é?

Profa. G – eu vou dar uma opinião muito particularizada, minha. 1°., É ÓBVIO, tem a questão da **FORMAÇÃO** – DE VC ENQUANTO GENTE PERCEBER QUE O MUNDO QUE EU QUERO. MAS ACONTECEU UMA COISA MUITO INTERESSANTE EM BRASILIA, QUE ELA ACONTECEU ATÉ 1998, NÃO SE VC TEVE NOÇÃO, QUE NÓS ESTÁVAMOS DO GOVERNO DO PT QDO AQUI FOI IMPLANTADA A ESCOLA CANDANGA. E A ESCOLA CANDANGA TEVE UMA IMPORTANCIA MUITO GRANDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR. PQ O QUE MAIS EU SINTO FALTA É O COLETIVO DA ESCOLA. A ESCOLA CADANGA PROCUROU VALORIZAR DEMAIS O COLETIVO. TANTO É QUE O PROFESSOR QUE TRABALHAVA 40 HORAS EM SALA PASSOU A TRABALHAR 20 EM SALA E TER, NA VERDADE ERA 15 HORAS DE COORDENAÇÃO, ENTÃO ERA O MOMENTO DA GENTE ESTAR JUNTO, CONSTRUINDO, SABENDO VENDO AS NOSSAS DIFERENÇAS, SABENDO QUE ISSO FOI MUITO COMPLICADO PQ VC NÃO ESTÁ ACOSTUMADO. PQ O PROFESSOR É ILHA, ELE ENTRA EM SALA SOZINHO, SAI. E ESSA EXPERIENCIA FOI MUITO INTERESSANTE. ENTÃO DONDE SURGIU ESSA VONTADE, ALGO ANTERIOR DE VC ENQUANTO PESSOA, MAS DESSA VIVENCIA PROFISSIONAL QUE VC VIVEU AQUI NA REDE E SENTIMOS FALTA HOJE. ENTÃO O TRABALHO COLETIVO, ELE QUASE POSSO DIZER QUE INEXISTE. POSSO DIZER QUE SÃO POUCAS ESCOLAS HOJE QUE CONSGUIU VIVER RESQUÍCIO DO TRABALHO COLETIVO. E NOS PENSAMOS QUE O CURSO ELE APONTA PRA ISSO. NÓS ESTAVAMOS TRABALHANDO LINGUA MATERNA E ELES APRESENTARAM, FOI ATÉ UMA PROPOSTA DO CURSO, UMA ATIVIDADE DO CHICO BENTO. PQ CHICO BENTO É BEM VINDO A NOSSA ESCOLA. TRATANDO MESMO DO PRECONCEITO LINGUISTICO, ISSO É ERRADO, É O CERTO. E UMA PROFESSORA COLOCOU ONTEM QUE ELE ESTAVA TÃO FELIZ DANDO O RELATO, PORQUE ELA CONSEGUIU ENVOLVER A ESCOLA DELA NO MESMO PROJETO. ENTÃO, ASSIM, A GENTE PENSA QUE QDO A GENTE FALA EM QUALIDADE SOCIAL COMEÇA POR AÍ. OLHAR PARA O COLEGA QUE NÃO ESTÁ FAZENDO O CURSO...PROFESSORA aluna DO GAMA, DE 2ª. SÉRIE, CONSEGUIU ENVOLVER A ESCOLA COM O CONTEÚDO QUE ESTAVA SENDO TRABALHADO. (AULA DE ONTEM – OUT-17) ...não é só pra mim. È pra todos e pra todos vai bater a onde ? lá na sociedade, onde vc trabalha, isso vai se espalhar...meu aluno tem uma família, essa família percebe o trabalho do professor.

EU – isso que vc está dizendo nos remete a afirmar que a formação do professor é possível nessa modalidade? Exatamente.
Profa. G EU SOZINHA NÃO VOU FAZER NADA. MAS QDO EU consigo meu coletivo alí, eu faço parte daquele grupo. Então eu tenho interesse que ele também aprenda, que ele também veja de outra forma. Eu tenho interesse de enxergar o olhar dele – que olhar é esse?

EU – Há alguma curiosidade que queira acrescentar?
Profa. G – o que é DIFERENTE –DISTANCIA/PRESENCIAL – AFETIVIDADE-(AUTONOMIA DEPENDENTE) (RELÕES EDUCATIVAS) é pq nós estamos sempre trabalhando sempre em espaços públicos- seja do espaço da universidade, seja do espaço da rede. Nós sabemos das DIFICULDADES – físicas. Mas uma coisa que é interessante chamo ATENÇAO DE NOVO para o lado do AFETIVO. O QUE ACONTECE NAS SALAS – O PROF. TERMINA A AULA DELE 12 E 30 ESTARÁ CONOSCO AS 14 HORAS. ENTÃO MUITAS VEZES ELE NÃO TEVE TEMPO DE COMER E O QUE É QUE A GENTE FAZ. A GENTE TEM LANCHES COMUNITÁRIOS TODOS OS DIAS. ENTÃO, ASSIM, O QUE MAIS ME CHAMA A ATENÇÃO E O QUE PRA NÓS É SEMI-PRESENCIAL E A GENTE NEM SENTE ISSO, É ESSA AFETIVIDADE DE VC ACOLHER O OUTRO. O TEMPO TODO O prof/aluno acolhe o mediador e o mediador acolhe o professor-aluno. Pq nós estamos alí em condições de igualdade humana. Sabemos que um naquele determinado momento vc está mais competente, mas em relação a humanidade estamos juntos: PARTILHAMOS A COMIDA, PARTILHAMOS O CONHECIMENO. ENTÃO É UMA RELAÇÃO de AFETIVIDADE QUE EU ACHO QUE FALTA.

EU – quer dizer que essa relação DE AFETIVIDADE, DIALÓGICA TEM ESSA CARA é marcada PELA AFETIVIDADE, pelo O HUMANO?
Profa. G é isso. Sabendo que junto com ele tem o RIGOR ACADÊMICO QUE VC NÃO PODE ABRIR MÃO, MAS QUE VC OBSERVA NO OUTRO O LADO HUMANO. Ai eu puxo de novo a AVALIAÇÃO SABENDO QUE JAMAIS EU POSSO COMPARAR UM ALUNO COM O OUTRO. PQ EU TENHO QUE VER O LADO HUMANO, SUA HISTÓRIA, O QUE VC JÁ CONSTRUIU ENQUANTO PROFISSIONAL, ENQUANTO PESSOA. ENTÃO, ASSIM, E O RIGOR NÃO DEIXA DE ESTAR JUNTO COM O TRABALHO ACADÊMICO. É O QUE A GENTE FALA PRA ELES É UM TRABALHO CIENTÍFICO. ESSE PORTA FOLIO É UMA CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA. PQ NA VERDADE ALÍ VC ESTÁ TENDO CONTATO COM UMA DIMENSÃO SUA QUE MUITOS NA VERDADE MUITOS DE NÓS, ENQUANTO PROFESSOR, NÃO CONHECÍAMOS- QUE É O PROFESSOR-PESQUISADOR. NÃO TOU PESQUISANDO SO MEU ALUNO EU TOU ME PESQUISANDO ENQUANTO PESSOA. A GENTE TEM RELATO "PUXA EU ADORAVA POESIA...O PORTA FOLIO ESTÁ ME PROPORCIONANDO, TRAZER A TONA OUTRAS HABILIDAES QUE DEIXEI DE... (eu então no PF o aluno vai lá no site... "ENTRE OUTRAS COISAS, PQ ELE PRODUZ O CONHECIMENTO DELE, as reflexões, (e vem aqui no setor central, onde tem o LABORATÓRIO) e divulga o trabalho dele) Essa divulgação a gente divulga primeiro na SALA DE AULA entre eles antes de estar pronto. São as produções de texto, que eles fazem a reflexão, um ler o do outro. Em um determinado momento vamos trazer isso ao público trazendo aquele que quer trazer público o seu trabalho. Hoje estamos quase com 2000 alunos. É um no. grande de trabalho, mas não tenho exato o no. que é opcional, mas na sala de aula TODOS APRESENTAM. AGORA ESSE PUBLICO DO PF É OPCIONAL AQUELE QUE QUIZER APRESENTA. E QDO APRESENTA É COM GRANDE ORGULHO PARECE QUE ESTÁ APRESENTANDO O FILHO.

EU - (pq é uma forma de estar rompendo...)

Profa. G -Exatamente, continua a professora. Nesse semestre passado, uma experiência muito interessante, a profa. BENIGNA, que é uma de nossas tutoras e nos ajudou muito na construção de PF, ela trouxe seus alunos do mestrado pra...e o depoimento dos Mestrandos...foram depoimentos..., e ao folhear me deparei com esta de educação de jovens e adultos: "eu lembrei que sou fruto da educação de jovens e adultos e fui reprovado 3 vezes e que eu ia desistindo e hoje eu estou no mestrado e aquilo ali me fez chorar, pq...então assim...muito interessante. Ou seja um aluno, entre tantos, e que é mestrando atualmente e que foi visitar a exposição do porta folio, que viu que é possível e que fez com dificuldade. É a grande vantagem que temos. Tem professores atuando em séries iniciais, mas tem professores atuando com **JOVENS E ADULTOS**, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. ENTÃO É DE UMA RIQUEZA DE TROCA MUITO GRANDE.

EU – de tudo que vc disse vc afirma QUE É POSSÍVEL FORMAR PROF A DISTANCIA? COM QUE BASE.

Profa. G EU ME APEGO PRIMEIRO A UMA COISA QUE PRA MIM É FUNDAMENTAL UMA COISA CHAMADA AVALIAÇÃO.Pq a AVALIAÇÃO ELA COMEÇA O PROCESSO, PERMEIA O PROCESSO, TÁ ALI O TEMPO TODO.ELA NÃO É UMA COISA ESTANQUE. A GENTE PERCEBE QUE NESSE TIPO DE AVALIAÇÃO QUE VIVENCIAMOS AQUI HÁ UM DIÁLOGO CONSTANTE. A REDE TÁ O TEMPO TODO TENTANDO SE AJUSTAR, SE MOLDAR, SE ORGANIZAR, MELHORAR, AMPLIAR, EM CIMA DESSA AVALIAÇÃO QUE É CONSTANTE PQ O PF SENDO UM PROCESSO AVALIATIVO E TEMOS TAMBÉM NA REDE MOMENTO QUE A GENTE PARA E AVALIA O ESPAÇO FÍSICO QUE ESTÁ SENDO USADO, AVALIA O MÓDULO, AVALIA AS PALESTRAS, QUER DIZER, A GENTE TEM UM DIÁLOGO MUITO GRANDE. ENTÃO EU PENSO QUE A AVALIAÇÃO NÓS TEMOS MUITO FORTE. ELA NÃO É VISTA COMO ALGO ESTANQUE, SEPARADO E ELA É QUEM NOS AJUDA NESSE PROCESSO DE CONSTRUÇÃO. ENTÃO BASEADO NO PP FREITAS, NA JUSSARA HOFFAMAN, NO RADIGI, PESSOAS QUE FALAM DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E A GENTE COMPREENDE QUE ESTAMOS FAZENDO AQUI. (QUE É POSSÍVEL)

Prof. H. DIRETOR DA FE/UNB – TUTOR PIE

EU. – depois da apresentação do meu objetivo o professor dar o tom da entrevista- por vezes, ele mesmo perguntava ele mesmo respondia.

Prof. H – eu estava lembrando o seguinte. É importante demarcar o âmbito de competencias de cada um de nós com que vc está conversando. No caso eu estou no momento na condição de diretor da FE, então a minha inserção do curso de pedagogia para inicio de escolarização, que a gente chama de PIE, é uma inserção no sentido

institucional – de mediar as relações entre a UNIVERSIDADE E a rede PUBLICA DE ENSINO –A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – UDF – PQ ESSE É UM CURSO, É UM CURSO QUE SAIU POR FORÇA DE UM CONVÊNIO ENTRE ESTAS DUAS INSTANCIAS DO PODER PUBLICO QUE ENTENDERAM QUE AS EXIGENCIAS LEGAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE NÍVEL SUPERIOR PODERIA e DEVERIA SER FEITO ENTRE ESSAS DUAS INSTâncias DEVERIA SER FEITA A PARTIR DE UMA COLABORAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. ENTÃO EU NÃO TENHO INFORMAÇÃO DE CARÁTER TÉCNICO PARA TE FORNECER, O MÁXIMO QUE PODERIA CHEGAR NESSE NÍVEL É DE UM DOS AUTORES DE MÓDULOS. COMO UM DOS MÓDULOS – PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS

Prof. H- TALVEZ EU POSSA FALAR DA ORIGEM DO PROJETO E DE COMO ELE ESTÁ HOJE. Qual o processo que nos levou a chegar onde estamos hoje. A origem do PIE FOI DE FATO UM ACORDO ENTRE A SECET DE ESTADO DO DF E A UNB UMA OFERTA DE CURSO PARA PROFESSORES DE 1ª. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NÍVEL SUPERIOR QUE JÁ TEM PORTANTO FORMAÇÃO DE ENSINO MÉDIO.
FORMA DE SELEÇÃO- FOI FEITO UMA AVALIAÇÃO EM TORNO DE 5 000 PROFESSORES NESSA CONDIÇÃO e foi ELABORADO UM PROJETO DE atendimento a esses 1000 PROFESSORES QUE DEVERIAM INGRESSAR NA QUANTIDADE DE 1000 POR SEMESTRE (mas na verdade é 1000 por ano)
DIFICULDADE -UNB- SUCATEMENTO- A GENTE PODERIA PERGUNTAR, EM 1º. LUGAR, COMO QUE A UNIVERSIDADE PÚBLICA NA CONDIÇÃO DE SUCATEAMENTO QUE ELA TEM HOJE DE UMA POLÍTICA DELIBERADA DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DE PRATICAMENTE DESTRUIR AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, ISSO SE DÁ, POR EX, NÃO REPASSE DE RECURSOS PARA UNIVERSIDADE, DE NÃO AUTORIZAÇÃO, CERCA DE 8/10 anos, de não efetivação DE CONCURSOS PÚBLICOS de PROFESSORES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS. ENTÃO COMO QUE ESSA CONDIÇÃO TÃO PRECÁRIA PODE OFERECER A OFERTA DE UM CURSO TÃO GRANDIOSO?

NÃO PODE, ESSA É QUE É A RESPOSTA (ele mesmo pergunta, ele mesmo responde – RENDEU A BESSA ESSA ENTREVISTANENHUMA CONDIÇÃO DE ISSO SER FEITO.

EU – quais as maiores dificuldades enfrentadas?
Prof. H- PARCERIAS/CRISE/DIFICULDADE– origem – então essa DIFICULDADE É QUE LEVOU A UM ESTABELECIMENTO DE UMA relação de COOPERAÇÃO DA SECRETARIA E A UnB. De que maneira? Montando um projeto em que a universidade se compromete a montar uma concepção de curso SEMI-PRESENCIAL COM A PREPARAÇÃO E A SUPERVISÃO DE TODA CONCEPÇÃO DE CURSO NA UNIVERSIDADE MAS COM A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA. ENTÃO OS PROFES DA REDE PÚBLICA SÃO AQUELES QUE EM GRANDE PARTE FAZEM A MEDIAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE OS CURSISTAS (os professores que vão ter essa complementação de FORMAÇÃO CONTINUADA). Nós fizemos uma proposta de seleção de dois grupos de professores que deveriam passar por um curso de ESPECIALIZAÇÃO, ESPECIFICAMENTE

VOLTADO PARA ESSA FUNÇÃO DE MEDIADOR, NÓS FIZEMOS UM 1°. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PREPARAMOS 55 PROF DA REDE PÚBLICA QUE ESTÃO HOJE NA CONIDÇÃO DE MEDIADORES DO CURSO. TAMBÉM A SECRETARIA DO ESTADO REPASSAS RECURSOS FINANCEIROS PARA QUE A GENTE ATENDA TODA PARTE DE ESTRUTURA MATERIAL, ETC, QUE DÁ SUSTENTAÇÃO AO CURSO. Então so isso é que possibilitou a ocorrência desse curso.
1ª. turma – agora no decorrer da 1ª. turma nós tivemos 2 graves problemas. Que foram 2 greves que se abateram sobre a UNIVERSIDADE, no 1°. momento e depois sobre a rede PUBLICA. A GU FEZ COM QUE NÓS TIVÉSSEMOS A PARALIZAÇÃO DA UNIV POR 110 DIAS. E DEPOIS LOGO QUE TERMINOU A GREVE NA UNIV, COMEÇOU UMA OUTRA GREVE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO. ENTÃO ISSO PARALIZAOU O CURSO DURANTE UM TEMPO MUITO GRANDE E LEVOU A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A TER UMA ATITUDE JURIDICAMENTE EQUIVOCADA DE FAZER UMA DENÚCIA DO CONENIO QUE ESTAVA PORTANTO, ORIGINALMENTE PREVISTO PARA O ATENDIMENTO DE 5000 E ELES ENTAÕ PROPUSERAM A CONTINUIDADE DESSE CONVENIO PARA 2000. AQUELES 1000 QUE JÁ ESTAVAM E OS OUTROS 1000 QUE JÁ ESTAVAM SELECIONADOS PARA O VESTIBULAR. ENCERRAR POR AÍ O QUE É MAIS GRAVE REPASSAR OS RECURSOS PÚBLICOS PARA UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE BRASILIA QUE GANHOU UMA LICITAÇÃO PARA OS OUTROS 3000 ESTUDANTES. **QUER DIZER ISSO FOI UMA DIFICULDADE MUITO GRANDE PARA TODOS**, (UM CHOQUE) UM ROMPIMENTO ASSIM DE UMA NEGOCIAÇÃO MUITO SÉRIO ENTRE AS DUAS INTANCIAS PÚBLICAS DE ED (PARA OS PROFESSORES QUE ESTAVAM NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA, RESPEITADA, CONSAGRADA, RECONHECIDA) mas infelizmente não houve possibilidade de avançar na negociação, a secretaria de educação, EU PESSOALMENTE ACHO, que tem QUESTÕES IDEOLÓGICAS, políticas, ECONOMICAS ENVOLVIDAS NESSA SITUAÇÃO, A GENTE ESTAVA EM UM PERIODO ELEITORAL E ACHO QUE ISSO TUDO INTERFERE. A SEC DE ED, AS PESSOAS QUE TEM ESTADO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TEM HISTORICAMENTE UMA POSIÇÃO RECONHECIDA DE AMPARO A INSTÂNCIA PRIVADA DE ED SUPERIOR. ENTÃO ISSO TUDO FAVORECEU PARA QUE ESSA DIFICULDADE ESTIVESSE INSTALADA HOJE. (centro universitário para os 3.000 professores)
DECEPÇÃO - É um centro UNIVERSITÁRIO QUE MANTEM HOJE , OS 3000 PROF. ISSO ESTÁ CONSUMADO, NUMA LICITAÇÃO GANHA POR ELES. A UNIVERSIDADE SE RECUSOU A ENTRAR NESSA LICITAÇÃO PQ ACHAMOS QUE OU É UMA RELAÇÃO DE COLABORAÇÃO ENTRE DUAS INSTÂNCIAS PUBLICAS DE PODER OU NÃO FAZ SENTIDO A GENTE ENTRAR NUMA LICITAÇÃO. Não faz sentido, nosso interesse não é ECONÔMICO EVIDENTEMENTE.
DIFICULDADE MAIOR - POR ISSO TODA SORTE DE DIFICULDADES HOJE, ESTÁ PASSANDO PELA DIFICULDADE DE ENTENDIMENTO ENTRE AS INSTITUÇÕES BÁSICAS E DE NÍVEL SUPERIOR. POR EX. NESSE MOMENTO A GENTE ESTÁ PRECISA SUBSTITUIR 5 MEDIADORES DE UM GRUPO DE QUASE 50 E NÃO CONSGUIMOS TER ESSA SUBSTITUIÇÃO E A SECRETARIA NÃO LIBERA OS PROFESSORS PARA VIR PRA CÁ. ISSO NOS OBRIGA A RETIRAR O COORDENADOR DE MEDIAÇÃO PRA TAREFA DE MEDIAÇÃO DIRETAMENTE.

QUALIDADE PREJUDICADA- E ISSO FAZ evidentemente COM QUE A QUALIDADE PEDAGÓGICA DIMINUA. (SE COMPROMETA) NÓS ESTAMOS NUMA LUTA DE NEGOCIAÇÃO ENTRE A REITORIA E A SECRETARIA DE ED. É UMA GUERRA DE FORÇAS ENTRE A REITORIA DA UNIV E A SEC DE ED.
NÓS ESTAMOS VIVENDO UM MOMENTO ATÍPICO ELEITORAL ACREDITAMOS QUE ISSO VAI PASSAR. TEMOS AGORA QUE AQUARDAR PARA TER UMA RELAÇÃO UM POUCO MAIS DEFINIDA PELO MENOS.

EU – A universidade vai continuar com projetos similares a esse ou não? O pie vai acabar?
Prof. H – PARA NÒS ESSE CURSO É UM CURSO QUE TEM UMA NATUREZA QUE ESTÁ SENDO DESCOBERTA AOS POUCOS, A MEDIDA QUE O PROCESSO VAI ACONTECENDO, UMA NATUREZA DE ATIVIDADE UNIVERSITÁRIA NO SENTIDO MAIS PLENO QUE ESSA PALAVRA EXPRESSÃOPOSSA TER.

EU - EM QUE SENTIDO? É UMA ATIVIDADE DE ENSINO QUE DEPENDE da PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE PESQUISA QUE ESTÁ SENDO COTIDIANAMENTE FEITO E É UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO PQ É UMA PRATICA DA UNIV PARA FORA DO CAMPO UNIVERSITÁRIA ATINGINDO AQUILO QUE A GENTE ACHA QUE E NOSSO PARCEIRO PREFERENCIAL QUE É A REDE PÚBLICA DE ENSINO. ENTÃO ELA É DE FATO UMA ATIVIDADE QUE INDISSOCIA AS FUNÇÕES DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO?
Prof. H Então a gente tem clareza disso. E a gente sabe que ao **longo do processo esse curso está sendo aperfeiçoado.** E aperfeiçoado num nível que a gente pretende que ele possa ser um curso que venha ser oferecido no futuro pra outras INSTÂNCIAS QUE NÃO NECESSARIAMENTE APENAS DO DISTRITO FEDERAL. ENTÃO A GENTE ESTÁ TRABALHANDO PRA ISSO. PRA MONTAR UMA CONCEPÇÃO DE CURSO, MATERIAIS, ESTAMOS QUERENDO INVESTIMAIS MASSISSAMENTE NA EAD, NO USO DA INFORMÁTICA, USO DA REDE, DA IMAGEM PARA QUE A GENTE POSSA TER NO FIM DO PROCESSO UM PRODUTO QUE POSSA SER OFERECIDO NAS REDES PUBLICAS DE ENSINO. No nosso aqui cidades principalmente em torno daqui do DF (MINAS GERAIS, GOIÁS, MATO GROSSO) QUE SÃO CIDADES MUITO CARENTES...

EU –que período é esse?
Prof. H Eu creio que o GF vai ter uma responsabilidade muito grande nessa questão. A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ED BÁSICA. NÓS ESTAMOS PASSANDO POR UM PERÍODO MUITO CONTURBADO DE CONCEPÇÃO FORMAÇÃO de PROFESSORES.**A LDB** - FATO POSITIVO - A LEGISLAÇÃO ABRIU, continua o professor, A POSSIBILIDADE DE UMA INSTANCIA NOVA DIFERENCIADA DE **FORMação DE PROFESSOR**. QUE FOI A CRIAÇÃO DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO. ISSO TUDO TROUXE UMA CONTUBAÇÃO MUITO GRANDE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. A GENTE ACREDITA E ESTÁ LUTANDO PARA QUE A UNIVERSIDADE SE MANTENHA DE MANEIRA QUE O PROFESSOR TENHA PREFERENCIALMENTE UM FORMAÇÃO FEITA NAS UNIVERSIDADES. Que é o local da pesquisa...eu acho que o novo governo tem uma responsabilidade muito séria, na sua frente que é talvez até de TER A CORAGEM DE REVERTER ESSA PROCESSO QUE ESTÁ HOJE INSTALADO LNO PAIS.

RETORNANDO A VALORIAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, E FAZENDO COMQUE A UNIVERSIDADE ASSUMA A VALORIAZAÇÃO DE PROFESSOR.

EU – já dá para entender a CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO subjacente a esse projeto, mas que vc acrescenta alguma coisa?
Prof. H- acho que alguns elementos podem ser levantados como características –
1°. É UM CURSO DE PROFESSORES PARA PROFESSORES. PROFESSORES QUE ESTÃO EM REGÊNCIA. DE CLASSE. ISSO TRAZ UM REFERENCIAL SEM DÚVIDA.
2°. É DE ENTENDER QUE O PROFESSOR DE ED BÁSICA É PRODUTOR DO CONHECIMENTO. QUER DIZER O CONHEC É PRODUZIDO NÃO TÃO SOMENTE PELO PROFESSOR NA ACADEMIA, DA UNIVERSIDADE. O PROF QUE ESTÁ NA SALA DE AULA CUMPRINDO SUA FUNÇÃO PROFISSINAL BÁSICA ESPECIALMENTE NAS 1ª.S SÉRIES ELE É COMPREENDIDO COMO PROFESSOR QUE PRODUZ CONHECIMENTO.
3°. A IDÉIA DE TRABALHO COLETIVO. COMO VC JÁ LEVANTOU. ESSE TIPO DE TRABALHO NÃO SE FAZ DE FORMA NENHUMA NAQUELA VELHA E ANTIGA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO STRICTU SENSU. É UM TRABALHO MUITO MAIS AMPLO – GRUPAL, DE COORDENAÇÃO MUITO SÉRIA, QUE SE NÃO EXISTIU PROCESSO, NÃO SE COMPLEMENTA, NÃO SE IMPLEMENTA. E ESSA É A QUESTÃO QUE EU TE LEVANTAVA ANTERIORMENTE. PROCESSO DE COORDENAÇÃO QUE A GENTE NÃO ESTÁ CONSEGUINDO COM TODA INTENSIDADE QUE A GENTE GOSTARIA DE FAZER PQ OS RECURSOS HUMANOS QUE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NOS DEVERIA REPASSAR NÃO ESTÃO SENDO DEVIDAMENTE REPASSADOS NESSE MOMENTO. MAS MESMO ASSIM ESTAMOS TENTANDO ASSEGURAR A NATUREZA DO TRABALHO COLETIVO. ENTÃO TEM MOMENTOS DE COORDENAÇÃO, PLANEJAMENTO. TODO TRABALHO DE PLANEJAMENTO É FEITO POR TODA EQUIPE, DE MANEIRA QUE NÃO SÃO PACOTES PRONTOS QUE SÃO LEVADOS AOS MEDIADORES E AOS CURSISTAS.

EU – agora qdo vc fala do TRABALHO COLETIVO, como vc conseguiram constituir um **trabalho coletivizado** apesar dessa mentalidade individualista, isolada...e vc estão conseguindo enfrentar as dificuldades de tal maneira que o projeto está caminhando...
Prof. H- O - eu te diria que são algumas características muito próprias do DF. ...Os professores, de um modo geral da rede pública, SÃO MUITO BONS. CAPACITAÇÃO DESSES PROFESSORES É RECONHECIDADA. NÓS FIZEMOS UMA SELEÇÃO DE PROFESSORES QUE SE PROPUSERAM A INGRESSAR NESSE TRABALHO NA CONDIÇÃO DE **MEDIADORES**, UMA SELEÇÃO QUE, EU CREIO, PERMITIU QUE EVIDENCIASSE PESSOAS QUE ALÉM DE BEM PREPARADAS, TEM ALGUNS REFERENCIAIS A MAIS PELA SUA EXPERIENCIA NA REDE PÚBLICA. AÍ ENTRA UM **2°. ASPECTO.** QUE BOA PARTE DESSES PROFESSORES PARTICIPARAM DE ALGUMA FORMA DO GOVERNO ANTERIOR. Isso é uma característica interessante. Muitos deles ou participaram ou na condição de diretores de escolas, ou na condição de diretores regionais, coordenadores pedagógicos, ou na secretaria de educação, lnos núcleos de coordenação. Então todos eles tem uma experiência da rede pública além da sala de aula o que permite a eles ter uma visão ampla do funcionamento da rede e ter a visão daquele

professor que passou pela experiência der fazer um trabalho de coordenação pedagógcia. Então acho que esses fatores ajudam também a gente a ter um quadro de pessoal que tem por base a compreensão de que o trabalho COLETIVO PERMITE A PRODUÇÃO MAIS COMPROMETIDA MAIS EFICIENTE.

EU – é a questão de ter a oportunidade de realizar esse tipo de trabalho...vamos fazer.
Prof. H SOU FORMADO EM PSICOLOGIA E NO DOUTORADO ENCAMINHOU FUNDAMENTOS SOCIAIS, (EDUCAÇÃO ?) não eu sempre fui professor, enfatiza. Fui prof de matemática antes e fiz PSICOLOGIA PARA ENTENDER MELHOR OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS. NÃO TINHA INTENÇÃO DE FAZER CLÍNICA. POR EX. DEPOIS DO MESTRADO SOCIOLOGIA... ENCAMINHEI NO DOUTORADO PARA ÁREA DE POLÍTICAS PUBLICAS, que alias foi na UNICAMP TAMBÉM COM NEWTON BRYAN, MUITO AMIGO.

EU - ENTÃO veja, qdo voce fala dos MEDIADORES, TUTORES...vc também é tutor e faz questão de dizer **EU SOU PROFESSOR, EU FUI PROFESSOR,** "EU SOU"...RISOS, VC COMEÇOU DIZENDO QUE SÃO PROFESSORES PARA PROFESSORES, ENTÃO EU VEJO QUE **ESSA CATEGORIA PROFESSOR ELA ESTÁ MUITO PRESENTE**, NÃO FOI DESCARTADA. AGORA, TEM, POR OUTRO LADO, OUTRAS FACES OU FUNÇÕES (não sei bem com é aqui) que é do **mediador do tutor. ONDE É QUE COMEÇA UM E TERMINA O OUTRO. OU SÃO O QUE SÃO SEM QUE DEIXEM DE SER PROFESSORES**? Que faz a tutoria.
Prof. G- VEJA BEM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA REDE NÓS NÃO PODERÍAMOS, PELO MENOS EM TESE, CONTAR COM PROFESSORES TÃO SOMENTE DA REDE PÚBLICA. QUER DIZER A UNIV TEM UM PAPEL FORMADOR NESSE CURSO NESSA FORMA DE FORMAR E CAPACITAR O PROF. O QUE FAZEMOS É SUPERVISÃO GERAL DO CURSO existe um grupo de professores que dão assistência permanente a coordenação, aos mediadores e aos cursistas e existem professores que são autores dos módulos e tutores que funcionam como tutores na maioria dos casos por serem autores dos módulos. É meu caso, por ex. eu sou autor de um dos módulos em função da tutoria. Que faz essa tutoria? O que ela faz é ter todo contato sempre que necessário com os mediadores, pra fazer com aqueles tenham uma discussão conosco de como conduzir um módulo, como conduzir uma estratégia didática, etc. e nós mantemos também menos contatos, mas mantemos contatos com os cursistas que são feitas em geral nos dias de sábado. Que os cursistas tem o contato direto com o seu mediador que ta la com eles no dia de sábado, na cidade onde eles trabalham e no sábados todos os cursistas vem para a universidade onde fazemos GRANDES EVENTOS, ENCONTROS, EM GERAL PALESTRAS, CONFERENCIAS, SÃO FEITAS OU PELOS AUTORES DOS MÓDULOS OU POR PESSOAS CONVIDADAS QUE VÃO FAZER ALGUM TIPO DE TRABALHO DE ELABORAÇÃO, DE REFLEXÃO SOBRE AQUILO QUE ESTÁ SENDO VISTO NO MODULO NAQUELE MOMENTO. (DE ALGUMA FORMA VOCES ESTÃO DIALOGANDO COM ELE) AGORA POR EX NESSE SÁBADO EU PP VOU TER CONTATO DO AUTOR DO MODULO, QUE SOU EU, NESSE SABADO COM OS CURSISTAS.

EU – quer dizer esses encontros são semanais não são tão poucos...(POR CAUSA DA GREVE) pq são quinzenais não é? Esses encontros favorecem o diálogo? mesmo que não haja o encontro para o diálogo. Há uma dificuldade de dialogar com o aluno distante?
Prof. H- vamos dizer assim, realisticamente o contato direto dele é com o MEDIADOR. O CONTATO QUE É FEITO INDIRETAMENTE É FEITO POR USO DA TECNOLOGIA. ALÉM DESSE DO CONTATO PRESENCIAL NOS SÁBADOS, EXISTE A POSSIBILIDADE DE CONTATO PELO USO DA TECNOLOGIA. A GENTE MANTEM UM FORUM DE DEBATE NA REDE PELA INTERNET E O QUE SE ESPERA É QUE O AUTOR DO MODULO, O TUTOR, TERMINANDO O SEU TRABLAHO NO SÁBADO SEGURAMENTE VA SUSCITAR A INICIATIVA DOS CURSISTAS DE LANÇAR QUESTÕES, PERGUNTAS, DEBATE AFINAL. ISSO É FEITO NO FORUM DE DEBATE PELA INTERNET. AI DEPENDE DE CADA UM DOS TUTORES ALGUNS ATUAM MAIS NISSO, OUTROS MENOS. MAS O CANAL QUE A GENTE TEM, NESSE MOMENTO, EM ABERTO. A GENTE TA ESTUDANDO NOVAS FORMAS DE ACESSO DOS CURSISTAS COM OS PROFESSORES DA FACULDADE. NESSE MOMENTO A GENTE TA FAZENDO UM ESTUDO PARA ISSO.

EU – agora vc diz assim, alguns desses contatos é feito de maneira midiática, mas alguns desses alunos não dispõem desses recursos tecnológicos, nesse caso como vocês fazem?
Prof. H-- todos os núcleos mantém um LABORATÓRIO DA REDE PÚBLICA QUE PERMITE O ACESSO AOS CURSISTAS NAS SUAS REGIÕES DE ATUÇÕES. ESSA é uma das CONDIÇÃO, contrapartida da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. NEM SEMPRE É UM LABORATORIO EXCLUSIVO, É UM LABORATÓRIO DE UMA ESCOLA QUE É ABERTO PARA O USO DESSES PROFESSORES.

EU – Qual é a importância desse projeto para região. Haveria alguma curiosidade considerada marcante. Em que consiste o novo nessa experiência.
Prof. H- O NOVO - OLHA eu ACHO QUE O NOVO É QUE O ENTENDIMENTO DE QUE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA É PRODUTOR DO CONHECIMENTO. É O RECONHECIMENTO DISSO E A MONTAGEM DE TODA UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO QUE PARTE DESSE PRINCIPIO. E ISSO TEM DADO RESULTADO. QUE EU ACHO QUE VC PODE CONVERSAR MELHOR COM AS PESSOAS QUE TÃO CONDUZINDO O TRABALHO E VÃO PODER PASSAR PARA VC ESSAS CURIOSIDADES. (...) como te dizia, aqui na FE ao iniciar o curso PIE, a gente já tinha uma experiência importante de educação a DISTâNCIA que foi a oferta de CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTANCIA. NÓS TIVEMOS algumas versões desses cursos que foram se modificando e se aperfeiçoando a medida em que eles eram oferecidos. Eu acho que essa experiência desse cursos de especialização de EaD nos propicia hoje A GENTE TER AS DUAS EXPERIÊNCIAs- a EXPERIENCIA DA EaD como FORMAÇÃO e a experiência de um curso que se utiliza da estratégia da EDUCAÇÃO A DISTANCIA E NÓS ESTAMOS AGORA NO MOMENTO DE TENTAR JUNTAR ESSAS DUAS COISAS. CONSIDERAR ESSAS DUAS COMPETENCIAS QUE EU ACHO QUE AINDA ESTÃO UM POUCO SEPARADAS, OS GRUPOS NÃO SÃO OS MESMOS, EU ACHO QUE A INICIATIVA QUE A DIREÇÃO AGORA POLITICAMENTE ACADEMINCAMENTE TEM QUE DE FAZER É A CONCILIAÇÃO DESSES DOIS GRUPOS. FAZENDO COM QUE O

CURSO PIE AVANCE NA MEDIDA NAQUILO QUE ELE PODE, INCORPORANDO AS TECNOLOGIAS E AS CONCEPÇÕES QUE A GENTE JÁ TEM PRODUZIDAS AQUI DE FAZENDO COM QUE A EAD TENHA UMA BASE CONCRETA ONDE ELA VAI OPERAR. UMA BASE CONCRETA QUE TEM TUDO PARA SER COMPROMETIDA COM A NECESSIDADE DA REALIDADE DO PROFESSORADO de EDUCAÇÃO DO PAIS. ACHO QUE ESSE É O GRANDE DESAFIO HOJE E QUE É A INICIATIVA QUE EU ACHO QUE A GENTE VAI PODER TOMAR NESSES PRÓXIMOS SEMESTRES QUE VEM AÍ PELA FRENTE.

EU - CERTAMENTE NUM CONTEXTO MAIS FAVORÁVEL.
Prof. H- É seguramente.

Profa. I- pedagoga
EU – em que consiste o novo tão propagado no âmbito do ead. Trata-se de uma nova forma de relação educativa?
Profa. I –esse novo, de maneira geral, na concepção de ead, eu vejo esse novo como uma forma TALVEZ TER UM POUCO MAIS DE LIBERDADE DE AUTONOMIA POR PARTE DO EDUCANDO. Pque ELE É QUE VAI DE CERTA FORMA DIRECIONAR SEU APRENDIZADO, MINISTRAR SEU TEMPO, COMO AS QUESTÕES, O APRENDIZADO DE UMA FORMA GERAL.Com relação ao **PIE**, eu ACHO QUE ESSE NOVO ELE É AINDA MAIS OUSADO. PQ. ELE BUSCA ESSA AUTONOMIA, MAS ELE AINDA ESTABELECE ESSAS RELAÕES DIRETAS UMA VEZ QUE A GENTE TEM CONTATO COM NOSSOS CURSISTAS, 2 X POR SEMANA. SENDO UM ENCONTRO PRESENCIAL PRA DISCUTIR DE FORMA MAIS DIRETA, ATRAVÉS DE DEBATE OS TEMAS PROPOSTOS, E NOUTRO ENCONTRO A GENTE TEM AULAS NO LABORATÓRIO DE INFORMATICA, UTILIZANDO A TECNOLOGIA COMO ESSA FORMA DE FORMA DE APROXIMAÇÃO. A GENTE UMA HOME PAGE, NESSA HOME PAGE A GENTE PODE TANTO PODE EXPOR OS TRABALHOS QUE ESTÃO SENDO ENCAMINHADOS PELAS DISCUSSÕES, que constitui o PORTA FOLIO DO PIE E A GENTE TEM TAMBÉM UM FORUM DE DISCUSSÃO TAMBÉM. QUE ELES PODEM TA SE COLOCANDO, COMENTANDO ALGUM DEBATE. ISSO A GENTE TA ENCAMINHANDO MAIS NO SENTIDO DE APROVEITAR MELHOR ESSA TECNOLOGIA QUE A GENTE AINDA NÃO TEM CONSEGUIDO UMA INTERAÇÃO MAIS EFETIVA NESSE SENTIDO. A GENTE NÃO TEM, POR EX. CONSEGUIDO, EMBORA TENHA TENTADO FORMAR CHAT DE DISCUSSÃO NO TEMPO REAL.

EU – então a interação não tem sido muito pelas facilidades da tecnologias, mas muito mais pela PRESENÇA, pelos ENCONTROS PRESENCIAIS. É ISSO QUE VC QUER DIZER?
Profa. I- eu acho que a tecnologia proporciona isso sim. So que a gente não tem, tanto por nossa parte de mediador como por parte do cursista, conseguido fazer essa interação ainda. EU ACHO QUE EM PARTE PELO PP DOMINIO DA TECNOLOGIA E DE OUTRA PARTE, SEI LA, PQ FALTA MESMO A GENTE SE ORGANIZAR e conseguir fazer ESSA INTERAÇÃO, SE EFETIVE MESMO. ESSA TECNOLOGIA DO LABORATÓRIO – BASICAMENTE VIA INTERNET. A GENTE NÃO TEM

CONSEGUIDO AINDA ESSA INTERAÇÃO. A GENTE COLOCA AS PESSOAS NO FORUM, MAS A GENTE NÃO TEM CONSEGUIDO O DEBATE.

EU – Como vocês tem conseguido a interação? Qual a sua natureza? Como ocorre?
Profa I DESSA OUTRA QUE TOU TE FALANDO QUE ATRAVÉS A PESSOA VAI COLOCA A DISCUSSÃO, A REFLEXÃO, UM COMENTÁRIO A RESPEITO DAS ATIVIDADES, ENFIM, É UM ESPAÇO DE COMUNICÇÃO. TEM O PORTA FOLIO TAMBÉM POSSIBILITA ISSO, MAS A GENTE AINDA ESTÁ ACANHADO PARA COLOCAR EMBORA TENHA ALGUNS TRABALHOS JÁ ...

EU – Com que pode contar esse mediador, tutor para estabelecer essa relação...?

Profa. I– (TESE)olha só. **Como eu te falei essa linha de diálogo** ela é garantida, pelo menos, por UM DOS ENCONTROS PRESENCIAIS QUE A GENTE TEM. ENTÃO ASSIM, ESSE PROBLEMA É SANADO DESSA FORMA. AGORA SE FOSSE REALMENTE UM CURSO TOTALMENTE A DISTANCIA. ESSE FORUM TERIA, ESSE FORUM, TERIA QUE FUNCIONAR DE FATO COMO UMA FORMA DE INTERAÇÃO MAIS EFETIVA EM TEMPO REAL- marcasse um encontro no CHAT E FALASSE. A GENTE TEM TENTADO BUSCADO ESSA FORMA, MAS AS VEZES, A GENTE ESBARRA NA DISPONIBILIDADE DO TUTOR – DE TA SE CONECTANDO NO HORÁRIO PROPOSTO. ENTÃO ESSA TEM SIDO NOSSA DIFICULDADE. PQ TAMBÉM A MARCIA CASTILHO, COORDENDADORA, ELA TEM DESENVOLVIDO ESSA FERRAMENTA NO FORUM E NA HOME PAGE. SO QUE NÃO É MUITO UTILIZADA POR ISSO.

EU –Que outras dificuldades vc acrescenta?
Profa. I. o próprio domínio da TECNOLOGIA. E EU ATÉ ME INCLUO NISSO TAMBÉM. Eu acho que tinha que ter uma formação técnica mais aprimorada nesse sentido.

EU – vc quer dizer que falta BASE?
Profa. I- Sim falta. Tanto para o mediador, quanto para o cursista. Alguns conseguem, outros não conseguem, alguns até conseguem lidar com a INTERNET, sabe como LIGAR O MICRO, MAS TRABALHAR NO WORD, SABE? TRABALHA COM CHAT, HÁ DIFICULADADE DE DIGITAR, A GRANDE MAIORIA NÃO TEM COM PUTADOR NA ESCOLA , EM CASA,. Há também falta de domínio da tecnologia. Tem o acesso a tecnologia. Pq nós só temos 1 encontro semanal destinado a isso e não temos ESSE APOIO DE SUPORTE TÉCNICO. E EM CASA NÃO TEM O RECURSO, NEM NA ESCOLA. A GENTE 2 ENCONTROS NA SEMANA E 1 ENCONTRO QUINZENAL. A QUESTÃO DA INTERAÇÃO SE RESOLVE CORPO A CORPO MESMO NÃO SERIA ENCONTRO VIRTUAL NÃO.

EU - QUER DIZER SE RESOLVE A QUESTÃO DA INTERAÇÃO CORPO A CORPO MESMO? É COM O TUTOR DIRETAMENTE, COM O ENCONTRO. Que concepção de educação vocês acreditam?
Profa. I- olha só. Aqui, no PIE e na pp concepção do projeto, desde o inicio a gente tem procurado buscar, enfatizar a formação em rede. Então, assim, tem se buscado garantir

que nós mediadores estivéssemos sempre em contato com o tutor com a equipe de coordenação para buscar, estar afirmando esse modelo de educação que a gente busca. Então sem nenhuma DEMAGOGIA, a GENTE TEM TENTADO BUSCAR UMA EDUCAÇÃO MAIS CRÍTICA, MAIS INTERATIVA, EMBORA AS DIFICULDADES NOSSAS SEJAM VÁRIAS, MAS A GENTE TEM BUSCADO ESSA INTERAÇÃO TENTO COM CURSISTAS, COM TUTORES, COM A COORDENAÇÃO. A GENTE TEM FEITO ESSA AVALIAÇÃO CONSTANTEMENTE, SE A GENTE ESTÁ FALANDO A MESMA LINGUA, SE ESTÁ PROPONDO - NÃO QUE OS OBJETIVOS TENHAM QUE SER IGUAIS, MAS A GENTE RETOMA SEMPRE RETOMA OS OBJETIVOS DOS TEMAS, DAS QUESTÕES. ENTÃO A GENTE TEM TENTADO FORMAR, TODOS NÓS, APESAR DO GRANDE NO. DE CURSISTAS E DE MEDIADORES A GENTE TEM NOS NOSSOS ENCONTROS DE COORDENÇÃO A GENTE TEM BUSCADO ALCANÇAR ESSES OBJETIVOS.

EU – então qual seria o papel do MEDIADOR? Pq parece que é ele que es'ta mais junto do cursista.

Profa. I– é o mediador. Risos. Alias tanto nas dificuldades é que a gente ver isso. (qual é o papel dele nessas dificuldades) Olha só qdo a gente se propôs a entrar nesse curso a gente não tinha noção da nossa responsabilidade. Porque acaba que nós apesar de ter o suporte da tutoria da coordenação, mas acaba discutindo temas, e áreas e trocando utilidades que muitas vezes a gente não tem MUITO CONHECIMENTO. ATÉ DA 1 A 4 SÉRIE QUE COMO A PEDAGOGIA, SEM QUERER PUXAR A SARDINHA, RISOS, DÁ UM SUPORTE UM POUCO MAIOR. PELA QUESTAÕ DE QUE O PROFESSOR TEM QUE SE VIRAR, TEMQUE DAR CONTA DO RECADO MESMO, PELA QUESTÃO DA INTERDICIPLINARIDADE..., MAS ASSIM, POR EX, A GENTE LIDA COM VÁRIOS TEMAS QUE A GENTE NÃO TEM UMA FORMAÇÃO ACADEMICA ANTERIOR, OU AS VEZES ATÉ EXPERIENCIA, E ISSO A GENTE TENTA SANAR ATRAVÉS DAS DISCUSSÕES, DA TUTORIA, ATRAVÉS DA COORDENAÇÃO, MAS NÃO É FÁCIL. O NOSSO PAPEL ACABA SENDO O ELO DE LIGAÇÃO ENTRE O CURSISTA E A TUTORIA. ENTÃO as DÚVIDAS, AS CRÍTICAS TANTO DO TRABALHO DO TEXTO COMO DO ENFOQUE QUE FOI DADO. ISSO TUDO A GENTE TRAZ PARA CÁ. CLARO QUE A GENTE TEM TODA AUTONOMIA DE ENCAMINHAR, DE TENTAR RESOLVER E DE TENTAR RESOLVER DE ACORDO COM O QUE ESTÁ AO NOSSO ALCANCE, **MAS SEM AQUELA PRETENSÃO DE DAR CONTA DE TUDO. PQ AFINAL DE CONTAS EXISTE O PAPEL DA TUTORIA**. FUNÇÃO INTEGRADA.

PAPEL DA TUTORIA – dar esse suporte e eu, como mediador, sou o INTERLOCUTOR DA TUTORIA. A TUTORIA fala de certo sobre aquela área do conhecimento, coloca seu ponto de vista, seu referencial teórico, a gente leva aos cursistas, inclusive através dos módulos que já estão escritos pelos tutores, nós debatemos esses pressupostos, essa teoria, FAZEMOS A RELAÇÃO COM A PRÁTICA QUE (ATÉ pq com o tutor fica mais fácil para ele esclarecer como autor do módulo – é nesse sentido?) É NESSE SENTIDO. E ATÉ ISSO É PRIVILEGIADO NUM ENCONTRO QUINZENAL ONDE O CURSISTA VAI TER UM CONTATO DIRETO. Então nossa função é fazer **essa interlocução**.

EU – também exercendo o PAPEL DE PROFESSOR?

Profa. I– com CERTEZA. Alguns até confundem, mesmo os curistas. Aí a gente chama o cursista e diz assim, apesar da gente está aqui no contexto da sala de aula- não sei – porque a gente luta para que isso não aconteça nesse sentido. Porque afinal de contas a gente também está lidando com professor e não qualquer tipo de professor. Ele tem uma bagagem, uma experiência... ESTÁ EM SALA DE AULA. A GENTE PENSA, PRIMA MUITO QUE ESSA EXPERIENCIA REALMENTE SEJA LEVADA EM CONTA E NÃO SE TORNE UM ENCONTRO CORRIQUEIRO DE SALA DE AULA- DE PROFESSOR ALUNO –NESSA CONCEPÇÃO NÃO. A GENTE TENTA BUSCAR MESMO O DIÁLOGO, ESSA INTERAÇÃO MAIS DIRETA. **É UM PROFESSOR NESSE SENTIDO.** SABE. **ÀS VEZES O PAPEL SE CONFUNDE**. MAS A GENTE BUSCA PELA PP NOMENCLATURA, QUE QDO VC FALA DA MEDIAÇÃO ELA É MAIS AMPLIADA. NÃO SE RESTRINGE A UM MERO PROFESSOR DE PASSAGEM DE TRANSMITIR O CONHECIMENTO. MAS A GENTE QUER DAR ESSE ENFOQUE MESMO DE DISCUSSÃO, INTERAÇÃO.

EU -quer dizer, seria um professor que estimula essa discussão?

Profa. I- EU DIGO PARA VC PROFESSOR NESSE DO CONTEXTO, MAS A GENTE LUTADO MUITO COM ELES DESDE O INÍCIO PARA QUE ESSA CONCEPÇÃO NÃO SE ESTABELECESSE. (qual concepção) DE PROFESSOR. Pq PARECE QUE QDO essa qdo A GENTE RETOMA A PALAVRA PROFESSOR, parece que estamos falando de um ensino MAIS SISTEMATIZADO, UM ENSINO COM HORA E DATA, COM MENSÃO, AÍ ENTRA A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO. COMO A GENTE VER A AVALIAÇÃO, DE COMO A GENTE VER O SISTEMA, A QUESTÃO DA SERIAÇÃO. ENFIM, A GENTE TRABALHA OUTRAS QUESTÕES. POR ISSO A GENTE TEM FALADO DA MEDIAÇÃO. COMO A GENTE É ESSE ELO ENTRE O TUTOR E O CURSISTA A GENTE TEM BUSCADO, FAZER DE FATO ESSA MEDIAÇÃO, ESSA INTELOCUÇÃO ENTENDEU.

EU – então você está dizendo que parece que por conta dessa experiência passada marcadamente tradicional, parece que a carga desse **PROFESSOR** é tão grande que sendo uma outra figura parece que ameniza (parece que sim) (é isso, é nesse sentido)

EU – Esta interlocução tem algo de diferente? De novo? Em que consiste o novo nesta relação?

Profa. I–é o que estou te falando. Seria muito pretensioso dizer que não que não existe isso e que só o fato de MUDAR ESSE ENFOQUE MUDARIA A REALIDADE CONCRETA. EM ALGUMAS TANTO O MEDIADOR QUANTO O PP CURSISTA TEM QUE SE AVALIAR PARA PERCEBER SE NÃO ESTÁ fazendo, DANDO ESSE ENFOQUE OU FAZENDO UMA ATIVIDADE NESSE SENTIDO. ENTENDEU? Até pq temos UM ENCONTRO PRESENCIAL. ENTÃO QUE ESSE NOVO É DIFÍCIL A GENTE EFETIVÁ-LO.A GENTE BUSCA, A GENTE TENTA. (cf. 1ª. entrevista – isso ocorre desde PLATÃO)É COMO VC DISSE ESSE MODELO DE ESCOLA PRESENCIAL AINDA ESTÁ MUITO FORTE NA NOSSA RELAÇÃO.

EU – É um professor que está surgindo ou esse professor que vc fala esse novo prof que se busca? Onde o prof. Aprendeu a ser o que é?

Profa. I – Olha no inicio do curso nós tivemos umas oficinas, primeiro só para falar sobre a proposta do curso só para falar como SE pretendia desenvolver, o que era formação ... a gente tentou, a coordenação tentou SOLIDIFICAR ESSA CONCEPÇÃO NOVA NA QUESTÃO DE MEDIAÇÃO E ISSO NÃO SE DEU DE MANEIRA MUITO CALMA NÃO. A GENTE VEZ OU OUTRA SE PERGUNTAVA – CADÊ MINHA IDENTIDADE. ATÉ PQ NÓS QUE SOMOS MEDIADORES, FOMOS PARA O PROCESSO SELETIVO E A EXIGENCIA QUE SE TINHA É A DE QUE TODOS NÓS FOSSEM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. PQ ESSE CURSO É UM CONVENIO ENTRE A SECRETARIA E A FACULDADE a universidade. ENTÃO, assim, a gente já tem definido esse modelo de escola. Então tentou se buscar esse diálogo e acho que a gente teve uma FELIZ COINCIDENCIA A DE QUE TODOS TEMOS FALADO A MESMA LINGUA. TEM BUSCADO ESSA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.

EU - e essa questão da IDENTIDADE DO PROFESSOR – que diz disso?

Profa. I- A gente teve crise de identidade sim. A GENTE TEVE PQ A QUESTÃO FUNCIONAL ESTÁ LIGADO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. A GENTE TEVE ALGUNS PROBLEMAS – A GREVE. PROBLEMA ENORME. ALIÁS DUAS GREVES. ENTRO OU NÃO ENTRO EM GREVE? ENTÃO A GENTE TEVE ESSES CONFLITOS COLOCARAM **A PROVA NOSSA IDENTIDADE,** DO PP CURSO. Nossa!

EU – e hoje, já sabe dizer quem é? Se tivesse que responder, se definir quem é vc, o que responderia? Professor, mediador, ou outra figura que precisa ser inventada?

Profa. I - AGORA EU DIGO PRA VC ESSA FIGURA DO MEDIADOR, E A RESPOSTA QUE DOU PARA TODO MUNDO – QUE VC ESTÁ FAZENDO, OLHA VC NÃO ESTÁ MAIS NA ESCOLA E TAL....ENTÃO EU DIGO:>NÃO, AGORA EU ESTOU TRABALHANDO COMO PROFESSORA, E É OQUE GOSTO DE FAZER. ESTOU POR ENQUANTO. O QUE NOS ACALENTA, A MIM E A TODOS DO GRUPO, É QUE AGORA A GENTE SABE QUE ESTA, DE FATO, LIGADOS A UNB ATÉ QUE O CURSO TERMINE. ISSO DE CERTA FORMA DA UMA ESTABILIDADE. PQ NO PERÍODO DA GREVE A GENTE RETORNOU PARA ESCOLA NO PERIODO DA GREVE. FICOU UMA SITUAÇÃO MEIO CHATA. AGORA A GENTE SABE QUE SE A UNIVERSIDADE ENTRAR EM GREVE A GENTE ENTRA TAMBÉM. CLARO QUE AINDA NÃO ESTÁ BEM RESOLVIDO QUE SE DO OUTRO LADO TIVER GREVE ENTRA A QUESTÃO ÉTICA. PARTICIPO NÃO PARTICIPO. UMA VEZ PROFESSOR, SEMPE PROFESSOR. (PAPEL DO PROFESSOR) POR ENQUANTO, TEM ACAMADO UM POUCO MAIS ISSO. E ENTÃO EU DEFENDO PARA VC O SEGUINTE. O QUE MUDA NESSA FIGURA DE MEDIAÇÃO, ENQUANTO PROFESSORA, PELA MINHA EXPERIENCIA, PELA FORMAÇÃO ACADEMICA QUE TIVE, PELO QUE TOU TENDO OPORTUNIDADE DE VER AGORA, NÃO TEM MUDADO MUITO. EU SEI QUAL É O MEU. E EU DIRIA PARA VC QUE É O QUE O PROFESSOR DEVE BUSCAR, DEVE FAZER. O professor não tem que ser o detentor do PODER, TODA

SABEDORIA, TODO O CONHECIMENTO, AO CONTRÁRIO, ELE TEM QUE BUSCAR MESMO, CONSTRUIR JUNTO DO ALUNO, ELE NÃO TEM QUE DAR AS RESPOSTAS (MAS DÁ-EU) ELE TEM QUE IR JUNTO NESSA BUSCA. E AÍ A GENTE TEM UM RECURSO A MAIS QUE É A TECNOLOGIA QUE ESTÁ A NOSSO FAVOR, EMBORA A GENTE NÃO DOMINE TUDO, MAS A GENTE ESTÁ BUSCANDO (ta descobrindo) ENTÃO A GENTE TA TENTANDO PASSAR ESSA VISÃO PARA OS NOSSOSMEDIADORES PQ ELES TAMBÉM ESTÃO TENTANDO. QUE ELES TAMBÉM SÃO MEDIADORES. QUE ELES TAMBÉM ESTÃO CONSTRUINDO O CONHECIEMNTO JUNTO COM SEU ALUNO. E QUE ELE TAMBÉM TEM QUE CONSIDERAR O QUE O AL. JÁ POSSUI.

EU – para terminar, qual a relevância para eles. Há alguma curiosidade, fato...FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO, ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA (cf. 1ª. entrevista)

Profa. I- OLHA SÓ. MUDA MUITA COISA. ACHO QUE É UMA MUDANÇA MUITO GRANDE POSSIBILITAR ESSA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO QUE JÁ ERA UMA QUESTÃO MUITO PERSEGUIDA AQUI , QUE JÁ ERA UMA QUESTÃO MUITO PERSEGUIDA AQUI POR NÓS PROFESSORES , ENFIM QDO SE FALAVA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES A GENTE LUTAVA PARA QUE FOSSE EM SERVIÇO E NA PROPRIA RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO. EM ESTÁ BUSCANDO ESSE CONHECIMENTO. EM TORNAR ESSE CONHECIMENTO MAIS PRÓXIMO DESSE EDUCADOR. ENTÃO ISSO VAI CONTRIBUIR PARA SUA PRÁTICA DE UMA MANEIRA GERAL. ENTÃO ISSO VAI CONTRIBUIR PARA SUA PRÁTICA DE UMA MANEIRA GERAL. Então isso é muito importante. E PROFESSORES QUE NÃO TINHAM ESSA OPORTUNIDADE POR N MOTIVOS NA VIDA, SE VEEM AGORA NESSA POSSIBILIDADE E SE SENTEM MUITO GRATIFICADOS POR ISSO.

EU – teria um fato a acrescentar?

Profa. I- OLHA SÓ. NÓS SOMOS 2000 CURSISTAS. ESSES OUTROS 3.000 FORAM PARA A INSTITUIÇÃO PRIVADA. E OS COMENTÁRIOS QUE A GENTE VER É O SEGUINTE: POXA AQUI EU VEJO CONSGUE PROBLEMATIZAR AS COISAS, TRAZER, NÃO DEIXAR NAQUELA SITUAÇÃO QUE A GENTE TINHA FALADO DE PROFESSOR E ALUNO. E LÁ A GENTE AINDA SENTE ISSO ATÉ PELA MANEIRA COMO ESTÁ SENDO ENCAMINHADO. TUDO BEM QUE É MUITO RECENTE A GENTE FALAR NISSO, E TALVEZ É ATÉ UM POUCO LEVIANO FAZER ESSE TIPO DE COMPARAÇÃO, PQ LA TAMBÉM ESTÁ SE INICIANDO AGORA, ENTÃO TEM QUE SE ESTRUTURAR. MAS O QUE É UM GANHO MUITO GRANDE É ESTÁ VALORIZANDO O QUE É PÚBLICO. A NOSSA PP FORMAÇÃO E O NOSSO JEITO DE FAZER EDUCAÇÃO E DE VER QUE AQUI TAMBÉM TEM MUITA QUALIDADE QUE A GENTE PODE TA ENCAMINHANDO NISSO. E AS VEZES PQ O PROF NÃO FOI ATRAS DESSA FORMAÇÃO ANTES. E EU TOU TENDO ESSE INCENTIVO DE NO SEMESTRE PASSADO, DE SER MEDIADORA DE UMA PROFESSORA QUE FUI ESTAGIARIA – EU OLHEI PARA ELA OLHOU PAR MIM E DISSE EU ACHO QUE TE CONHEÇO, LEMBRO ATÉ HOJE DE SUA AULA . NÃO É? (isso no curso do magistério) E ELA DISSE: OLHA SO COMO SÃO

AS COISAS AGORA É QUE TIVE OPORTUNIDADE QUE EU VIM CORRER ATRÁS DESSA FORMAÇÃO ACADEMICA. E QUE INTERESSANTE HOJE EU ESTOU TE ENCONTRANDO AQUI. FOI MUITO LEGAL AQUI.

Profa. J– coordenadora da licenciatura = projeto PIE

Profa. J -Importância da rede de formação...Na ead o sujeito é mais importante que tudo. Quando pegamos nosso projeto, temos uma concepção sócio histórica.
Nós acreditamos na ciência emergente, naquela que o conhecimento prudente para uma vida decente e que a gente não tem a ingenuidade de achar que a formação de professor vai modificar tudo, mas temos a clareza que a FP é um ponto importante nisso. E para fazer essa nova escola tem que ter esse novo perfil de professor.

EU- em que consiste o novo da relação prof/al.?
Profa. J- Quando a gente fala de um **novo perfil de professor** não dá para vc negar ingenuamente ... a formação e a sociedade do conhecimento até mesmo para vc argumentar contra ,você tem que participar. E a gente acha que esse acesso a EaD, da multimídia é a socialização da tecnologia. Nós temos nesse momento 2000 alunos que estão tendo acesso ao computador, a internet, que não possuem computador em casa. E que na verdade estão tendo acesso ao laboratório que nós criamos e a gente percebeu se tivesse uma estrutura outra talvez tivesse conseguido muito mais. Ter um aluno que faz um Porta Fólio sobre cultura e vai ao útero da cultura, vc ver está dando certo. Agora É DIFICÍLIMO. Tem dias que não funciona isso, tem dias que não funciona aquilo, mas a gente é muito exigente com a carga presencial. A nossa PRESENCIALIDADE CORRESPONDE AO EXERCÍCIO DE UMA REDE QUE TODOS SE CONHECEM, QUE TODOS SÃO COLEGAS. QUE NA VERDADE NOSSO MEDIADOR QUANDO ESTÁ COM O ALUNO ELE É MEDIADOR MAS TAMBÉM É COLEGA- ESTÁ VIVENDO AS MESMAS ANGÚSTIAS, OS MESMOS ANSEIOS, DIFICULDADES, SÃO DA MESMA CATEGORIA. Então é uma rede que funciona por isso- PQ. ESTÁ contextualizada para uma mesma realidade. Então a distância é muito significativa nesse quase.

EU -QUE DISTÂNCIA É ESSA?
Profa. J-Também o distrito federal nosso espaço físico é muito pequeno, restrito. Todo mundo se relaciona de alguma forma. Nós hoje em dia temos clareza (pausa) olhe que para chegar a isso que vou te falar, para poder constatar isso – que todo o todo dia numa faculdade não faz tanta diferença. O que importa é a qualidade, a organização do trabalho pedagógico que se dá no curso. A gente tem clareza disso.

EU -....então vcs percebem que na maneira em que vcs administram a carga horária essa distância é transformada em proximidade? É sublimada?

Profa. J- eu diria que ela **é transformada em reflexão.**Porque nossa distância é exatamente quando ele está fazendo sua reflexão cognitiva em cima do módulo, fazendo **A ARTICULAÇÃO LÁ COM TODO SEU COTIDIANO** seria mais na dimensão social da coisa...e quando ele está refletindo como sujeito, quando eu estou refletindo o que estou

fazendo não tem como me modificar como sujeito. Para falar a verdade a nossa distância eu chamo momento de reflexão.

EU – distância para aprender a estudar, para aprender a estar refletindo sobre o que vc está propondo, o que está oferecendo, sobre os estudo que estão sendo sistematizados é por aí...é a distância que acaba sendo presente.

Profa. J- isso quando a gente fala da autonomia, da identidade, eu coloco que essa distância, 60 horas, na verdade nós não conseguimos uma terminologia que dê conta de explicar isso, na verdade esse espaço é um MOMENTO DE REFLEXÃO DE AUTONOMIA e DE IDENTIDADE, NÃO CONSEGUIU AINDA IDENTIFICAR UM NOME QUE DÊ CONTA. Nessas 60 horas, eu não consigo computar o quanto que esse aluno está sendo sujeito, cidadão.Por isso que falo que é a distância não é uma distância. Apenas uma distância física, mas não é uma distância quanto aos objetivos e as finalidades enquanto curso.

EU – e aí vocês conseguem isso pq vcs conseguem estar juntos, se fazerem presentes. Então de que meios vcs se valem para esta proximidade sem contar com os requisitos da escola presencial Vocês contam com o que? A ponto desses alunos prestarem tanto a atenção, dando tanto importância ao encontro com os tutores como se já estivessem diante deles mesmo antes do encontro propriamente dito? Como se estivessem dizendo estou diante daquele que já conhecia, que já esteve comigo e vou aproveitar o máximo que puder.

Profa. J Nesse processo ele precisa muito um do outro.

1°. os saberes dele é totalmente considerados nesse curso. A experiência, o saber constituído na sua prática pedagógica totalmente considerados. Não são saberes computados, que há uma grande diferença. Computados quando vale a tanto % da carga ...2°. É QUE quando ele vem para os encontros presencial ele não vem do desconhecido. Ele recebeu em mão os módulos. Ele sabe direitinho o que vai fazer no semestre. Ele conhece toda proposta do curso. Ele sabe como foi organizado, porque temos eixos, organização temática, porque organizamos em três áreas. Ele não recebe gotas do que está fazendo ele têm clareza. Ele tá indo para uma coisa do que está sabendo. E o 3°. ponto é que ele já fez a leitura. Como eu falei para vc nesse processo de reflexão a reflexão gera insegurança, gera incerteza, gera desconstrução, ressignificação e

EU – Nisso vc ver possibilidade de mudança? (Exato).
Profa. J - Então nesse processo "ele precisa muito um do outro". Eu tenho que ler e ouvir quem fez esse material que eu li que modificou alguma coisa em mim. Eu tenho que ter esse contato com esse autor. E UM GRANDE PONTO NOSSO FOI O TEXTO MEDIÁTICO, que foi muito sofrido, que a gente acha que pode melhorar. Nosso módulo é um texto que o tempo todo está tendo uma interlocução com o autor. (INTERLOCUÇÃO). Têm módulo nosso que o professor coloca assim: pare um pouquinho, tome um café, ...retome...é um texto que o tempo todo está tendo uma interlocução com o autor. E eu acho que não é aquele texto científico, rígido, é um texto que pela pp estrutura textual, pelo letramento, faz essa interação e esse convite. Convite A

ESTAR PRESENTE E O LEITOR SENTE QUE O AUTOR ESTÁ ALI COM ELE PRESENTE.

Eu – é nesse sentido que vc a relação dialógica é possível? Onde aprendeu a ser o que é?

Profa. J – SÓ QUE DIANTE DESSA EXPERIÊNCI, a gente tem que ser de uma humildade enorme. Maria Rita... O tempo não para pra gente aprende a gente tem que aprender fazendo. E a relação, a relação, a ead a gente vai aprender fazendo pq desde que vc está com o sujeito e você mexe com a identidade é uma coisa que tem muito imprevisto e aí quando a gente trabalha que o aluno e ele pega o módulo e a gente pensa em conversar com ele o tempo todo ele descobre que é possível eu ler, que é gostoso eu ler, que tem tudo a ver com a minha vida...saber como diz o R. Alves o pouco (povo) não carrega um conhecimento que não é utilizado isso dá mais sentido a minha prática, e ainda tem uma coisa, **ele está em exercício**, isso é muito significativo.

EU – vc diz com clareza o que é ...não é tão simples quanto dizer QUE DIFICULDADES FORAM ENFRENTADAS. Que foi feito para dizer uma palavra grávida e o aluno não se sinta desamparado?

Profa. J-Inicialmente nós trabalhamos em cima dos princípios do curso, da importância desse material ser uma conversa que falando ele dê conta ? de ser sempre presencial elaborando numa época um manual para os autores muitos releram todos os textos, chamávamos os autores e falávamos olha está muito árido, pq muitos deles têm aquele texto acadêmico. O texto acadêmico por si ele é árido foi refeito o módulo, o aluno avaliou o primeiro semestre, alguns a gente teve que refazer pq realmente não estavam atendendo os interesses dos alunos não estavam conseguindo fazer essa articulação análise reflexiva em cima de sua prática educativa. Então nós tivemos que refazer. Mas uma dificuldade, a maior do PIE que posso te falar, é que MUDAR É MUITO DIFÍCIL, mexer com concepções é uma coisa muito difícil. Todo mundo fica contra até que vc prove o contrário. Até provar que vai funcionar você precisa viver um determinado tempo e espaço e aí tem os paradigmas (?) e até mesmo o papel social do professor. Então mexer com nessa ESTRUTURA impressionante dessa ESCOLA BRASILEIRA A GENTE CONSEGUE manter com essa estrutura que ela simplesmente modificou. E quando vc ROMPE COM DISCIPLINA que fala nós vamos trabalhar por tema pq a gente NÃO ACREDITA NO TRABALHO FRAGMENTADO SENÃO EU VOU FORMAR TAMBÉM O PROFESSOR FRAGMENTADO QUE VAI APENAS SABER UTILIZAR TÉCNICAS COMO SE elas fossem as únicas do ambiente educativo e vc fala não, eu quero um professor que veja a totalidade. E para ver a totalidade eu tenho que ver em sua totalidade em todas as suas dimensões. **Então isso foi muito complicado.**

EU – ENTÃO vc diria que isso foi a marca maior do curso?

Profa. J – foi a marca maior. Eu "o rompimento do paradigma , um paradigma velho disciplinar...?. Um paradigma fragmentado, estandardizado... S. totalmente. Então isso é uma coisa que no início foi muito pesada. Pq vc tem que ficar num corpo a corpo, num convencimento...sedução. Eu falo que qdo. Vc passa pelo PIE torna cego ou sério(?) pq vc seduz o tempo todo: seduz para uma nova idéia, um outro paradigma de formação, para um outro tipo de material pedagógico, vc seduz para uma mediação do conhecimento e que as pessoas estão também construindo com vcs.

EU – então esse novo paradigma está atrelado ao "aprender a aprender" ou está também?
Profa. J- está também. Pq quando a gente fala a distância não tem como, ...mas eu prefiro falar outra coisa. Que a partir do momento que estou refletindo sobre o que estou fazendo eu passo a ressignificar, passo a construir, eu posso até mudar. Qdo. Vc consegue olhar o processo educativo para formação de professor e diz assim: eu tenho que formar o professor que seja capaz de fazer suas leituras em diversas dimensões não só a organização do trabalho pedagógico, que vc pode pegar hoje sua organização dos cursos de formação. É impressionante como agente valoriza ainda as metodologias sabe existe um problema da concepção conciliação de docência(...) O que é docência? É só dar aula? Ou a docência seria qualquer intencionalidade pedagógica, uma relação entre os sujeitos. Então com tudo isso nós mexemos com a docência **(nós não temos professor, nós temos um mediador) olhe eu vou enumerar o tanto de MODIFICAÇÃO:** mexemos na CONCEPÇÃO, (concepção de formar professor voltado emancipação, para reflexão, para a totalidade) Tivemos que romper com o paradima da racionalidade técnica que prevalece demais ainda em relação ao curso de formação de professor. Mexemos exatamente na parte da ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. Para romper com esses pressupostos, nós tivemos que romper totalmente com a ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO CURSO. 1. Concepção DE CONHECIMENTO, MAS PRIMEIRO TIVEMOS QUE 2) ROMPER COM as disciplinas – pq sabíamos que as gavetinhas não dariam conta dessa totalidade, depois romper com uma coisa dificílima que é a elaboração do 3) TEXTO PEDAGÓGICO. Fazer um texto que traga carinho, AFETO E QUE SEJA GOSTOSO. E O OUTRO QUE É A 4) AVALIAÇÃO, 5) A relação com as pessoas – TRABALHO EM EQUIPE - a gente descobriu que sozinhos ninguém faz nada. Respeito muito maior um pelo outro pq a gente sabe da importância dele na tecitura dessa rede. Eu consegui trabalhar em equipe. Silvia - pq qdo está trabalhando a distância com esse número de alunos e essa organização pedagógica vc trabalha com essa rede de formação, vc fala de picuinha, de relação de poder, vc fala de chatice, rabujice, de amor, afeto, alegria, vc fala de tudo.
EU- (Dá até um título _ um texto com carinho. É pq nós acreditamos que as palavras engravidam, se fala bem no seu ouvido ela acaba engravidando - de alegria, anseios e tudo mais)
Profa. J- eu esqueci de dizer que nós falamos também na concepção de conhecimento – nós descobrimos, descobrimos não a gente já pensava isso, mas materializou durante o curso que o conhecimento tem que ser mediatizado e construído. Ele não é uma coisa que eu posso te passar de um para o outro. E ele só tem **SENTIDO SE TIVER SIGNIFICADO SOCIAL**.

EU – isso também é interessante...e parece que são todas as coisas que desejávamos antes, não é? E de repente a gente está conseguindo com essa experiência com as contingências mais limitadas, talvez. Tem toda uma situação de limites que vcs estão lutando, eliminando para mostrar as possibilidades, para reverter a situação.
Profa. J – só ilustrando o que vc está falando é tão interessante... que qdo as relações pessoais ficam tão complicadas a gente olha assim e ver que isso é muito menor do que a gente está querendo. Isso é pequeno, não pode se mais importante nesse projeto. O mais importante é que o professor e a qualidade da formação que a gente quer. Então a gente anula esses pequenos fluídos.

EU – e quando vc falou que é mais importante o papel do professor...onde está o professor? Qual seu papel?
Profa. J- Pois é. O professor, na verdade, está onde ele sempre deveria está, na mediação do saber. Mediante a tanta informação hoje, a gente sabe que o máximo que eu posso fazer enquanto prof. É tentar mediar essa construção e transformar esse tanto de informação em conhecimento- que tem uma diferença muito grande- nossos alunos são muito informados, mas analisar, justificar, criticar, resumir, sintetizar tudo isso que leve a informação ao conhecimento é feito pelo professor. Então ele está no lugar certíssimo, mediador. **Para mim o mediador é o professor, em todas as instâncias. Aqui na coordenação eu não consigo mais ver espaços pedagógicos delimitados**. Isso que acabamos de fazer é uma verdadeira aula. (encontro anterior) VOCE, A SUA FALA, ME DEIXOU FELISSÍCIMA, VOCÊ REVIGOROU, DE OLHAR E VER QUE VALE A PENA. Eu acho que não existe esse espaço delimitado para AS TRASNFORMAÇÕES...

EU- Qual a importância do PIE para o DF?
Profa. J- IMPORTANCIA DO PIE. AVALIAÇÃO. UTOPIA. No livro do BOFF ELE FALA DA DEFINIÇÃO DE UTOPIA COMO UMA POSSIBILIDADE. Eu olho para O PIE E VEJO UMA UTOPIA. UMA UTOPIA QUE É POSSÍVEL, PORQUE TRANSFORMA. EU TENHO CERTEZA QUE DEPOIS DESSA EXPERIÊNCIA NÓS JAMAIS SEREMOS OS MESMOS EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. E TALVEZ EU DIGO AGORA QUE NÓS TEMOS TANTO O QUE FAZER, O TANTO O QUE COORDENAR. Porque temos uma preocupação comum de não deixar o projeto sair dos seus princípios, NEM UM ALUNO ABANDONADO (EU) PQ ESSE PARECE SER UM RISCO DO ALUNO ABANDONADO. Porque parece que esse é o maior risco do EaD. Aparece somente para fazer uma provinha e desde quando isso é interação. Nós temos professores aqui em exercício até com 15 anos de atuação. Ele vem fazer um curso de formação e ele é reprovado, MAS ele vai continuar no seu exercício. Então Que avaliação é essa? Que se fosse mudar de função ai sim. O que estamos fazendo é REFLETINDO JUNTO COM ESSE PROFESSOR O QUE ELE PODE FAZER E FAZER CADA VEZ MELHOR. Então eu tenho que fazer o possível, se ele já passou no concurso público e as crianças que lá com ele estão e continuarão. Então cabe a gente a conseguir junto com ele a mostrar que o processo educativo é diferente, senão perde o sentido.

EU – para terminar...é uma luta de construção...respeito pelo conhecimento construído, onde vc aprenderam esse ofício, onde aprendeu a ser o que é, qual é a base disso enquanto mediador...coordenador, a está dando conta de toda essa dimensão nova...
Profa. J Acho que tem toda uma história de vida. (nós somos frutos de nossa formação) é, com certeza. Mas acho que esse grupo tem uma característica muito comum: **gostar de DESAFIOS**. Eu acho que isso faz a diferença. E onde aprendemos isso? Não precisa ir muito longe não. Simplesmente vc olha para a **sociedade brasileira com tanta desigualdade onde poucos tem acesso**, onde sinaliza pelo individualismo- vc chegou lá pq vc é competente e o outro não, se analisasse as condições para superarar isso. A gente resolveu a dar condições para que todo o professor . A se incomodar com isso. Vc não imagina para esse professor que trabalha na escola pública a ter condições de estudar na universidade pública. Pq tem um valor simbólico, então simplesmente nós aprendemos

isso, nós trabalhamos na periferia com nossa história de vida e pq todos nós queremos uma SOCIEDADE MAIS JUSTA E IGUALITÁRIA E NÓS QUEREMOS LUTAR POR ISSO ENQUANTO ISSO ENQUANTO VIDA HOUVER.

EU- vc ver possibilidade de ed. Inclusiva, democrática... NESSA EXPERIÊNCIA?
Profa. J- É CLARO QUE É POSSÍVEL PQ TUDO QUE FALA NO PROCESSO DE INCLUSÃO TODA VEZ QUE OLHO PARA O SUJEITO, IGUAL PAULO FREIRE COLOCAVA, naquele respeito, que simplesmente a gente pode estar em pontos diferentes, mas que nenhum jamais é mais que o outro pq todo mundo está se construindo, e cada processo é um processo, enquanto olhar para o sujeito e mostrar que é possível fazer melhor e viver melhor pq eu acho que **TUDO NA VIDA TEM RAZÕES PARA SER FELIZ na vida é ser FELIZ, ninguém tem que ser infeliz EU ACHO QUE A GENTE CONTINUA FAZENDO, SABE. Esses olhares brilhando no sábado te alimenta, como no depoimento de uma aluna: Poxa vida, você não sabe como isso está fazendo diferença na minha vida,** Tá fazendo diferença na vida do meu aluno. De repente quando vc ver, pensa, nós temos 2000 alunos. Multiplica isso por 40 na sala de aula e olha pra voce ver o quanto vc consegue expandir e alcançar em pouco tempo. Olha (eu) que é em pouco tempo dobrou de um ano para o outro. (Eu) DOBRAR SEM PERDER A QUALIDADE, SEM QUERER CAMUFLAR A ONDE DEVE SER ALTERADO, mas sabendo onde deve mexer...eu vejo isso que vcs estão alcançando, mas sabendo onde deve ser modificado. È. E também, completa a professora, pq a gente acredita muito que para se obter uma educação de qualidade necessariamente ela passa pela QUALIDADE FORMAÇÃO DE PROFESSOR. ENQUANTO A GENTE TIVER FORMANDO PROFESSOR COM UMA CONCEPÇÃO TRADICIONAL REPRODUTIVA, QUE A GENTE ACHA QUE A ESCOLA SÓ REPRODUZ, MAS ELA TAMBÉM AJUDA A GENTE A CONSTRUIR A SOCIEDADE QUE A GENTE TAMBÉM QUER.

EU – ENTÃO essa base forte de luta acaba dando, mesmo com esse ideário dominante de um projeto neoliberal vigente que a gente respira pq ele toma conta do ar (com certeza) não é, então veja, mesmo com essa infiltração dessa atmosfera poluída, vamos dizer assim, vc conseguem desentoxicar e infiltrar um oxigênio novo.
Profa. J– exato. Eu quero só te falar uma coisa talvez a gente olha para ele, projeto neoliberal, como DESTINO. E a gente ver como uma tendência. Ou seja, através de qualquer trabalho a gente começa a pensar sobre as coisas, e a partir do momento que eu também sou sujeito eu espero que eu possa orientar então não tem como permanecer na mesma alternativa (fatalista). Exato. O fatalismo do século, mas não é permanente senão eu estou negando a história. A história é pode modificar. ...Eu e a pp condição do ser humano. Claro. E quando vc trabalha com um curso que trabalha levando em conta tudo isso, levando em conta a pessoa, o sujeito na sua relação com A NATUREZA PELO TRABALHO, A SUA RELAÇÃO COM O OUTRO PELA SOCIALIZAÇÃO NA SUA RELAÇÃO CONSIGO MESMO PELA SUBJETIVIDADE, COM CERTEZA ELE VAI INTERPRETAR CERTAS COISAS.

EU – importância desse curso para sua região, há alguma curiosidade, vale a pena formar professores ....
Profa. J- UNIVERSIDADE PÚBLICA MAIOR- POLÍTICA DE FORMAÇÃO.

No **começo 55, hoje – parece 43 MEDIADORES, de 13 COORD. HOJE 6 MAIS 2 AFASTADOS PARA CAPACITAÇÃO. Nosso problema é que aumentou o no. de alunos e diminuiu o no. de profissionais.** Mas quanto a questão- o que falaria é que eu gostaria que a Universidade fosse muito maior para colocar muito mais gente aqui dentro. Essa parte do espaço. Com o desmonte da Universidade a gente não tem nem espaço nem verba, mas, ao mesmo tempo, eu acho que é possível fazer. **Quem acredita faz**. E que eu acho que esses projetos, enquanto política de formação, a gente tinha que articular mais um estado com o outro para trocar experiências.

EU- então é possível formar professores quando vc não tem contato com ele todos os dias, direto, nos moldes da escola convencional?
Profa. J- Eu estou considerando que esse contato com ele na sala de aula, no dia a dia , com sua vida é PRESENTE. Pq. Depois ele organiza o porta folio e ai ele traz para **gente todo de construção dele**. Alí registrado. Todo processo de construção do conhecimento registrado. A relação estética com o conhecimento. Então nesse período que ele está longe, ele está mentalmente presente , nós estamos com alguma relação porque o curso prevê que é necessário a gente está junto, mesmo porque (é possível a interação positiva, portanto dialógica?) Depende da ORGANIZAÇÃO QUE SE DÁ A ISSO. HOJE EM DIA ... O ACOMPANHAMENTO....O CURSO A DISTÂNCIA TÊM QUE TER UM PONTO BÁSICO – o ACOMPNHAMENTO. TEM QUE TER O ACOMPANHAMENTO SENÃO VC SE PERDE NA AVALIAÇÃO.

EU – avaliação, é um ponto chave?
Profa. J-Vc tem que retomar o tempo todo, vc tem que ouvir esse sujeito que não estão tão presentes, mas que falam que pensam e que estão percebendo e estão sentindo e estão vivendo. Nós temos uma rede de avaliação – todo mundo avalia todo mundo. Eu não o posso me dar avaliar esse aluno ele tem que está também me avaliando pq de alguma forma estamos convivendo juntos. E aí, ...

EU – Há alguma questão que gostaria de acrescentar, uma curiosidade, por exemplo?

Profa. J- TEMOS MUITAS, VOU TER QUE ENUMERAR. DEPOIMENTOS, POR EX., UMA COISA QUE ACHEI LINDO, NO 1°. DIA DE AULA QUANDO ELES VIERAM PEGAR A CARTEIRINHA, TROUXERAM CRIANÇAS, MARIDO, "E ATÉ SOGRA," TODO MUNDO VEIO ASSISTIR ISSO. E eu lembro de um aluna de mestrado que disse nunca tinha visto uma escola tão viva. Quer dizer nossa relação com o conhecimento é muito popular. Não é aquele conhecimento acadêmico, rígido, é uma coisa que é pra gente ser feliz. A gente ri, dança, café da manhã, então tem muita coisa acontecendo que a gente muda algumas concepções que a gente tinha muito determinadas. Então acontecem muitos fatos. Vou mandar para vc...tem casos ótimos. **EU SÓ QUERIA TE DIZER MAIS UMA COISA...AQUELA SUA FALA ME DEIXOU MUITO FELIZ, A GENTE VER MUITAS DIFICULDADES, AS VEZES, E NÓS PRECISAMOS DE UM CARINHOZINHO PQ É MEIO DIFÍCIL** (mas não é difícil dizer o que eu disse). E quando eu olho para vc se perguntando pra gente a gente nota que quando vc está fazendo esta pesquisa é pq vc acredita nisso que a gente acredita e as pessoas que acreditam naquilo que a gente acredita, acaba que a gente se agrupa por essas crenças. E a gente acredita que pode fazer. E nós estamos fazendo. E é muito legal ter vc aqui com a gente

sabe o que a gente puder colaborar com essa pesquisa...pq agente também acredita que a relação que o pesquisador faz a ... de repente a UNICAMP descobrir que a gente tem esse espaço e vc vai ser nossa mediadora desse espaço.

EU. Que bom, que a gente acerta...eu erro tanto, mas quanto mais erramos mais próximas estamos do acerto. Com vcs eu vejo que acertei.

Profa. L – coordenadora geral do PIE

EU – o PIE é um projeto que tem uma carga horária expressiva a distância 60 horas e sempre qdo a gente fala em EaD está associada ao novo, mas nem sempre isso é um fato, de qualquer maneira vcs conseguem trazer uma marca nova, inovadora nesse projeto. QUEM MARCA É ESSA. Em que consiste o novo dessa experiência?

Profa. L- eu vejo assim é que não haja algo de novo, totalmente novo, o que vejo que **HÁ DE INOVAÇÃO É O JEITO DE FAZER**. Esse jeito de fazer é um jeito que incorpora várias formas de fazer. Formas tradicionais que estão dentro da sala de aula, formas que sempre compuseram a educação e as formas ditas novas que são as tecnologias que nós utilizamos atualmente já desenvolvemos mais a computação e a informática, mas pretendemos desenvolver o cinema – já houve uma pesquisa de um dos nossos professores nesse sentido, **que se utilizou nesse meio e então, que estamos fazemos de novo de verdade**? É juntando tudo que tem, pegando o que há de bom uma coisa tradicional, por exemplo, o que há de bom numa tecnologia e eu(sem rejeições) e transformando isso num curso...de jeito nenhum (sem rejeições) pq é velho, acho que temos uma renovação, acho que essa postura é que é nova **é uma postura de olhar para educação, sem ter preconceito de qualquer tipo de método, sem preconceito, contra qualquer tipo de método e incorporar de cada uma o que pode nos servir**.

EU – De que recursos os professores se valem para constituir a relação professor e aluno? Instaurar uma interação dialogada?

Profa. L- O que acho interessante nesse curso é que a gente, no momento em que a gente não está presente, no sentido reunido, desenvolvendo algum tipo de atividade que qualifica o momento presencial, então nosso momento presencial é um momento diferente, não é um momento presencial qualquer. É por isso que pode ser feito dessa maneira. Porque temos materiais, pq temos um intercâmbio com os cursisitas, com todos os meios que pudemos disponibilizar e a gente acha que o MÓDULO POR SE UM MÓDULO ÚNICO, ELE NÃO É UM MÓDULO QUE SE ESGOTA EM SI, MAS SE ABRE PARA CADA MEDIADOR TRABALHAR COMPLEMENTAR, fazer como for possível, mas ele dá aquele mesmo eixo para todo curso. **Então eu acho que é isso que qualifica a PRESENÇA**.Nós não TEMOS UMA PRESENÇA INTEGRAL, MAS NÓS TEMOS UMA PRESENÇA MUITO QUALIFICADA.

EU- a gente sabe que os 3000 alunos que faltam uma outra instituição vai assumir...mas a gente pensa que vcs não vão parar...Essa ruptura não foi a única, que dificuldades maiores e como foram enfrentadas...até pq muitos leões tiveram que matar para consolidar o projeto...vc diz de forma muita afinada junto com sua equipe...tem alguma dificuldade maior?

Profa. L - Esse projeto nosso vai na CONTRA MÃO da formação que eu poderia chamar de fulgente que tem uma forte tendência. Uma forte tendência que é NEOLIBERAL MESMO – DE QUE A EDUCAÇÃO É UM COMÉRCIO, DE QUE A EDUCAÇÃO É UMA COISA ALIJEIRADA, É UMA COISA (MERCADOLóGICA) e a gente luta contra isso. A gente tem uma DIMENSÃO DO SER HUMANO MUITO FORTE E ISSO NÃO É APENAS UM DISCURSo a gente traduz isso na prática. E um dos problemas mais graves que tivemos foram AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NO NOSSO TRABALHO Porque DOIS GRANDES ENTRAVES QUE TIVEMOS VIERAM DO MESMO EIXO: QUE FORAM AS GREVES DA UNIVERSIDADE E A GREVE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Pq. no momento em que esse curso estava se implantando a universidade precisou ficar 103 dias de greve para mostrar ao governo que está aí que a universidade precisa de decência e isso atrapalhou nosso curso. Nós estávamos na secretaria com um governo que não era muito favorável a essa questão pq os interesses que ele tinha era forma os 5000 alunos naquela visão política estreita daquele político que quer mostrar o viaduto. Para a Secretaria. de Educação esse curso era um viaduto e o viaduto que atrasou a sua obra. Em função de que: de 2 greves. Nós temos consciência disso. Agora se a gente poderia, faço uma crítica, será que a gente deveria realmente ter entrado em greve? Eu não sei. A gente não fez muito bem essa discussão, essa avaliação.

EU – quais as CARACTERÍSTICAS DO CURSO.

Profa. L- Então esse curso tem algumas características diferentes. Ele não se enquadra exatamente num curso normal da Universidade, como ele não se enquadra exatamente num curso normal da Secretaria. Tem uma outra dimensão, mas a gente ainda não tem tempo de nos debruçar sobre essa questão. **Formação do educador pela contra mão**- Então a grande questão nossa, grande dificuldade que a gente luta, nossa é que nós QUEREMOS FORMAR UM SER HUMANO, UM EDUCADOR DE QUALIDADE. não é um profissional que vá servir a determinada empresa, ou que vá se prestar a determinada coisa...nós queremos um educador, pessoa humana, que vá formar criança gente..então a gente tem muito essa consciência. E a gente sabe que não pode ser de qualquer maneira. Que não pode ser um coisa feita nos moldes MERCADOLÓGICOS QUE ESTÃO AÍ. ENTÃO A GENTE ESTÁ NESSA CONTRA MÃO. PQ SERIA MUITO FÁCIL SE A GENTE TIVESSE NESSA MÃO A GENTE IRIA COM MUITA TRANQUILIDADE PORQUE A CORRENTE É POR AÍ. E A GENTE ESTÁ CONTRA uma CORRENTE NEOLIBERAL

EU – e vcs diriam matar, sobreviver a essa atmosfera toda, esse campo tão poluído por conta de um trabalho em equipe, por conta de um ideário comum?

Profa. L – eu diria que por conta de uma qualidade que a gente conseguiu imprimir e por conta de que a gente lida com profissionais muito conscientes pq a gente tem problemas graves. **Nosso salário é PÉSSIMO. NÃO É A TOA QUE A GENTE SE OBRIGA A ENTRAR EM GREVE. NOSSAS CONDIÇÕES DE TRABALHO SÃO PÉSSIMAS**. A universidade está sendo sucateada da mesma forma que a secretaria de educação está sendo. Então eu acho que é isso. A gente extrapola as dificuldades. Quase que a gente sublima para poder trabalhar, mas é claro que não somos aqui, não sei, messiânicos, alguns bons zorros (?) ....não a gente tem consciência disso pq nós temos condições objetivas de mudança, de coisas que vão nos favorecer. Então isso é uma coisa que nos alegra também. São perspectivas boas.

EU – e muita gente estava esperando por elas. Não é? (Com certeza)vcs tem o professor como figura principal. Por outro lado, nesse projeto aparecem outras figuras: mediador, tutor...e o professor? Qual seu lugar afinal, na Penumbra?
Profa. L é o seguinte, nesse curso todos nós somos professores, inclusive os alunos. Então a gente tem que ter muito claro isso. É um curso que da ponta geral da coordenação aos 2000 alunos são professores. Claro exercendo diferentes atividades. Agora pq a gente chama o **TUTOR O tutor a gente está chamando aquele professor da Universidade que escreve o módulo e se articula com os mediadores** e que, por sua vez, se articulam com os nossos professores alunos. Eu acho que isso aí é apenas uma nomenclatura para que a gente possa se entender e saber : olha esse é o que faz tal, aquele é o que faz aquilo. É uma questão de determinações de FUNÇÕES. E ESES NOMES JÁ MUDARAM, PQ A GENTE DE TUTOR, MONITOR, DEPOIS MEDIADOR, PQ A GENTE ACHA QUE O QUE ELES FAZEM É UMA MEDIAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A SALA DE AULA QUE ELE ATUA.

EU – para terminar, qual é a importância do curso para o DF, ...para a formação de professor?
Profa. L- o que é mais importante para nós e o que a gente defende e por isso a gente debateu muito para que os 5000 permanecessem, embora a gente soubesse que teríamos muitas dificuldades para atendê-los nesse momento com essas condições que estamos tendo a gente acha que a IMPORTÂNCIA é que já MUDOU A SALA DE AULA, a 1ª. coisa, desses cursistas, já esta de outra forma e, por outro lado, a gente sabe que esse curso vem atender a LDBEN/96 QUE PROPÕE A FORMAÇÃO (em serviço) DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR. Então os professores que já estão em serviço precisam de formação superior, seja por iniciativa própria, seja por iniciativa das secretarias.

EU – mas a lei exige 2.800 e vc oferecem horas a mais 3.120, não é isso?
Profa. L A gente sabe que é um curso que precisa ser feito e é um curso que precisa ser expandido. Porque se a gente sabe que criando uma outra metodologia para a atender AS CIDADES DO ENDORNO,de forma que SE HOUVER UMA PARCERIA COM OUTRAS PREFEITURAS, POR EXEMPLO, OUTRAS UNIVERSIDADES a gente pode se expandir é perfeitamente possível...eu a região de Goiás, Minas....nós fizemos cursos de ead formando pessoas junto as Secretarias de Educação que estão coordenando cursos dessa natureza, de Alagoas, que foi uma aluna nossa de EaD...é um movimento todo que permitiu que essas experiências estivessem acontecendo. -Eu sempre brinco que aqui é minha mesa mas quem sentar aí assume minha função. Todo mundo assume seu pedaço e se eu não estiver aqui as coisas andam. Ontem no seu lugar entrevistei 3 pessoas. Eu não sou uma diretora de curso, eu sou um COORDENADORA que é muito diferente. E eu acho que esse curso tem isso. Ele precisa ter isso. Ele precisa ter isso na prática. Porque todos nós somos professores. Eu estou aqui, estou coordenadora, mas não sou a diretora que MANDA. Então qualquer um responde. Qualquer um pega aquele disquete que vc viu e FAL: ISSO É UMA COISA MUITO LEGAL. Isso é uma coordenação de uma prática. Uma forma de vc confiar na experiência das pessoas. Eu foi bom ter observado isso.

ANEXO 3: ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES DA UFMT/NEAD

Prof. A- coordenador da LICENCIATURA

EU - onde está o NOVO do ead , na experiência por vcs desenvolvida?
Prof. A – na realidade, eliana, nós estamos insistindo muito com nosso orientadores, em ESPECIAL, NO trabalho de pesquisa de pós procuram ver a ead como alguma coisa que está trazendo RUPTURAS E EU DIGO TOMA CUIDADO, A REALIDADE DO ENSINO NÃO TEM NADA DE NOVO E NÃO SIGNIFICA NADA TAMBÉM. A QUESTÃO DE VC MUDAR AS FORMAS DE OFERECER O PROCESSO PEDAGÓGICO NÃO SIGNIFICA QUE VC ESTEJA ROMPENDO COM A ESCOLA PRESENCIAL. ENTÃO ESSA OBSERVAÇÃO DA PRESENCIAL COM A DISTÂNCIA, DO ORIENTADOR COM O PROFESSOR, AO FAZER ESSE PARALELO, EU VEJO UM POUCO NÃO SÓ PERIGOSOSO COMO TAMBÉM TENDENCIOSO, NO SENTIDO DE SE VER A ED PRESENCIAL COMO TRADICIONAL, COMO SENDO CONSERVADORA, DOMINADORA E VENDO A EAD COMO SENDO UM ELEMENTO QUE MUDASSE, COMO SENDO ... DO PROFESSOR.

EU – como se a distância não pudesse ser também tradicional. COMPLEXIDADE DA MUDANÇA- CONCEPÇÕES, ATITUDES (lembre-se perfil da formação daqueles que são os orientadores ou mediadores – sem que sejam professores da universidade (apenas com cursos de especialização) DIFERENÇAS SÃO ENORMES, CUIDADO/NÃO ZELAR EAD E MASSACRAR EP
Prof. A – A GENTE TEM FOCADO QUE A COISA É MUITO MAIS COMPLEXA, VC TEM QUE MUDAR CONCEPÇÕES, ATITUDES E NÃO SIMLESMENTE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS, DE ENSINO. ENTÃO NOSSOS ORIENTADORES SÃO PROFESSORES, NOS MESMOS SOMOS PROFESSORES FORMADOS EM ESCOLA CLÁSSICA QUE TEM SEUS VÍCIOS E SUAS VIRTUDES. Então eu acho que a questão está muito mais na proposta- qual a concepção pedagógica que está embutida aí. Que existe diversas experiências de ead, diversos projetos que a gente conhecimento da maioria deles, tem visitado, tem acompanhado temos encontrados com companheiros que participam dessas experiências, e aparentemente qdo se fala parece que se fala da mesma coisa. Eu sim, sim. Qdo se vai a fundo ver as práticas, la no cotidiano, vc percebe que AS DIFERENÇAS SÃO ENORMES : de relacionamento, de INTERAÇÃO, DE COMPREENSÃO. Então a gente tem que ter cuidado para não ZELAR A EAD E NÃO MASSACRAR A ED PRESENCIAL.

EU- pq já é costumeiro A GENTE OBSERVAR MENTALIDADE MAIS FECHADAS que falam da EP ...AO EXTREMO. EAD e EP
Prof. A – como se educação presencial fosse sem qualidade, sem cara então eu acredito que a gente tem que fazer um percurso teórico para gente se situar para poder entender melhor esse embate. Que vejo até salutar do ponto de vista que a gente não pode se fixar

nele (?)...que a gente acaba selando uma divisão que na prática não existe. ..acho que a a divisão se dá em outro campo muito mais na concepção da prática, do que no formato, do que na prática, educativa ela é oferecida disponibilizada.

EU –Qual a concepção de ed dessa prática que vc tem acompanhado de modo que dê esse suporte a essa ação que corresponde por onde ele vai transitar?
Prof. A – nós temos que identificar 2 concepções: A NÍVEL DO DISCURSO QUE ESTÁ POSTO NOs PROJETOS QUE PARECE QUE TODOS FALAM A MESMA LÍNGUA: a questão ... em cima das diferenças, flexibilidade, processos, etc e o DISCURSO DA PRÁTICA QUE EU ACHO QUE É ESSE QUE FAZ A DIFERENÇA NOS PROJETOS. Pq a gente muito dos nossos acadêmicos ORIENTADORES quando ficam preocupados com essa história da MUDANÇA DO ALUNO ESPERAM QUE O PROJETO JÁ SINALIZE QUE O PROFESSOR DO CURSISTA ESTÁ MUDANDO A PRÁTICA DELES. EU FALO CALMA DEVAGAR. AS VEZES É O LADO DELE O DISCURSO DELE QUE ESTÁ FORMULANDO QUE ELE ACREDITA QUE ESTÁ MUDANDO. É IMPORTANTE ELE SE DAR CONTA QUE NO 1º. MOMENTO ELE TEM QUE MUDAR. MAS QDO CHEGA NA P'RATICA TANDO DO ALUNO, QUE É CURSISTA, TANTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA A GENTE PERCEBE A DIFICULDADEs que essas CONCEPÇÕES QUE ESTÃO DESENHADAS SE MATERIALIZE. ENTÃO todos os encontros que a gente tem nas 3as. feiras, nas reuniões, a gente percebe o COMO as interpretações são diferenciadas sem os mesmos propósitos, o MESMO QUADRO CONCEITUAL ALMEJANTE. Então eu acho que também aí é uma questão histórica de vida de cada um e as condições estão e as práticas do cotidiano como as interpreta e as conserva seu estilo sua maneira. Ante ontem tivemos uma reunião até para pensar um pouco o processo revertido. Pq qdo chega lá na ponta ....e aí concretamente como é que faço o relatório o registro disso. A gente sempre pergunta. ..pra que a gente chegar a entender e consiga juntos, coletivamente ir na mesma direção. Penso que isso é um fator enriquecedor, suas diferenças, mas é um complicador em termos da EaD. QUANDO VC INTERAGE COM UM NÚMERO MUITO MAIOR DE PESSOAS, QUE É UM ...PÚBLICO (?) PEDAGÓGICO, E VC ACREDITA QUE TODOS FALAM A MESMA LÍNGUA DA CONCEPÇÃO, OS MESMOS PROPÓSITOS. S e vc não tem O ACOMPANHAMENTO COTIDIANO LÁ NA PONTA QDO VC ACORDA VER QUE ESTAMOS AÍ CADA UM SEGUINDO CAMINHOS DIFERENTES. Então eu fico mais assim, propenso (?) a analisar o que realmente ocorre no dia a dia da sua experiência do que a questão dos DOCUMENTOS. Nós já fizemos a avaliação de alguns desses projetos, a tutoria para ver como esses projetos estão configurando isso, para entender o que atrás disso, que aprendizagem ele leva, que as vezes um projeto numa projeto de ensino e aprendizagem NUMA LINHA CONSTRUTIVISTA...

EU – Como vc trabalham a questão ação do professor, papel do aluno, autonomia?
Prof. A– não confundir AUTONOMIA COM AUTODIDATISMO.

Profa. B– Letras. MESTRADO TUTORIA: PERCEPÇÃO DOS ATORES SOCIAIS

EU– A professora entrevistada fala com entusiasmo da relação dos TUTORES COM OS ORIENTANDOS – CRISE DE IDENTIDADE DO TUTOR, RELAÇÃO AFETIVA...

Profa. B- O que tenho observado após 1 ano e meio de pesquisa é que existe uma falta de identidade do professor que desempenha o PAPEL DE TUTOR. NÃO POSSO AINDA APRESENTAR OS RESULTADOS PQ ESTÃO EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, MAS A GROSSO MODO eu poderia afirmar que 90 % dos professores tutores, pq no nosso caso todos os professores tutores, PQ TODOS são professores da rede pública do estado, ELES NÃO TEM DEFINIDO O PAPEL DELE DENTRO DA CATEGORIZAÇÃO PROFISSIONAL.

QUEM SOU EU- ENTÃO NUM DETERMINADO MOMENTO ELES SE SENTEM PROFESSORES, COM DIREÇÃO DE DOMINAR TODO CONTEÚDO, NUM OUTRO MOMENTO, EU DIRIA, ELES ACORDAM PARA A REALIDADE, pq NÃO É ESSE O PAPEL DO TUTOR, (papel que vem desempenhando) eles começam a fazer parte de monitoria...mediação, afetividade,

PAPEL DO TUTOR - e começam a fazer PARTE DA MONITORIA= ORIENTANDO COMO ESTUDAR, ORIENTANDO O QUE DEVE SER FEITO PARA SUPRIR AS DIFICULDADES DE DETERMINANDOS CONTEÚDOS. O QUE É MAIS INTERESSANTE NESSE PROCESSO DE BUSCA DE IDENTIDADE QUE FICA BEM ACENTUADO O PAPEL DO TUTOR COMO MEDIADOR. (Cf. PIE) e A AFETIVIDADE ELA ENTRA MUITO FORTE, É MUITO GRANDE. AO PONTO DE NOS TERMOS REGISTRADO RELATOS DE TUTORES QUE ESTABELECERAM VÍNCULOS EMOCIONAL COM O ALUNO A PONTO DELE PASSAR A FAZER PARTE DA FAMÍLIA DESSE ALUNO. ELE MERGULHA EM TODOS OS PROBLEMAS PESSOAS, O ALUNO VAI ATÉ ELE BUSCANDO AS VEZES NEM ORIENTAÇÃO DE CONTEÚDO, MAS UMA ORIENTAÇÃO DE VIDA. ISSO FOI RELATADO durante as minhas entrevistas. UM LADO MUITO INTERESSANTE QUE OBSERVEI, ELES VÃO ALÉM DO QUE ESTÁ ESTABELECIDO, NO QUE DIZ RESPEITO AO PROFISSSIONALISMO

EXCESSO DE RESPONSABILIDADE OU SACERDÓCIO? PROFESSOR DE PLANTÃO – (tirar as dúvidas) ALUNO DISTANTE (querem mais o tempo todo.) DISTINÇÃO ENTRE O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO A DISTÂNCIA.

UM LADO MUITO INTERESSANTE QUE OBSERVERI, na experiência do MT, é que os tutores eles vão além do que e estava estabelecido. No que diz respeito ao horário de trabalho, ao profissionalismo. Eu fiquei sensibilizada DURANTE O RELATO DE UMA ORIENTADORA AO DIZER: EU NÃO POSSO **ABANDONAR O MEU ALUNO SÓ PQ ESTÁ DE RECESSO, ...SÓ PQ TEM UM FERIADO, SE ELE ME PROCURA PODE SER A HORA QUE FOR NA MINHA CASA , EU ATENDO. E ISSO ME FEZ OBSERVAR ...É UM DISCURSO QUE FAZ COM QUE, EU VOU FALAR,** CALE A BOCA DE QUEM NÃO ACREDITA NA EAD, QUE EU MOSTRO PARA ELES A DIFERENÇA. PQ AS PESSOAS QUE ENTRAM NA EAD NORMALMENTE SÃO PESSOAS EXTREMAMENTE COMPROMETIDAS. E EU NUNCA VI UMA PESSOAS EXERCENDO UM CARGO, UMA FUNÇÃO COMO ESSE COM

TAMANHA RESPONSABILIDADE. MAIOR DEDICAÇÃO – É ALGO QUE VC SÓ ACREDITA VENDO. ENTENDEU. EU PRATICAMENTE TRABALHO NESSE PROJETO DESDE O INÍCIO, MAS A PARTIR DO MOMENTO QUE COMECEI A PESQUISAR, E ESCUTAR O QUE ELES FALAM SOBRE O TRABALHO DELE, (EU FIQUEI EMOCIONADA.

EU. Então qdo voce fala do tipo de interação, é mesmo TERAPÊUTICA, DAR ESSA ASSISTENCIA). É NESSE SENTIDO? É nesse sentido, pq VC Profa. B- SABE, COMO TODO MUNDO SABER QUE A **BASE DO EQUILÍBRIO DO SER HUMANO** INFLUI NATURALMENTE NA PARTE PEDAGÓGICA. E em relação a parte pedagógica, a gente tem também observado que eles estão também extrapolando, pq aqui qdo falo aqui **eu penso NOS MODELOS, POR EX., DA EUROPA E DO CANADÁ,** que é muito ENQUADRADO. É TODO MUITO REALIZANDO AQUILO O QUE FOI DETERMINADO. AQUI NÃO TEM ISSO. ELES ESTÃO SEMPRE INDO ALÉM. NO QUE DIZ RESPEITO A PARTE PEDAGÓGICA, ELES BUSCAM OS PLANTÕES PARA TIRAR AS DÚVIDAS, OS ORIENTADORES. ELES BUSCAM OS ESPECIALISTAS, ELES SE ORGANIZAM DE FORMA FANTÁSTICA...

QUER DIZER, **A INTERAÇÃO** É MAIS NESSE CUNHO AFETIVO, TERAPEUTICO, NÃO É? NA PARTE PEDAGÓGICA DE CONTEÚDO ELES BUSCAM OS PLANTÕES PARA TIRAR AS DÚVIDAS buscam os ESPECIALISTAS, ELES SE ORGANIZAM DE FORMA FANTÁSTICA QDO OS ESPECIALISTAS VÃO ATÉ OS POLOS PARA TIRAR (IA DIZER DÚVIDA, MAS NÃO DISSE) FAZER A CAPACITAÇÃO, E O INTERESSANTE DENTRO DESSE PROCESSO EU JÁ FUI REPRESENTANTE INSTITUCIONAL, JÁ FUI AUTORA DO MANUAL DO CANDIDATO NA PRIMEIRA EXPERIENCIA, JÁ FUI ESPECIALISTA-CAPACITANDO ORIENTADORES, ENTÃO JÁ TENHO VÁRIOS ÂNGULOS, VÁRIOS OLHARES. E ENQUANTO ESPECIALISTA NA ÁREA DE LINGUAGEM, HÁ 3 MESES, VIVENCIEI UM OUTRO MOMENTO que foi fantástico. Sou professora no sistema presencial, formal da UFMT. E eu pude ser ESPECIALISTA CAPACITANDO ORIENTADORES QUE VÃO TRABALHAR DENTRO DE UMA OUTRA VISÃO. EU FIQUEI IMPRESSIONADA. PORQUE...SE SENTE SUGADA, **IMPRESSIONADA PQ. PQ, A EXPRESSÃO PODE NÃO SER A MAIS ADEQUADA, MAS EXPRIME O QUE SENTI, VC SE SENTE SUGADA**. ELES APROVEITAM CADA MINUTO QUE VC ESTÁ COM ELE. ELES BUSCAM OUTRAS FONTES, ELES BUSCAM OUTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS,

DISTINÇÃO EAD EP - ELES NUNCA ESTÃO SATISFEITOS COM AQUILO QUE É OFERECIDO, QUEREM SABER MAIS, MAIS O TEMPO TODO ISSO PARA MIM MOSTROU, ESTABELECEU, PELO MENOS PARA MIM, A GRANDE DIFERENÇA ENTRE O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO A DISTÂNCIA PQ ELES SEMPRE TENTAM SUPRIR AQUELE PROFESSOR DIARIAMENTE EM SALA E QDO ELE TEM ESSE PROFESSOR ESPECIALISTA COM ELE, ELES TENTAM USUFRUIR AO MÁXIMO ESSE PROFESSOR.

EU - Foi isso que marcou ao máximo a diferença entre o EaD e o EP, O ROSTO DA EAD ESTÁ NESSE ASPECTO? No empenho desse profissional em querer acertar?

Profa. B - na minha opinião, ...NÃO SÓ NESSE ASPECTO. Querer acertar e, PRINCIPALMENTE, UM DOS PRINCÍPIOS BÁSICO DA EAD É A **AUTO – FORMAÇÃO QUE A GENTE PODERIA DIZER AUTO-DIDATISMO**, É AÍ QUE ELE SE FORMA. Pq é sabido como vc já deve ter conversado com outras pessoas aqui no NEAD, O ORIENTADOR, QUE É TAMBÉM CHAMADO DE TUTOR, NOMENCLATURA INTERNACIONAL, PARA NÓS AQUI É O ORIENTADOR ACADÊMICO...

ORIENTADOR ACADÊMICO – quem é ele? SUPER CRIATURA? ele tem que trafegar em todas as áreas de conhecimento. Pq ele trabalha numa licenciatura que tem diferentes áreas de domínio e ele tem que trafegar em todas. Vc viu como é nossa grade. Ele tem que orientar história, geografia, matemática, então é um INDIVÍDUO EM CONSTANTE FORMAÇÃO e se ele não TIVER ESSA POSTURA EXTREMAMENTE PROFISSIONAL, EXTREMAMENTE DEDICADA, ELE NÃO VAI CONSEGUIR DESEMPENHAR O PAPEL DELE.

PELO MENOS NOS EXEMPLOS QUE VIVENCIEI, DE ENTREVISTAS, EU CONHEÇO TODOS OS POLOS, JÁ PARTICIPEI DE VÁRIOS SEMINÁRIOS, E VC AS VEZES, PODE SER ATÉ IMATURO DE MINHA PARTE OU PRETENCIOSO DE MINHA PARTE EM DIZER POR ACREDITAR TANTO NA EAD QUE EU SINTO UM MAIOR ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EAD DO QUE OS ALUNOS DA EP. (isso é verdade) Eu cheguei a essa conclusão pessoal. **Eu trafego nos dois lados**. Então eu sou prof do sist presencial formal assim como também atuei com ESPECIALISTA NA ÁREA DE EAD.

EU – Qual o PAPEL DO ORIENTADOR. PAPEL DO ALUNO, TUTOR? Qual a identidade deste professor no âmbito do EAD?

Profa. B - Por ex. essa colocação que vc fez é extremamente interessante PORQUE RETOMA O INÍCIO DE NOSSA **CONVERSA: QUE É A BUSCA DE SUA IDENTIDADE.** AO MESMO TEMPO QUE ELE SABE QUE NÃO TEM OBRIGAÇÃO NENHUMA DE DOMINAR TODO O CONTEÚDO DAS DIFERENTES ÁREAS. ELE SABE QUE VAI SER EXIGIDO NO MOMENTO DA ORIENTAÇÃO.

MESMO ELE SABENDO QUE ELE TEM A POSSIBILIDADE DE ACESSAR ESSES ESPECIALISTAS NOS PLANTÕES, MESMO ELE SABENDO QUE TEM TODO O MATERIAL DE REFERÊNCIA, O PAPEL DELE NAQUELE MOMENTO DE ORIENTAÇÃO É NORTEAR, ORIENTAR. PQ CABE AO ALUNO QUE ESTÁ SE AUTO FORMANDO BUSCAR. ELE É UM NORTEADOR. SO QUE É CONFLITO CONSTANTE. EU FALO, ATÉ JÁ FALEI ISSO NUM SEMINÁRIO, QUE ELES SÃO UM LUXO. SE NÃO TIVER UMA BOA TUTORIA NENHUM CURSO DE EAD VAI FUNCIONAR. PQ ELE É UM LUXO INDEPENDE DE QUALQUER

EU - ENTÃO (atrapalharam) vc estava dizendo da tutoria- é ela quem dá o sustentáculo VAI SER FADADO AO FRACASSO O PROJETO?
Profa. B "SIM, EU ACREDITO PIAMENTE NISSO.

EU – QUEM É ESSE TUTOR? ELE TAMBÉM ESTÁ SE PERGUNTANDO QUEM SOU EU COMO UM ADOLESCENTE EM BUSCA DE IDENTIDADE? ...QUAL SUA APROXIMAÇÃO para O PROFESSOR? QUE MARCA ESSA FIGURA que o distingue do professor presencial?

Profa. B– se vc for buscar uma regulamentação no SINDICATO COMO EU BUSQUEI, NÃO EXISTE (Cf. livro tutoria) para mim, é super engraçado, eu vejo O TUTOR COMO UM PROFESSOR EXERCENDO UMA OUTRA FUNÇÃO DENTRO DO MAGISTÉRIO ENTRE ASPAS. É o PROFESSOR QUE FAZ O SEU TRABALHO AGORA DE FORMA DIFERENCIADA.

Profa. B - PROFESSOR PARA SEMPRE - O QUE MARCA É A NÃO PRESENCIALIDADE CONSTANTE NA SALA DE AULA. O QUE MUDA É CARACTERÍSTICA. NA MINHA OPINIÃO ELE JAMAIS VAI DEIXAR DE SER UM PROFESSOR NEM DEVE. É UM PESQUISADOR INCESSANTE. O TUTOR NESSE MODELO, PODE SER QUE EM OUTRO MODELO NÃO CAIBA NADA DAQUILO QUE ESTOU FALANDO. TEM QUE SER UM PESQUISADOR, ELE NÃO TEM QUE SE LIMITAR A FICAR APENAS NAQUILO QUE LHE É PROPOSTO. TENHO VISTO ESSA POSTURA DE PESQUISADOR E EU TENHO COMO PROVAR ISSO PARA VC VENDO A PARTICIPAÇÃO NOS SEMINÁRIOS DO EAD QUE É O MEIO 3. É obrigatório. Os alunos têm que participar e tem que orientar a construir esse seminário. Vários orientadores vão apresentar trabalhos. Quando é que eles teriam essa chance? Eles são instigados o tempo todo a produzir, a escrever algo para apresentar. Normalmente a gente ver no SISTEMA PRESENCIAL FORMAL, (OS PROFESSORES) ELES ACHAM QUE NÃO SE VEEM MAIS NA OBRIGAÇÃO DE FAZER ISSO. ELES NÃO SÃO INSTIGADOS O TODO. NÓS TEMOS UMA COORDENAÇÃO AQUI QUE O TEMPO TODO ESTÁ INSTIGANDO OS ORIENTADORES A PARTICIPAREM DE EVENTOS NACIONAIS FORA DE SUA CIDADE, ELES SÃO INSTIGADOS A LEREM MUITAS OBRAS, ELES TEM ACESSO A ESSAS OBRAS. ENTÃO MUITAS VEZES, ISSO É PESSOAL, ELES TEM MAIS APOIO DO QUE NÓS QUE TRABALHAMOS NO PRESENCIAL. Nós, aqui no meu depto, não temos uma biblioteca tão bem estruturada como eles tem, no município 600 a 700 kl daqui. Então eles tem todo o suporte para isso.

EU - Isso que eles tem: ESSE COMPROMISSO, ESSA BUSCA, TUDO ISSO TEM CONTRIBUÍDO PARA QUE ESSE TUTOR ESTABELEÇA UMA **PROXIMIDADE DIALOGADA?** COMO É QUE VC VER ISSO? QUE MARCA ESSA INTERAÇÃ**O?**

Profa. B –essa interação é extremamente positiva. Eu já presenciei, já gravei varios momentos da orientação e vc sente, PRIMEIRO, a necessidade do aluno em buscar essa orientação. E vc sente 1°. a necessidade do aluno em BUSCAR ESSA ORIENTAÇÃO. ELE vai sistematicamente, TEM UNS QUE NÃO FALTAM, ÓBVIO. Mas normalmente o que acontece: os alunos fazem questão dessa orientação e os alunos fazem questão de se encontrarem com ele....Além da presença...pq se eu falo assim: o TUTOR É UM SER EM CONSTRUÇÃO BUSCANDO DE SUA IDENTIDADE A MESMA COISA O ALUNO A DISTÂNCIA. PQ O AL A DISTANCIA. Pq. o aluno a distância, TEM ENROLADOS INCLUSIVE de tutores que FALAM ASSIM: **AH MAS TEM ALUNO QUE QUER QUE A GENTE DE UMA AULA PRA ELE. MAS É ISSO QUE TEM QUE FAZER.** E AO MESMO TEMPO EU OBSERVEI ALGUMAS SITUAÇÕES DA ORIENTAÇÃO

EM QUE ELE DAVA AULA. NO FIM EU VI ELE SE CONTRADIZER, ELE QUER FUGIR DISSO e ao mesmo tempo deixa acontece. MAS PQ ISSO AINDA ESTÁ ACONTECENDO (cf. PLATÃO UNB) e eu vou te dizer não acredito que isso seja negativo. Em alguns momentos pq não se ele é da área pq existe vários casos. Em cada pólo nós temos especialistas de cada área pq na hora da capacitação, por ex de linguagem, se eu tenho alguém de LETRAS pq não ajudar? NÃO TEM PROBLEMA NENHUM. O que não podemos deixar acontecer é que isso vire uma prática cotidiana. O QUE DE REPENTE O TUTOR QUER FAZER UM TRABALHO COMO ELE DEVE SER FEITO: QUE NÃO DAR ESSA AULA PRESENCIAL, TRADICIONAL, PRESENCIAL, FORMAL, ELE TEM O DIREITO DE EXERCER. Pq a gente tem que, tenho até medo dessa palavra que é perigosa, pq temos PADRONIZAR PQ AÍ COMEÇA ACONTECER O QUE OCORREU NO INÍCIO DE 1ª. EXP. NOSSA EXPERIÊNCIA: PREFERENCIAS A DETERMINADOS TUTORES: NÃO EU SO QUERO ORIENTAÇÃO COM FULANO, EU NÃO QUERO COM AQUELE EU QUERO COM ESSE, PQ ESSE EXPLICA DIREITINHO.

EU - É POR ISSO QUE TEM RODIZIO, CONFORME VI, EM GUARANTÃ, EM PEIXOTO...?
Profa. B - É POR ISSO. PARA NÃO ESTABELECER A DEPENDENCIA. ELE TEM QUE TÁ CONSCIENTE QUE O PAPEL DELE NAQUELE MOMENTO, NO CANADÁ USA MUITO, É SER ANIMADOR =- animater- ANIMADOR DA SEÇÃO. (CF. Levy) É AGUELE , VAMOS LÁ GENTE VOCES CONSEGUEM, VCS TEM QUE FAZEREM ISSO. E isso acontece. Eu tenho um exemplo bem interessante que presenciei, e registro até na minha dissertação, que estava muito quente, e eles tiveram orientação debaixo de um pé de mangueira. Quando na educação formal a gente vai fazer isso? A gente pode romper as barreiras da sala de aula. Eu já cheguei a fazer isso...mas tinha até formiga participando da aula, ainda bem que foi no final. Até que ao mostrar sinal de sua presença, um aluno falou: vamos sair daqui professora ...não, respondi, não é uma formiga que vai impedir que a gente mude. **Ficar inibido por causa de uma formiguinha...**

Profa. B – é muito interessante, vc ver, por ex, eu não tenho registro mas o NEAD TEM EM vídeo. Mães participando de seminários amamentando o filho, nós temos relato da aluna apresentado o trabalho e o marido segurando o bebe, É FANTÁSTICO (cf. relato SILVIA UNB) AS PESSOAS TEM IDEIA DE QUE EAD É FRIA, DE QUE NÃO TEM INTERAÇÃO, TEM SIM. E É TÃO PRESENTE, É TÃO MARCANTE QUE SO SABE QUEM VIVENCIA.

EU - - qual seria então o lado forte desse diálogo. É SABER ESCUTAR? Como vc caracteriza esse tipo de diálogo?

Profa. B - Com certeza. Eu vejo o seguinte. PELO CONTEXTO...TANTO É QUE QDO eu deixei de fazer a capacitação qdo eu comecei a fazer a pesquisa em COLÍDER, PQ EU TINHA LAÇOS AFETIVOS MUITO FORTES. DESDE O PADEIRO, ATÉ DONO DO SUPERMERCADO, DONO DO HOTEL, E ISSO É GOSTOSO
ISSO É MUITO FORTE.

EU – continuando o que vc estava falando- DIFICULDADE DE ACESSO QUE ELES TÊM. ...DIFÍCIL CHEGAR . NOVA MONTE VERDE, POR EXEMPLO
Profa. B - MUITO DIFICIL CHEGAR LÁ. ESTRADA DE CHÃO, QDO, CHOVE NINGUÉM PASSA, ENTÃO ELES TEM QUE LANÇAR MÃO DE OUTRAS FORMAS...É FANTÁSTICO, INCLUSIVE EU TENHO ISSO REGISTRADO. (Como são enfrentadas essas dificuldades) Uma das orientadoras que faz orientação lá, na época da chuva ninguém passa, então ele mandavam as questões pelo pessoal do CORREIO, PELO LEITEIRO, PELO MARIDO QUE VINHA PARA COLIDER FAZER UM TRABALHO, E DEPOIS ELES MANDAVAM DE VOLTA. TEVE UMA PESSOA, QUE CHAMAVA-SE TEREZA, ELA FEZ UMA TUTORIA QUE FIQUEI IMPRESSIONADA. OLHA QDO O MARIDO DE UMA DAS CURSISTA IA LÁ,...ELE VINHA AQUI EU SEI QUE ELE É CONTRA E ENTÃO EU FAZIA TODO UM TRABALHO COM ELE. A FUNÇÃO DO TUTOR ESSA? ISSO CAI COMO UMA LUVA PARA VC. PEGAVA ESSE MARIDO E FALAVA COM ESSE MARIDO SOBRE VÁRIOS ASSUNTOS ATÉ CONVENCER ESSE MARIDO DE QUE ERA IMPORTANTE ELA ESTUDAR (para os filhos, família) **NESSA CONVERSAS INFORMAIS FAZER UM TRABALHO DE SENSIBILIZAÇÃO DESS**E MARIDO QUE A PRINCÍPIO ERA CONTRA ESSA MULHER ESTUDAR. OLHA A DIMENSÃO COMO ELA AMPLIA. Para que ele aceitasse com mais naturalidade, algumas vezes, a mulher ficar dois ou três dias fora de casa, participar dos seminários, ela conseguiu mostrar para ele que aquele curso iria ter um retorno para os filhos. Eu achei isso, essa atitude que não é isolada, estou citando um exemplo, pois tem n tutoras que fazem isso. MAS A PREOCUPAÇÃO DESSA TUTORA. NINGUÉM FALOU ISSO PRA ELA, MAS A AQUELA REALIDADE COTIDIANA, A DIVERSIDADE QUE ELAS ENFRENTAM, FEZ ESTA TUTORA PERCEBER, QUE ELA PRECISAVA CONVERSAR COM ESSE MARIDO, QUE ESSA ALUNA UM DIA DEIXASSE DE PARTICIPAR DESSE CURSO PQ O ALUNO PROIBIU ELA SAINDO DE DE CASA. ENTÃO É UMA COISA MUITO MACHISTA. (pq isso é muito novo para ele...)

Outra ampliação, do aluno nos fascículos de LINGUAGEM, tema que trabalho. Um aluno em capacitação. "PROFESSORA EU NÃO AQUENTO MAIS ASSISTIR TELEVISÃO COM MEU MARIDO. PORQUE? PQ ELE ACREDITA EM TUDO QUE PARA LÁ NA TV. TEM TODA UMA MENSAGEM POR TRAS DAQUELA PROPAGANDO, PROGRMA E ELE NÃO VÊ." Nos falamos sobre isso no curso, análise de propaganda, do não verbal, nós trabalhamos as imagens dentro dos fascículos de linguagem. Ela começou a entender as propagandas, ela tentou sensibilizar o marido e ele não aceitou, e provocou o atrito. Olha que coisa interessante. E aí ela fala assim: ele enxerga tudo muito superficial. Sabe é ampliação de MUNDO, DE VISÃO DE MUNDO.

EU – eu acho que vc já falou, da DIFICULDADE DE ACESSO, DA COMUNICAÇÃO, DA RESISTENCIA, tem o CORREIO FORMAL E INFORMAL NÃO É? Por isso que a gente ver nessa região um barril de leite na beira da estrada esperando o portador para quem se destina...ninguém pega. É bonito isso....

Profa. B – (tutoria SACERDOTAL) existe nessa cidade, por ISSO FALO QUE É RICO ESSE PROCESSO, um espírito COLETIVIDADE MUITO GRANDE. É O LQUE FAZ ESSE MEU TUTOR IR ATÉ A CASA DO ALUNO ORIENTAR QDO ELE NÃO PODE

IR. É um processo MUITO BONITO DE AJUDA MÚTUA. VC PRECISA IR ATÉ A CASA, JÁ ACONTECEU CASA DE GESTANTES, QUE AS TUTORAS IAM ATÉ A CASA DELAS FAZER ORIENTAÇÃO. Pq não professora ela mora tão perto da minha casa? MAS ISSO NÃO TE INCOMODA, PREJUDICA A TUA VIDA (indaga a entrevistada) DE JEITO NENHUM.

EU- nessa DISPONIBILIDADE DO TUTOR, a disposição no sábado, domingo, ir até a casa....ele não acaba se transformando numa figura de **PLANÃO**?
Profa. B– Isso. Eu não posso generalizar mas dentro do UNIVERSO PESQUISADO, É ISSO QUE ACONTECE. É ALGUÉM QUE ESTÁ SEMPRE PRONTO PARA ATENDER. INCLUSIVE ALGUNS MOMENTOS A GENTE PEDIU INSTITUCIONALAMENTE PARA QUE ELES TENTASSEM LIMITAR PQ ELES PODIAM INTEREFERIR NA VIDA DELES, ATRAPALHAR, DE REPENTE PODIAM CRIAR PROBLEMA COM OS MARIDOS, MAS ELES FALAM NÃO, QUEM QUE VAI NO NOSSO LUGAR... ELES SE SENTEM SALVADORES DA PÁTRIA. É UMA COISA MALUCA, EU ACHO FANTÁSTICO, ELES ACHAM QUE SE ELES NÃO FOR SABE. ISSO EU TRADUZO COMO PROFISSIONALISMO. (/???????) COMO ENVOLVIMENTO. NÃO ESTÃO CUMPRINDO HORÁRIO, ELES FAZEM COM O, HÁ EU TENHO ATÉ MEDO DE FALAR ISSO, MAS ELES FAZEM COM CORAÇÃO. PODE SER PIEGAS, NÃO SEI SE VC VIU QDO VC FOI LÁ, MAS ESTRAPOLA, IMPRESSIONA. Pq a gente não está ACOSTUMADA COM O PROF QUE SO QUER PEGAR 2 TURMAS, A PARTICIPAR, CHEIOS DE REUNIÕES, ISSO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO, E ACHA QUE JÁ FEZ O PAPEL DELE.

EU – De que esse tutor se vale para empregar a concepção de ensino que acredita? O que marca, ou dizendo de outra forma, até que ponto a experiência presencial ajuda ou atrapalha nessa nova empreitada?
Profa. B– A BASE, ÓBIVIO, É DA EXPERIENCIA PRESENCIAL. ELE NÃO TEM OUTRA REFERENCIA. QDO ELE INGRESSA NA TUTORIA A ÚNICA REFERENCIA QUE ELE TEM É A DO PROFESSOR PRESENCIAL. E O QUE ACONTECE? No processo que ele passa para ser tutor, ele passa por uma ESPECIALIZAÇÃO, A ONDE ELE TEM ACESSO A TODAS TEORIAS, DO QUE VEM A SER EAD, DO QUE VEM A SER O PAPEL DO TUTOR, QUAIS SÃO AS FUNÇÕES DE UM TUTOR, TEM A PARTE DE PESQUISA, TEM ESSA TODA VISÃO TEÓRICA QUE ELE NECESSITA PARA COMEÇAR A EXERCER. TEM A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DAS ÁREAS QUE ELE VAI ATUAR QUE É FUNDAMENTOS DA EDUC, SOCIOLOGIA, PSISCOLOGIA, FILOSOFIA E AO LONGO DO PROCESSO ELE VAI ADQUIRINDO O CONTEÚDO DAS ÁREAS ESPECÍFICAS.

SINTESE base de formação - EU PODERIA DIZER A REFERENCIA É BASICAMENTE PRESENCIAL, ACRESCENTADA COM UMA TEORIA DA EAD,E QUE AO LONGO DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TUTORIA, ELE VAI ADEQUANDO = ELE TEM A PRATICA PRESENCIAL, ELE TEM A TEORIA DA EAD E AO LONGO DO PROCESSO ELE VAI CONSTRUINDO (VAI, DIGO EU, COMBINANDO). Por isso que a gente ver, em alguns momentos, ele utilizando-se de estratégias do ensino presencial para exercer sua função de tutor.

EU – E AÍ, NESSE CASO, SE ele (professor) FOR TRADICIONAL , VAI CONTINUAR SENDO TRADICIONAL? Ver a contradição

Prof. B – NÃO. A pp exigência da realidade da TUTORIA, VAI FAZER COM QUE ELE NÃO FIQUE NESSA PRÁTICA.

EU – e qual a concepção de educação?

Profa. B - AULISTA. É aquele AULISTA. É aquele que acha QUE sendo TUTOR É CHEGAR E DAR UMA AULA SOBRE CONTEÚDO. (Então...)
Só que como a gente tem, um processo, toda uma estrutura, em cada pólo tem um coordenador, que é um tutor na função de coordenador. Ele observa essas orientações e ele tem AUTORIDADE PARA DIZER: NÃO É ASSIM QUE TEM QUE FAZER. Nosso papel não é esse. Já aconteceu, na 1ª. turma, já aconteceu 3 tutores, com esse ranço que eu chamo, do PROFESSOR PRESENCIAL. ELE NÃO CONSEGUIA SE LIBERAR. VÁRIAS AS VEZES A GENTE CHEGAVA ELE ESTAVA DANDO AULA, AULA MESMO. ENTÃO A COORDENAÇÃO DE CUIABÁ TEVE QUE INTERVIR. Insistentemente. Eu lembro que por 2 vezes eu participei de reuniões com esses tutores que relutaram em assumir um papel verdadeiramente de TUTOR que é o DE MEIDADOR, ORIENTADOR, ANIMADOR, QUE A GENTE USA MUITO ESSE TERMO DE ANIMADOR, E AQUELE QUE VIABILIZA O ENTENDIMENTO DO CONHECIMENTO. ELE NECESSARIAMENTE NÃO TEM QUE FAZER ISSO. Aí que fizemos- nós buscamos esses orientadores, conversamos, tivemos várias capacitações com professores especialistas, sobre esse papel dele e, engraçado, desses 3 que eu citei, 2 saíram e foram dar aula na UNIVERSIDADE. ELES NÃO CONSEGUIRAM. E OUTROS CONSEGUIRAM SE ADAPTAR TRANQILAMENTE E HOJE SÃO OS TUTORES ASSIM MAIS ACESSADOS.

EU – entendi. Quem conseguir sobreviver ou atender as novas exigências permanecem, caso contrário... E DENTRO DESSE NOVO, O QUE TEM ESSE NOVO SE, COMO VC DIZ, SE NÃO ADAPTAR ELE DESISTE OU NÃO É ACESSADO COMO DEVERIA SER.
Prof. B- é ENGRAÇADO, minha fala é meio contraditória pq os alunos adoram esse tipo de tutor. Óbvio. Eles são hiper acessados. Só que ele não se enquadra pq o trabalho é em grupo. Se eu tenho 12 tutores, 2 querem fazer uma tutoria diferenciada não tem como. Pq existe um RODIZIO. (E O VÍNCULO) o que ele teria que fazer para se tornar esse novo professor. ELE TERIA QUE LEVAR TODA ESSA BAGAGEM DO PRESENCIAL, SIM, PQ É DE EXTREMA UTILIDADE PARA ELE. ESTRATÉGIAS DE TRABLHO, ELE APROVEITA, ELE ACESSA ISSO COM MUITA CLAREZA, MAS ELE TEM QUE SE ADAPTAR A ESSA NOVA FUNÇÃO. QUE EM DETERMINADO MOMENTO ELE NÃO TEM QUE EXPLICAR CONTÉUDO, ELE TEM QUE ORIENTAR A COMO CHEGAR A COMPREENSÃO DAQUELE CONTEÚDO, porque é um estudo de auto formação. QUE ELE TEM OPORTUNIDADE DE TIRAR AS DÚVIDAS DELE, MAS NÃO COM AULAS TRADICIONAIS. ELE PODE LER JUNTO O TEXTO COM ELE. ELE PODE TENTAR LER JUNTO – onde é que vc não consegue entender (pergunta o orientador) Eu, trabalho com a auto-formação, no entanto ATÉ LER JUNTO COM O

CURSISTA O ORIENTADOR FAZ. PORTANTO AQUELA "ARTE DE DISPENSAR-SE) FICA PREJUDICADA Eu. Cont. tanto é que nós temos aquele **fas**cículo que o prof Oreste escreveu GUIA DO ESTUDANTE – ENSINA COMO ESTUDAR. COMO FAZER UM FICHAMENTO. ENTÃO SÃO 4 FASCÍCULO FAZER essa capacitação no início do curso, **para os alunos entenderem como eles tem que estudar dentro do EaD,**

EU – ENTÃO ESSE MODELO QUE VC DESCREVE MESCLANDO COM ESSA TEORIA NOVA, NOVA ATITUDE ACABA INDO EM DIREÇAÕ A META EM QUE SE PROPOE NA EAD?

Prof. B – vai sim em direção dessa meta. Pq , até as criticas que existem a tutoria dentro da pp instituição que tive acesso a ela, dentro do pp Inst de Ed é que é que as pessoas que não entendem o que é TUTORIA, DIZEM VC ESTÃO FORMANDO É SUPER PROFESSORES QUE DOMINAN TODAS AS ÁREAS ? vc conseguem fazer isso. A IRONIA...A CRITICA VEM EM CIMA DISSO. PQ ELES ACHAM QUE O TUTOR TEM QUE DOMINAR TODAS AS ÁREAS QUE ACABEI DE FALAR. O tutor NÃO TEM QUE DOMINAR, ELE TEM QUE ENTENDER. ENTENDER O QUE ESTÁ NO FASCÍCULO **E FAZER COM QUE O ALUNO VÁ BUSCAR A RESPOSTA** , ele não tem que dominar, isso não existe. Sua tarefa então é de **MEDIADOR** TENDO COMO META QUE O **ALUNO ENTENDER O CONTEÚDO, ESTUDAR, SEJA AUTO-SUFICIENTE, (mas com tutor indo até na casa do aluno para orientar-eu)** QUE ELE CONSIGA DAR CONTA DO MATERIAL. E é por isso que o material da ead é diferente do material usado no presencial. E vive-versa. ESSE MATERIAL TEM QUE TER UMA LINGUAGEM DIALOGADA QUE REMETA O ALUNO AS FONTES. A gente sempre brinca se o material não dar conta de fazer isso.

EU – outra questão, eu queria até já saber se vc tem algo acrescentar que a gente não cogitou, dimensão...abordada na sua visão sobre a tutoria....**QUEM É O ORIENTADOR?**

Profa. B– QUEM É O ORIENTADOR –(DIFICULDADES) TUTOR-DIMENSÃO – 3 – 1ª.- EU- ENQUANTO ORIENTADOR- UMA DAS QUESTÕES QUE FIZ É COMO VC SE SENTE FORMANDO PROFESSOR SEM SER PROFESSOR. Voce PROFESSOR QUE NÃO É DA UNIVERSIDADE, VC É PROF DE UMA REDE PÚBLICA, VC TEM PÓS GRADUAÇÃO E ELE NÃO TEM. MAS COMO VC SE VER FORMANDO PROFESSORES SEM SER PROFESSOR DA UNIVERSIDADE. E AÍ DESENCADIEI ALGUMAS PERGUNTAS: 1-QUEM SOU EU? SÃO 20 QUESTÕES. 2ª. ELE EM RELAÇÃO AS INSTITUIÇÕES VC PROFESSOR DA REDE PÚBLICA QUE ESTÁ EXERCENDO A FUNÇÃO DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. (Problema) ele é UM SUBSTITUTO. ELE NÃO É CONCURSADO, MAS É UM PROFESSOR DA UFMT. E ESSE ALUNO QUE ESTÁ LÁ NO INTERIOZAM VC TEM QUE ESTÁ DIZENDO PARA ELE vc é aluno DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO PQ ATÉ ELE TEM ESSA DIFICULDADE. Ele pensa EU SOU ALUNO DO NEAD, espere aí, vc É ALUNO DA UNIVERSIDADE, ELE NÃO SE VÊ. E A GENTE TRABALHA MUITO ISSO. A PARTIR DO MOMENTO QUE O ORESTE ASSUMIU ESSA COORDENAÇÃO, ORERSTE É SUPER DINÂMICO, ELE TEM UMA EMPATIA, CONSEGUE ENVOLVER AS PESSOAS, A GENTE TEM INSISTIDO NISSO, SEMPRE CORRIGINDO, PRESTA ATENÇÃO O NEAD ESTÁ DENTRO DO INSTITUTO DA EDUCAÇÃO.

EU – qdo se fala da INTERAÇÃO, DIÁLOGO, o que vc atribui como fator decisivo para que esse diálogo ocorra. ESSA INTERAÇÃO OCORRE QDO?
Profa. B – Esse diálogo tem que ser muito franco.. qdo ele se encontram, mas não só no presencial. Até qdo ele acessa via e-mail, responde rapidinho, qdo ele acessa naquela carta que lhe falei que vc dá logo essa resposta ELE SENTE QUE HÁ ALGUÉM DO OUTRO LADO PREOCUPADO COM ELE. ENTÃO QDO HÁ ALGUÉM QUE LIGA PARA ELE QUERENDO SABER O QUE ESTÁ ACONTECENDO. ENTÃO NÃO É O PRESENCIAL EM SI, É SABER QUE HÁ ALGUÉM PREOCUPADO COM ELE. PQ VC NÃO APARECEU, NÃO VEIO, NÃO MANDOU O TRABALHO, NÃO PARTICIPOU DO SEMINÁRIO, (ALGUÉM DO OUTRO LADO QUE VENHA DAR ATENÇÃO.) AS VEZES VC ESTÁ NO PRESENCIAL E NÃO SE SENTE PRESENTE.

EU – QUE NOVO PARAD É ESSE? (FORMAÇÃO DO TUTOR SIMULTANEA A FORM DO ALUNO)..."EU NUNCA ME SENTI TÃO PRESENTE QTO AGORA."

Profa. B – existe e como existe. Eu falo que, minha visão hoje de uma licenciatura de educação a distância, ELA ROMPE BARREIRAS, ELA ROMPE TANTAS BARREIRAS GEOGRÁFICAS, que é o enquandramento das SALA DE AULA, ELA ROMPE ISSO, ELA DISMITIFICA A FIGURA DO PROFESSOR, PARA MIM ISSO É BÁRBARO. COMO EU ACREDITO A FORMAÇÃO DESSE TUTOR ela É SIMULTANEA A FORMAÇÃO DESSE ALUNO e essa INTERAÇÃO, É MEIO CONTRADITÓRIO, mas EU NUNCA ME SENTI **TÃO PRESENTE QTO AGORA. (VC NUNCA SE SENTIU TÃO PRESENTE NA EXPERIÊNCIA A DISTANCIA) sim, essa é minha conclusão. Pq eu falo_**acho que A EAD ela faz vc se sentir... QDO EU DIGO QUE NÃO PRECISA TER UM MOMENTO PRESENCIAL PARA EU SENTIR QUE TEM ALGUM PREOCUPADO COMIGO, quando abro um material escrito, na ead, eu DIALOGO O TEMPO TODO COM ESSE MATERIAL. E EU TENHO A POSSIBILIDADE DE CONVERSAR COM o AUTOR DESSE MATERIAL. AGORA ME DIGA DENTRO DA PRESENCIAL VC TEM A POSSIBILIDADE DE DIALOGAR COM TODOS OS AUTORES. NÃO TEM, NÃO TEM. PQ DIFICILMENTE A GENTE TEM ACESSO AO ESCRITOR. E AQUI NÃO. A GENTE TEM A POSSIBILIDADE DE DIALOGAR COM O AUTOR DO MATERIAL, ESTOU FALANDO DE NOSSA EXPERIÊNCIA. No nosso caso somos autores também todos os autores fazem parte de um universo acessível. TEMOS ALGUNS PROF DE OUTROS ESTADOS MAS QUE VEM AQUI SISTEMATIVAMENTE NO MOMENTO...

EU - E qdo vc diz DESMITIFICA A FIGURA DO PROFESSOR?
DIFERENÇA EAD EP
Profa. B– amplia. Eu vejo esse prof na visão tradicional, aquele que mantém o saber, aquele que domina, (cf SAVIANI) e na ead é aquele que VIVE EM INCESSANTE BUSCA, INCESSANTE PESQUISA, INCESSANTE INTERAÇÃO. EU CITEI UM OUTRO DIA PARA UM PROFESSOR QUE DIZIA ASSIM ESSA EAD VAI ACABAR COM O PROFESSOR, EU FALO NÃO, ELA VAI ACABAR COM O PROFESSOR

MEDÍOCRE. AQUELE QUE PREPARA UMA AULA E DAR A MESMA AULA DURANTE 10,20 ANOS. PARA ESSE ACABA.

EU – quer dizer HÁ ESSE MEDO DA ameaça AO PROFESSOR?

Profa. B – É A GRANDE AMEAÇA. É A GRANDE RESISTENCIA, TIRANDO ESSA PARTE MERCADOLÓGICA, QUE HÁ UMA CRÍTICA MUITO GRANDE, VAMOS PENSAR SÓ NO PEDAG´GOCICO, DENTRO DO MEU DEPTO (LETRAS) QUE SÃO 55 PROF. SOMENTE 3 ACREDITAM NA EAD. ENTÃO UM EXEMPLO DISSO É QUE EU FAÇO DO NEAD HÁ 8 ANOS E NÃO CONTA NO MEU PLANO DE TRABALHO. É COMO UMA ATIVIDADE EXTRA QUE EU QUERO FAZER. E REPRESENTO ESSE INSTITUTO SEM QUE O INSTITUTO RECONHEÇA ESSA ATIVIDADE NO PAPEL. (tem uma série de coisa- vc representa um instituto sem que a reconheça oficialmente como representante, vc é orientada por um orientador que não acredita na ead "para cumprir a formação do grupo" É INTERESSANTE, E VC VAI, COM CERTEZA, EU ADORO DESAFIO) (eu- tenho experiência parecida com isso)

EU – há algo que queira acrescentar QUE JULGA INTERESSANTE? MODELOS: QUE MODELOS, " felizmente a nossa é nossa", EXPERIENCIA DO CANADÁ, TUTORIA TECNOLÓGICA.

Profa. B - com relação a TUTORIA, qdo estava fazendo esta pesquisa, no início eu me sentia desamparada. Com relação a bibliografia, mas FOI INTERESSANTE, explodiu. A partir do momento que vc busca. Nós começamos a levantar a bibliografia, hoje eu tenho mais de 70 ítens de referências bibliográficas, sobre tutoria. E interessante qdo a gente começa a fazer comparação de **MODELOS, FELIZMENTE A NOSSA É NOSSA. ENFATIZA. ENTÃO É FANTÁSTICO PQ NÃO ADIANTA COPIAR MODELOS,** A GENTE SEMPRE FALA ISSO PARA ISSO PARA AS PESSOAS QUE VEM BUSCAR AQUI EM CUIABÁ ASSESSORIAS, QUE QUEREM COMPRAR O CURSO...OLHA AQUI A GENTE TRABALHA COM A REALIDADE DO MT GROSSO. SE VC LEVA ISSO PARA A SUA REALIDADE É OUTRA. ENÃO VC TEM QUE ESTÁ ADAPTANDO ESSA TUTORIA A REALIDADE LOCAL. AO OBJETIVO QUE AO QUAL O CURSO QUE VC ESTÁ CRIANDO SE PROPÕE. EU PARTICIPEI DE UM ESTÁGIO NO CANADÁ DURANTE 40 DIAS EU VI COMO FUNCIONA TUTORIA LÁ. ONDE 90 DAS CASAS LÁ POSSUI COMPUTADOR, AONDE OS MOMENTOS PRESENCIAIS SÃO MÍNIMOS – É UMA TUTORIA TECNOLÓGICA. (mas funciona?) FUNCIONA, MAS PQ AQUELE POVO ESTÁ ACOSTUMADO A ISSO. EU POSSO TE DIZER EU TENTEI FAZER UM CURSO A DISTÂNCIA COM O CANADÁ E NÃO CONSEGUI- SÃO MUITO ENQUADRADOS.

EU - é uma tutoria tecnológica e aqui, como é que é?

Profa. B– suspiros, nunca pensei nisso. Vou arriscar. (se lá é a tecnologia que marca, o que marcaria a tutoria daqui?) (A TECNOLOGIA É QUEM FAZ ESSA PONTE) Se eu rotulo, rotulo não, se eu verifiquei, que a maior parte da tutoria no CANADÁ NOS PAÍSES do 1°. mundo, eu posso te dizer que a tutoria nossa voltada para o nosso estado, é UMA TUTORIA, SUSPIROS E PAUSA, HUMANIZADA, POSSO DIZER. Voltada para a realidade do povo brasileiro. Pq o povo brasileiro precisa ele precisa desse lado humano

(enfatiza) ELE PRECISA DESSE LADO HUMANO. A gente tem uma relação muito forte com o CANADÁ, CONVênio e tal, e a gente sente QUE ELES ASSUSTAM COM A FORMA COM A QUAL TRABALHAMOS – eles dizem: COMO VCS DÃO CONTA DE se envolverem com TANTAS DIMENSÕES? Pq teoricamente eles dizem que eles trabalham com essas dimensões, mas qdo vc vai ver in locus vc ver quer eles não trabalham.

EU – então veja se eu estou certa. Qdo vc não conseguir fazer esse curso no CANADÁ PQ VIU QUE ELES NÃO COLOCAM EM PRIMEIRO LUGAR O LADO HUMANO, MAS O LADO DA TECNOLOGIA, "ANCADO ALEMAO.
Profa. B– É "(...)era tudo enquadrado- a gente brinca aqui dizendo que eles gostam muito de quadradinhos." Risos...é tudo muito enquadrado vc não se sente. Eu posso até dizer isso que vou colocar na minha dissertação. Eu só comecei realmente a trabalhar com EAD COM o Canadá, qdo. conheci as pessoas com as quais ia conviver fazer parte do grupo, me faz falta.

EU –é aquilo que vc falou: eu nunca fui tão presente na ead. NUNCA NUNCA. Vc disse que nunca pensou nisso, mas nossa conversa levou vc a pensar, e também a fazer essa constatação- do LADO HUMANO, DA PESSOA E TALVEZ SEJA ISSO QUE MARQUE MESMO AS RELAÇÕES BRASILEIRAS. QUE É O HUMANO. DE PEGAR, DE OLHAR PARA VC, DE PEGAR, DE ACHAR QUE SE CONHECE HÁ MUITO TEMPO, DE REAGIR, DE SE PRECISAR DE MIM...DE DISPENSAR O FORMALISMO, A BUROCRACIA.., DESSA COISA DESPUDORADA...é por aí?
Profa. B – ISSO É BEM O QUE PENSO. Que vivencio que tento passar até como valores. Até para os meus filhos, meus alunos, meus filhos. E tenho uma BATALHA PESSOAL DE DESMITIFICAR ESSE PRECONCEITO QUE AS PESSOAS TEM COM A EAD. Pq eles vêm a ead no modelo de ed tecnológica. E qdo eles descobrem que a gente tem toda uma preparação de seminário, que a gente trabalha esses orientadores para orientar, como elabora uma seminário, qdo tem seminário, a equipe inteira do NEAD VIAJA e CADA UM FICAR NUM POLO. VOCES FAZEM ISSO? Ta vendo a ead?

EU – preconceito, associação ead com a tecnologia, finalizando como vc ver essa marca QUE SE CONFIGURA no contexto brasileiro.. NÃO .ameaça COISA NENHUMA.... ÉMAIS UM CAMPO...PARA O PROFESSOR...COMPARAÇÃO EP EAD
Profa. B – não. AMPLIA OS HORIZONTES. É ASSIM QUE EU ME VEJO, (inclusive para o professor) eu sempre digo para KATIA, PARA O ORESTE, PQ ESTOU AQUI MESMO NÃO SENDO RECONHECIDA O TRABLALHO NO MEU DEPARTAMENTO, PQ ESTOU APRENDENDO EM CONSTANTE INFORMAÇÃO. EDUCAÇÃO CONTINUADA QUE A GENTE VIVE CLAMAANDO, PEDINDO O TEMPO TODO. E É IMPOSSIVEL O INDIVIDUO QUE ES'TA TRABALHANDO COM A EAD, INDEPENDENTE DA FUNÇÃO QUE ELE ESTÁ EXERCENDO, DO MODELO QUE ELE NÃO SEJA OBRIBADO,NO SENTIDO INDIVIDUAL, ELE SE SENTE IMPULSIONADO O TEMPO TODO A LER, A PESQUISAR, A APRENDER A MEXER NO COMPUTADOR (QUE EU DETESTO, EU SOU OBRIGADA) ou vc faz isso ou vai ficar para traz. OU VC FAZ ISSO OU NÃO VAI DAR CONTA DE TUDO QUE VC PRECISA. ENTÃO DE REPENTE, PQ VC VAI SER CONTRA UMA COISA

DESSA, UM MOVIEMENTO DESSE, PQ QUE EU QUERO AQUELE MODELO CLASSICO QUE SO ME LEVA A COPIAR, COPIAR, COPIAR, REPRODUZIR? NÃO.

Profa. C – coordenadora geral do projeto

Profa. C– questão da carga horária. Se vc pega as diretrizes de FORMAÇÃO, QDO vc trabalha com os professores em EXERCÍCIO, EXISTE A POSSIBILIDADE DE VC TRABALHAR COM MENOS, por ex. , das 800 horas de prática vc reduzir para 300 EM FUNÇÃO DELE JÁ ESTÁ EM EXERCÍCIO. MAS A GENTE OPOTOU POR NÃO FAZER ISSO. **SE VS PEGAR O CURSO ELE CONTINUA COM 800 HORAS DE PRÁTICA PRA GENTE ESSA PRÁTICA É ENTENDIDA COMO PESQUISA** (cf UnB a prática é entendida como ESTÁGIO.) então essas 800 hs está toda ...esparramada no curso, vamos dizer assim, mas voltada essencialmente para atividade da pesquisa. Então essa é uma dimensão muito importante pra gente. Então essa coisa das cargas horárias e tal e, vale até mais 820, 840, é muito importante essa percepção de que a prática não se restringe ao estágio, mas que ela tem uma dimensão de pesquisa mesmo sobre as práticas estabelecidas nas escolas isso é muito importante. Então se vc pega a gente também nem resolveu reduzir em termos de CH justamente por se ter essa concepção. A gente até poderia pretender o contrário, até pq a gente está trabalhando com professor em exercício.

EU – COMO O PROFESSOR ROMPE COM A DISTÂNCIA, OU SEJA, TRANSFORMA A DISTÂNCIA EM PROXIMIDADE. Há uma série de situações novas, como ele rompe com essa separação entre o professor e o estudante, ainda que no BRASIL A EAD, no BRASIL, NÃO OCORRE NA SUA FORMA PURA. Então a 1ª. questão é essa. COMO VC TEM CONSEGUIDO FAZER COM QUE O AL. ...BEM SUCEDIDO VC SÃO, PQ COMEÇOU COM 350 ALUNOS HOJE TEM 2219- COMEÇOU COM 16 ORIENTADORES HOJE SÃO 128... A que se deve esse crescimento. Como agem de modo que os ALUNOS NÃO SE SINTAM ABANDONADOS.

Profa. C- EU COLOCARIA **3 ELEMENTOS**.

1º. é a PP CONCEPÇÃO QUE ESTAMOS TRABALHANDO COM EAD. AO SE ROMPER COM OS MODELOS MAIS INDUSTRIAIS, QUE SÃO ESTANDARTIZADOS MESMO, QUE ESTÃO PREOCUPADOS COM A ECONOMIA DE ESCALA ESSE TIPO DE COISA VC TRABALHA COM PROJETOS QUE SÃO MUITOS ESPECÍFICOS. ESPECÍFICOS A DETERMINADOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO. Eu penso que essa preocupação fundamental do NÚCLEO HOJE. Então quando vc propõe um projeto, de quem é que vc está falando, como é que vc pensa em trabalhar, que meios vai está utilizando, por ex. a internet, a gente está agora com um curso na INTERNET, mas não é alguma coisa para o público aberto, até por CONTA DO ACESSO. Então essas coisas tem que ser muito bem trabalhadas.

2ª. questão é vc PENSAR O SISTEMA DO PONTO DE VISTA DE VC PRIORIZAR A COMUNICAÇÃO. E aí a integração de meios é fundamental. Quer dizer, do material impresso a INTERNET PASSANDO POR UM PROCESSO DE

DISTRIBUIÇÃO disso que seja EXTREMAMENTE AFETIVO. OS ALUNOS NÃO PODEM SE SENTIR ABANDONADOS, TEM QUE SENTIR QUE EXISTE UMA PRESENÇA, AINDA QUE ELA NÃO SEJA FACE A FACE (mas é –eu) TEM UM PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO BASTANTE EFETIVO. E essa coisa de vc pensar A COMUNICAÇÃO como um processo DE **ACOMPANHAMENTO E NÃO COMUNICAÇÃO DE VC TER ELEMENTOS POR EX, MEDIATIZADORES DE VC ADEQUAR LINGUAGEM SE VC ESQUECE O ACOMPANHAMENTO. O processo educativo é essencialmente UM PROCESSOR SISTEMÁTICO, CONTÍNUO E ACOMPANHADO**. Então vc pode sistematizar (tem intencionalidade) mas se vc não faz esse processo de acompanhamento, vc FALHA.

3º. PONTO. Criar um mundo de SINGINIFICAÇÕES COMUNS na formação de forma que vc possa ESTABELECER O DIÁLOGO. Pq. vc pode ter o ter o telefone, INTERNET, EQUIPE DE ORIENTADORES, PORÉM SE VC NÃO TEM O MUNDO DE SIGNIFICAÇÕES COMUNS O DIÁLOGO NÃO VAI ACONTECER TAMBÉM. Quer dizer vc vai ter qdo muito uma equipe que executa, uma outra que pensa e nesse intermédio, vc não vai ter muita coisa. E o aluno coitado, vai ficar muito mais perdido ainda. Então como eu havia dito a vc, esse mundo de signficações a gente tenta gerar ou criar através justamente de toda discussão da pesquisa sobre as práticas pedagógicas quer dizer o nosso diálogo se coloca essencialmente sobre a questão de pensar, refletir, sobre a prática pedagógica então qdo. Voce tem um locus de análise, um locus de formação que prioriza uma determinada reflexão, isso não significa um direcionamento, que acontece? Vc tem prof especialistas, vc já viu a estrutura, tem orientadores acadêmicos, e vc tem coordenações trabalhando cada polo, mas todo mundo trabalhando sobre um conjunto de elementos significativos e significadores para as atividades de FORMAÇÃO, AÍ VC ESTABELECE O DIÁLOGO.

EU – e até o resgate da essência, da natureza humana, da relação EU E TU

Profa. C – VOU DAR UM EXEMPLO AGORA. A gente preparando já há 6 meses o SEMINÁRIO DA ÁREA DE CIÊNCIAS. ORA, esse diálogo está posto sobre os problemas dessa área de conhecimento que vc tem dentro da escola, com problemas concretos enfrentados pelos professores e alunos. Os professores que eu digo da escola e alunos da escola. Isso faz com que nós possamos estabelecer um DIÁLOGO BASTANTE EFETIVO. Ontem mesmo eu estava aqui tava aqui, foi um polo que eu não estava muito vinculada pq qdo é para trabalhar a pesquisa no curso vc tem o envolvimento de todo mundo, independentemente de ser coordenadora de pólo, independentemente de ser eu todo mundo PROCURA AJUDAR PQ É UM TRABALHO BASTANTE INTENSO ESSE. E ALGUÉM ME LIGOU DE UM POLO QUE EU NÃO ESTARIA AJUDANDO, e falou assim para mim, olha professora , eu estou aqui pq é um grupo que estava trabalhadora qualidade da água num bairro tal num município tal. No entanto, para eles fazerem todas as análises de água e tal ia ficar uma coisa extremamente dispendiosa teria que pegar esse material e mandar para Cuiaba enfim ia ser uma ser uma coisa complicada. Então eles estão mundando o OBJETO DA PESQUISA E PASSANDO A TRABALHAR QUAL É PERCEPÇÃO QUE OS MORADORES DAQUELE BAIRRO TEM SOBRE A ÁGUA QUE ELES UTILIZAM. E AÍ ELA ME PERGUNTAVA DO PONTO DE VISTA METODOLÓGICO COMO É QUE É ISSO? Então no telefone a gente fala vamos la, então a gente conseguiu discutir. AGORA PORQUE EXISTE UMA POSSIBILIDADE

DE DIÁLOGO A MEDIDA EM QUE TODO MUNDO CONHECE OS PROCESSOS QUE ESTÃO OCORRENDO NOS VÁRIOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO.

EU – qdo. Vc fala de todo mundo vc fala da equipe, do trabalho colaborativo
Profa. C- e TAL, AINDA QUE NÃO SE DER NA REDE INTERNET, MAS VC TEM UMA REDE BASTANTE CAPILARIZADA NO ESTADO QUE VC FALA DA ONDE VC JÁ TEM UM MAPA DA REDE COMPLETO - SABE QUER DIZER DA ONDE ESTÁ, COMO ESTÁ, QUAIS SÃO OS MEIOS QUE ESTÃO ALI DISPONIBILIZADOS, A CLIENTELA E ISSO É O GERAL.

EU- veja essa busca de está rompendo com um modelo arcaico, de certa maneira estandardizado, vc até escreve sobre isso...esse modelo está tão introjetado nas práticas pedagógicas de modo que não é simples romper com eles, certamente muitos leões vcs tiveram que matar por dia para conseguir esse alcance do projeto de vcs, qdo conheci projeto de fora do país fiquei deslumbrada, mas foi em GUARANTÃ, EM PEIXOTO no interior do BRASIL QUE CONSTATEI A IMPORTÂNCIA DO EAD PARA TANTOS PROFESSORES QUE NÃO TIVERAM CHANCE DE FORMAÇÃO CONTINUADA, NÃO PQ NÃO QUIZERAM, MAS PQ FOI ARRANCADO DELES OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO...Vcs estão conseguindo com tantos limites, material escasso, agora é que muito exclusivamente a INTERNET está dando os 1°.s passos. Mas vcs estão caminhando mostrando que o EaD não é somente alta tecnologia, "É TAMBÉM" e que seja, e que se lute para ser dessa forma pq também ajuda. Então que dificuldades maiores e como tem sido eliminadas.

Profa. C – MEGA UNIVERSIDADE, TECNOLOGIA, MODELO DE EAD NO BR. INCIO NEAD NO BR.- PROBLEMAS E SOLUÇÃO (MAIOR PERVERSÃO) eu penso que o pr maior seria se nós tivéssemos começado a trabalhar com um modelo que tivesse um caráter mais industrial. Quer dizer, qual é o grande DILEMA DAS mega universidades hoje que geralmente são identificadas como universidades não-PRESENCIAIS ou UNIVESIDADE A DISTÂNCIA, NÃO É O USO DA TECNOLOGIA. É passar do modelo industrial para o modelo menos industrializado. Quer dizer então o pr., como as pessoas hoje dizem assim, o problema é da TECNOLOGIA, NÃO É. O problema é o MODELO pq vc pode usar inclusive a tecnologia até para que inserir na gente baratear custo e tal. Então qdo. Nós começamos (cada país está encontrando a solução deles, nós estamos encontramos uma solução diferente, enquanto BRASIL) UM MODELO MAIS COMPARTILHADO, QUE SÃO EXPERIENCIAS QUE NASCEM UNIVER PRESENCIAIS, NÓS NÃO TEMOS UMA ESTRUTURA DE UNIVERSIDADE ABERTA E A DISTÂNCIA BRASILILEIRA, DE CARÁTER NACIONAL (eu mas se coloca como tal – se não universidade, "aberta" e a "distância") NÓS NÃOTEMOS ATÉ POR UMA SÉRIE DE QUESTÕES. E ai eu penso que nós tivéssemos começado a trabalhar com um modelo mais industrializado, artesanal, seria PROBLEMA. QDO. A GENTE COMEÇOU A TRABALHAR, A GENTE O GRUPO, A GENTE TEVE O CUIDADO QUE FOI AVALIAR OUTRAS EXPERI~ENCIAS DA EAD BRASILEIRA E A EXPERIência NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **(perguntar, que experiências foram essas, considerando que vc foram a primeira)** DE FORMA QUE NÓS TIVÉSSEMOS UM CENÁRIO PRA DIZER ASSIM: PUXA VIDA

SE JÁ ACONTECEU ISSO PQ A GENTE VAI INCORRER NO MESMO ESSO. E A GENTE PERCEBEU.

1°. QUE A AVALIAÇÃO MOSTRAVA É QUE PROGRAMA DE CARÁTER NACIONAL NÃO FUNCIONA.

2°. voce tinha um problema DA FALTA DE ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DO ALUNO, E DAÍ OS ALTOS ÍNDICES DE ABANDONO QUE GRANDE PARTE DAS INSTITUIÇÕES A DISTÂNCIA TEM E QUE RECONHECE QUE TEM. E ENTAÕ O ALUNO A SE SENTIR ABANDONADO, SEM ACOMPANHAMENTO, ELE VAI EMBORA.

3°. O problema da auto sustentação. Essa história de dizer que barateia custos DA EAD NÃO É BEM ASSIM. QUER DIZER VC TEM UM INVESTIMENTO MUITO ALTO INICIAL E DEPOIS TEM ALGUMA COISA QUE FICA MAIS CONSTANTE A MEDIDA QUE ESSE SISTEMA VAI SE CONSOLIDANDO. VC PENSAR PENSAR PROJETO DE EAD A CURTO PRAZO É BOBAGEM. VC VAI FAZER INICIAL EM FORMAÇÃO DE EQUIPES, MATERIAIS, INSTALAÇÃO DE REDES DE COMUNICAÇÃO TATATA, UMA COISA ASSIM ESTRONDOSA. No brasil isso está acontecendo de maneira diferente pq A GENTE ESTÁ APROVEITANDO AS ESTRUTURAS JÁ EXISTENTES das pp UNIVERSIDADES ...BIBLIOTECAS..., ENFIM QUE JÁ ESTÃO DE ALGUMA MANEIRA INSTALADAS. E AI VC TEM, NO NOSSO CASO, A GENTE JÁ FOI PENSANDO O PROJETO MINIMIZAr pelo menos AQUILO QUE JÁ SE COLOCAVA AVALIAÇÃO, AQUILO QUE SE COLOCAVA COMO ENTRAVE.

Então 1°. se existe uma CONTRADIÇÃO NA EAD ENTRE QUANTIDADE E QUALIDADE Nós não podemos abrir uma coisa para 10 000 pessoas, se nós não sabemos fazer direitinho. VAMOS COMEÇAR DEVAGAR, A GENTE APRENDE E DEPOIS A GENTE VAI AUMENTANDO ESSA CAPACIDADE, MAS SE VC PEGAR OS 2.219 EU DIRIA A VC QUE É ALGUMA COISA, OS POLOS POR EX. A GENTE TRABALHA ENTRE 400 A 600 NO MÁXIMO EM CADA UM DOS POLOS. Então é um pouco a vc repetir aquela experiência que nós fizemos. Então se vc pega os polos hoje, que são 5 (UFMT) ou 7 se vc acrescenta os pólos da universidade estadual de MT (UNEMAT), então esses pólos na verdade, hoje interligados, é um pouco a possibilidade de trabalhar com o máximo que nós podemos então nós vamos ser louco, por exemplo, de abrir um pólo para 1.500 pessoas. Então a gente tenta o TEMPO TODO EM TRABALHAR NO LIMITE PEDAGÓGICO. Não adianta vc colocar um polo para 2000 por ex, pq vc vai precisar de uma equipe de orientadores, e aí essa coisa da comunicação ela vai dar problema. Para mim, KÁTIA, VC TEM QUE TRABALHAR COM A LIMITAÇÃO QUE É DA POSSIBILIDADE INSTITUCIONAL TÁ, E, DO PONTO DE VISTA DE VC CRIAR UMA SIGNIFICAÇÃO NESSA FORMAÇÃO, A HORA QUE FICA UM FORA DESSE PROCESSO AÍ A COISA VAI DEGRINGOLAR.

EU – é partindo do que existe, do que vc, do limite- GRANDE PERVERSÃO DA EAD – "replicar o modelo independente das condições objetivas que vc tem." MUITO BOM. CF. MARX.

Profa. C percebendo a capacidade, se nós formos, por ex, abrir hoje, tá ,o processo de formação, JÁ CONSIDERANDO TODO SISTEMA FUNDAMENTADAO PARA 10.000 PESSOAS, a minha universidade não tem CAPACIDADE ESTRUTURADA PRA MANTER ISSO. Qure dizer nós vamos precisar da mais não sei quantos professores então qdo o LIMITE DE EAD PARA MIM, ELE SE COLOCA, NÓS NÃO ESTAMOS FALANDO DE EDUCAÇÃO ABERTA, ESTAMOS FALANDO MESMO GRADUAÇÃO NO SENTIDO DO ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO E TAL E TAL, ELE SE COLOCA NO LIMITE INSTITUCIONAL. ENTENDEU? ENTÃO A GRANDE PERVERSÃO QUE VC TEM NA EAD É VC ACHAR QUE PODE REPLICAR O MODELO INDEPENDENTETEMENTE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS QUE VC TEM. ESSE É O PROBLEMA BOM A HORA QUE VC COMEÇA A FAZER A FAZER ISSO ACABOU

EU – ou se vc ignora isso como já alertava MARX, FADANDO AO FRACASSO O QUE VC PRETENDE. NÃO PODE IGNORAR AS CONDIÇÕES OBJETIVAS, TUTORES, PARCERIAS (distribuição de papéis:GOVERNO DO ESTADO, universidade, prefeitura (secretaria municipal de educação)

Profa. C – Aí as pessoas vem e dizem assim, bom o material de vc vc são PERDUÁRIOS (?) COM O MATERIAL DE VC PQ VEM COM O ESPAÇO EM BRANCO, MUITA GRAVURA...E AÍ A GENTE FALA: PARA QUE VOU BARATEAR O MATERIAL NÃO É NECESSÁRIO FAZER ISSO. A auto – estima do professor JÁ ESTÁ TÃO BAIXA, QUE, MUITO PELO CONTRÁRIO, TEM QUE SER UM MATERIAL DE PRIMEIRÍSSIMA QUALIDADE. ENTÃO VEJA LÁ.
ENTÃO VEJA BEM QDO VC NÃO TÁ MUITO ATADO A CUSTO E ESSE É UM PROBLMEMA SÉRIO, ESSA QUESTÃO VC PODE MINIMIZAR. E COMO É QUE MINIMIZAMOS ESSA AQUI NO ESTADO DO MATO GROSSO?ATRAVÉS DAS PARCERIAS institucionais. Então diferentemente de uma série de outras instituições inclusive públicas, vc sabe que aqui, nós não temos repasse. Quer dizer não é tratado como venda de serviço. Então nossas PARCERIAS, ELAS SÃO DE RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL. O GOVERNO DO ESTADO PAGA OS TUTORES, COM GRATIFICAÇÃO DE 30% SOBRE O SALÁRIO. ELES ESTÃO EM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA COMO ORIENTADORES TÁ, AS PREFEITURAS MUNICIPAIS CRIAM UM CENTRO DE APOIO NOS PÓLOS TÁ COLOCAM A BIBLIOTECA, O SISTEMA DE COMUNICAÇÃO FUNCIONANDO E MANTÉM (eu vi, os alunos recorrem as prefeituras para usar material) e aí, a universidade entra então com a coordenação do PROCESSO DE FORMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE MATERIAL E ORGANIZA AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO. AGORA É CLARO QUE nesse tripé que estou colocando para vc qualquer falha institucional do não cumprimento de suas responsabilidades, o sistema VAI POR ÁGUA A BAIXO.

EU – quer dizer é uma coisa que está muito conectada? MUITO, essa rede... eu, se um elo estiver oxidado, "A COISA já vai degringolar". Existência de um processo pedagógico, SISTEMA DE APOIO, FORMA DE ATENDIMENTO, ESPAÇO COMPARTILHADO,
Profa. C- Agora que percebemos a medida em que nos implementados o trabalho e a medida em que existe um processo de reconhecimento do trabalho, cada dia a mais está

sendo difícil de isso ir por água a baixo. Quer dizer as comunidades, os próprios professores estão tomando isso como um trabalho que é de cada um. Assumindo isso como um trabalho. Para mim há uma dissertação de mestrado que fala um pouquinho sobre isso, dizendo que existe um processo pedagógico nisso também. Quer existe um processo pedagógico do ponto de vista INSTITUCIONAL. Então o ORIENTADOR ACADEMICO, A GENTE FAZ A SELEÇÃO e tal e tal, e CONFIA NESSE TIPO DE PROCESSO. As prefeituras não adianta vir com gracinha do tipo há eu não vou comprar o livro, não. Senão a gente suspense o curso. Pq. essas condições elas tem que tá, (a prefeitura tem interesse...para que a educação) agora vc imagina hoje um sistema capilarizado são 5 centros de apoio fantástico: com BIBLIOTECAS, COM 500/600 TÍTULOS, CADA TÍTULO COM 9/10 EXEMPLARES, (PQ A GENTE FAZ IMPRESSO), VIDEOTECA, SALAS DA ATENDIMENTOS INDIVIDUAIS E TAL. Em cada um dos municípios, (aquilo que a gente chama de "salas mínimas de atendimentos" – com uma biblioteca básica. Então veja, o fato de ser um centro que congrega ações de vários municípios esse CENTRO PASSA A SER DE NINGUÉM. OU SEJA, ELE É DO PREFEITO, ELE NÃO DA UNIVERSIDADE...ENFIM, ELE É DE TODO MUNDO DE QUE FAZ PARTE. OU SEJA É UM ESPAÇO COMPARTILHADO MESMO. ENTÃO PRA MIM, ELIANA, EU PENSO QUE O MAIS SIGNIFICATIVO E DIFÍCIL, É VC TER A POSSIBILIDADE DE CRIAR ESSA REDE DE FORMAÇÃO PARTINDO DE RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS. PORQUE? VEJA BEM SE CHEGA AQUI UM GOVERNO DE ESTADO OU UMA SÉRIE DE PREFEITURAS E DIZ ASSIM: QUERENDO COMPRAR ESSE SERVIÇO QUE VAI ACONTECER? Ele não vai ter responsabilidade nenhuma sobre o processo instaurado.

> AQUI É DIFERENTE ELE É RESPONSÁVEL POR PARTE DESSE PROCESSO. PARA MIM O GRANDE GANHO E O LEÃO QUE TEM QUE SER MATADO, VAMOS DIZER ASSIM, DIARIAMENTE É MANTER ESSA REDE INSTITUCIONAL OU MANTER AS PARCERIAS INTERINSTITUCIONAIS.

EU - Até pq não tem essa mentalidade de um trabalho colaborativo, amalgamado, CONDIÇÃO DE FUNCIONAMENTO, CUSTO,

Prof. C - até para vc ver e são vários os locais, por ex., em que nós somos chamados, qualquer um da equipe, e pergunta: COMO É QUE PODEMOS FAZER AS COISAS? **E tal, quanto É CUSTO**. E a gente responde: OLHA A GENTE TEM O LIMITE DISSO. PQ A GENTE NUNCA PERGUNTOU QUANTO QUE A PREFEITURA PAGOU PRA UMA DAS PREFEITURAS, POR EXEMPLO, QTO ERA A PAGAÇÃO DE ÁGUA NA SALA DE ATENDIMENTO DELA. E também nem queremos saber. (QUER QUE ELA Dê conta) exatamente. E aí eles dizem assim bom nós aqui não vamos conseguir fazer isso. Quando esse trabalho funciona, A PARTIR sobretudo, EU DIRIA, DESSAS PARCERIAS INTERINSTITUCIONAIS PQ O RESTO DEPOIS, VC FAZER O VESTIBULAR E O ALUNO PARTICIPAR E TAL, EU NÃO DIRIA QUE É O MAIS TRANQUILO, MAS O MENOS PROBLEMÁTICO. AGORA VC MANTER O SISTEMA, O SISTEMA MESMO DA ORIENTADORES, DA COMUNICAÇÃO, DA DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL, DA EQUIPE DE ORIENTADORES, ENFIM, DE TODO AQUILO QUE FAZ PARTE DESSE SISTEMA É MUITO DIFÍCIL, AINDA MAIS QDO ELE É FEITO ATRAVÉS DE PARCERIAS.

EU – vc sabe o que vc quer, mas não tem a certeza até onde, lá na ponta, o outro está imbuído do mesmo propósito. É desse coisa de não está assumindo sozinha um projeto, mas todos COLABORATIVAMENTE, ESTÁ assumindo. TEMPO DE NEGOCIAÇÃO CONVÊNIO

Profa. C. Agora isso tem um IMPACTO FANTÁSTICO, QUER DIZER, não goste muito dessa palavra, VOU DIZER IMPACTO MESMO, VAMOS DIZER um rebatimento, vamos um rebatimento muito interessante. Nunca veio um prefeito conversar conosco, nem um secretário municipal, no sentido de dizer assim: HÁ EU QUERO ASSIM, ASSIM, ASSADO. PQ ELE SABE QUE NÃO É DESSE JEITO QUE A COISA VAI FUNCIONAR. (eu - NEM É POR DECRETO) NEM Questão de gosto ou de querer.

Profa. C- Agora, é claro, se a gente fechar esses últimos convênioS de entrada 1.999 que é os 2.219, nós passamos 1 ano e meio discutindo ESSE CONVÊNIO, de negociação. Então vc tem um processo assim...até vc fechar todos os termos. Quem faz o que, de que maneira, como entra, como sai, então foi 1 ano e meio. ..de negociação. Agora para a gente fazer mais, que provavelmente vai ser a última oferta para o professor em exercício, pq o SISTEMA ESTÁ CRIADO E DÁ PARA VC PENSAR EM 1500 TRABALHOS, não é, mas nós começamos a discutir em JUNHO DESSE ANO, PRA PODER FECHAR OS CONVÊNIOS NO FINAL DO ANO E VER COM QUEM NÓS JÁ ESTAMOS TRABALHANDO.

EU – ai entra acho entra um componente da CONSTRUÇÃO, ...VAMOS DEVAGAR A GENTE ESTÁ APRENDENDO...onde o PROFESSOR DO EAD APRENDEU A SER O QUE É ...ONDE APRENDEU ESSA CONCEPÇÃO QUE NÃO DEIXA DE SER NOVA, A FAZER ESSA RUPTURA, PQ PARECE QUE O EAD ESTÁ DIZENDO BASTA, PQ PARECE QUE EAD ESTÁ DIZENDO BASTA, EU NÃO TOLERO MAIS, PQ ANTES DO EAD, NO EP JÁ DESEJAVA. Só que parece que o ensino presencial, que eu chamo de irmã mais velha, não está sendo mais tolerante. E a ead não está mais tolerante. PROFESSOR QUE DÁ RESPOSTAS (VER)

Profa. C – agora tem uma coisa por ex, eu venho de uma formação presencial, de 20 anos, em que trabalhava com cr. Adolescentes. Depois na Universidade..., agora estou devagando um pouco. **Mas, por ex. vc dizer que trabalha NOS PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL, QUER DIZER NA FIGURA DO PROFESSOR, AQUELE DEPOSITÁRIO DO SABER, CUJO TRABALHO DELE ESTÁ BASEADO SOBRETUDO NO ARGUMENTO, (NA RETÓRICA, NA PERSUSÃO,) NA ASTÚCIA (exato) para mim há uma CONTRADIÇÃO ENORME. SE VC TRABALHA COM PR CONSTRUTIVISTAS DO PONTO DE VISTA DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO.** NÃO CABE VC TRABAHAR DIRECIONANDO ISSO, DE MANEIRA LINEAR NESSE PROCESSO, DE VOCÊ ENQUANTO PROFESSOR DANDO AS RESPOSTAS TÁ NÃO SIGNIFICA QUE VC NÃO TENHA QUE ORIENTAR. EU FICO EXTREMAMENT ASSUSTADA E OS ALUNOS EMPOLVOROSA E OS ALUNOS FICAM ASSUSTADOS O SEMINÁRIO, AH O PROF DEU UM TEXTO AQUI PRAGENTE E A GENTE TEM QUE PESQUISAR E TAL, NÃO TEM SENTIDO ISSO, E A INDÚSTRIA DO XEROX ISSO AI É UM CASO A PARTE NÃO É... DÁ ARREPIO. E AÍ COMO É QUE FICA A

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR. AQUELA SABE DE VC CHEGAR E FALAR NOSSO ASSUNTO É ESSE, E ASSIM QUE VAMOS TRABALHAR, VAMOS VER OS TEXTOS QUE VCS JÁ CONHECEM, O QUE É QUE VCS TEM COMO BASE SOBRE ISSO, ESTABELECER UMA ORIENTAÇÃO DE TRABALHO CONJUNTA, NÃO É.E ISSO É UM **TRABALHO ARTESANAL**. VC VER VC TRABALHAR E AÍ VC DIZ ASSIM OLHA TA BOM E AÍ VC VAI PRECISAR DISSO, ISSO É O LIVRO, ISSO AQUI VC PODE TIRAR DAQUI. Tirar daqui é vc asseder a informação. Vc a gente quer que ele saiba que ele está fazendo. ...nós caimos numa coisa tão maluca que hoje vc tem um professor que tem ódio da informação- pesquisa. ...Que loucura é essa. PREOCUPAÇÃO DO GRUPO EU SEMPRE BRINCO COM AS PESSOAS_= **1º. FAZER UMA FORMAÇÃO CLÁSSICA**... OS FASCÍCULOS SÃO MERCADORES. AGORA ELE TEM QUE FAZER **AS LEITURAS COMPLEMENTARES**. Ele vai ler um texto sobre o Marx, (Eu o complementar também é importante.) So vai ter sentido esse material se estiver no contexto. Ele vai ler um texto sobre o MARX sim do COLT, UM POUQUINHO DO POST, qdo vai falar da linguagem. Pq quem precisa essa atenção ...agora eu não preciso fazer cheque por isso ele vai para BIBLIOTECA É LÁ QUE ELE VAI ACEDER A INFORMAÇÃO. ELE SABE QUE É LÁ QUE VAI RECEBER A INFORMAÇÃO. AÍ DÁ PARA VC COBRAR. COBRAR NO SENTIDO POSITIVISTA TAMBÉM.

EU – qual seria o princípio da ead, qual seria a mentalidade subjacente?
Profa.. C – aí vai depender do projeto que vc tem. Pque vc pode fazer uma EaD com o ensino conteudista, com estudo dirigido e tal. Evidentemente QUE É um PROJETO PEDAGÓGICO que VAI MARCAR TUA CONCEPÇÃO CURRICULAR.

EU – qdo vc fala por ex do DIÁLOGO EFETIVO É ABERTO AO DIÁLOGO? REGRAS DO JOGO, PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS, TEMPO CURSO – 4 A 6 ANOS. OU ATÉ MAIS – EX. 16 ALUNOS.
Profa. C – com certeza. Agora QUATAS VEZES NO PROCESSO A GENTE MUDOU AS COISAS.___OS ALUNOS, AGORA É CLARO QUE NÃO É UMA COISA ALEATORIA. Eu vou pegar a 1ª. turma. Leitura de fascículos, leituras complementares, e tal .... em torno de 18 dias. Os alunos a partir daí chegaram e falaram. È muito pouco tempo. ENTÃO VAMOS REVER ESSA COISA E CHEGAMOS AO CONSENSO DE 21/22 E ESTÁ FUNCIONANDO SUPER BEM. ENTÃO ESSA COISA DO DIALOGO ELE NÃO SE ESTABELECE SÓ DO PONTO DE VISTA DAQUILO QUE SÃO OS CONCEITOS EM NOÇÕES DE FORMAÇÃO, MAS ELE TEM QUE SER UM DIÁLOGO TAMBÉM DO PONTO DE VISTA DA MODALIDADE. ELE CHEGA E FALA ASSIM, BOM SABE AQUELE ÔNIBUS QUE TRAZIA O MATERIAL...NÃO ESTÁ TRAZENDO. AÍ NÓS VAMOS TER QUE ENCONTRAR UMA SOLUÇÃO PARA ISSO. ENTÃO O DIÁLOGO TEM QUE SE ESTABELECER EM VÁRIOS NÍVEIS. Mas os princípios aí é claro que ele não está marcado pela proposta curricular que vc tem. Agora é claro que para vc trabalhar com os princípios construtivistas PARA MIM, ACHO PARA EQUIPE TODA, VC TEM TODOS OS ASPECTOS BÁSICOS: ENTENDER A FORMAÇÃO COMO PROCESSO, ENTENDER O PERCUSSO DA FORMAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO. NÃO DO INDIVÍDUO, MAS DO COLETIVO. (social, contextualizado, complexo nada disso pode ser ignorado) exato, exato. Ai vc tem uma discussão com relação da ead que vc diz assim ou vc não individualiza ou

coleletiviza demais da conta do processo da aprendizagem. ENTÃO NESSE PROCESSO VC TEM QUE CONSIDERAR O QUE É UMA APRENDIZAGEM INDIVIDUAL QUE É AQUELA MESMO DAS NOÇÕES, DO CONCEITOS E TAL E QUE MUITAS VEZES NÃO SUPERA MAIS RÁPIDO QUE O OUTRO E ISSO NÃO SIGNIFICA QUE NÃO TENHA MAIS EFEITOS (?) ...NÃO É ISSO É UMA QUESTÃO MESMO DE MOMENTO, DE CONTEXTO. E POR UM OUTRO LADO, ESSE LUGAR DENTRO DA PP FORMAÇÃO. ENTÃO A GENTE TENTA TRABALHAR ISSO NUMA PERSPECTIVA, POR EXEMPLO, (tanto é que a gente não trabalha com esse monte de entrada, a gente trabalha com uma entrada, e vamos trabalhando com essa equipe) DE FORMA QUE VC POSSA RESGUARDAR UM POUCO TAMBEM ESSES TEMAS. Então ELE INTEGRALIZA O CURSO COM UM gente trabalha UM tempo de no mínimo de 4 e no máximo de 6 anos. Entendeu, mas não importa ...então de repente...vc tem uma marcação temporal e um outro significado também. (interrupção....quer que vc quer nós hoje vamos virar morceguinhos) Agora eu tava dizer que de repente ELIANA TEVE UM PROBLEMA E PRECISOU EMBARCAR NUMA OUTRA COISA QUAL É O PROBLEMA ELA VAI TER O TEMPO DELA. SE ELA PRECISAR FAZER 4 MESES ATRAZADA ENTRE ASPAS? Não tem PROBLEMA. Eliana tem o lugar ...entre esses 7 anos...que consguiram até a modificar o regulamento da pp lei. Quer dizer (eu) qdo vc tem um fundamento que justifique a flexibilização vc muda a pp lei maior. Com certeza.

Profa. C Dentro OS 17 VC TINHA UMA PESSOA POR 4 ANOS – 2 ANOS E DEPOIS REELEITO, PRESEDENTE DO SINDICATO DO PROFESSORES AQUI DO MATO GROSSO... ERA O TIPO DA PESSOA QUE O PROBLEMA DELE NÃO ERA CONHECIMENTO. O PROB DELE ERA TEMPO. Se ele fosse fazer uma formação marcada pelo tempo institucional, 75 % de presença....ELE JAMAIS PODERIA TER FEITO O CURSO SUPERIOR. JAMAIS. QUER DIZERE SE VC PEGA VAI SER UM DOS ÚLTIMOS A SEREM FORMADOS. MAS PQ POR CONTA DO SINDICATO. TEM O PERÍODO DA GREVE E AÍ TINHA QUE VIAJAR...ORGANIZAR ESSE MOVIMENTO TAMBÉM.
E É INTERESSANTE . ELE FLA ASSIM O SINDICATO HOJE, NOSSA DEFESA HOJE É QUE SEJA UMA PROPOSTA PELO MENOS SEMELHANTE OU MAIS PRÓXIMA DESSA PELA QUAL EU ME FORMEI. ENTÃO DO PONTO DE VISTA DA EFETIVIDADE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO MESMO, MAS DESSA POSSIBILIDADE DE TRÂNSITO DESSE PROCESSO DE FORMAÇÃO.

EU – Que é específico da modalidade a distância?
Profa. C - eu diria que sim uma CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL É O ROMPIMENTO DA RELAÇÃO ESPAÇO E TEMPO DA ESCOLA MODERNA, AQUELA ONDE TODO MUNDO TINHA FAZER TUDO AO MESMO TEMPO CHEGANDO AOS OBJETIVOS TODOS IGUAIS DE FORMAÇÃO. QUER DIZER A HORA QUE, veja bem, QUANDO VC COLOCA NESSA PERSPECTIVA, ELIANA, NÓS ESTAMOS TRABALHANDO COM OUTRA PREPOSIÇÃO, QUE INDEPENDE DE SER A DISTÂNCIA OU NÃO. ENTENDEU? A HORA QUE VC DIZ ASSIM NÓS VAMOS ROMPER ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO VC REBENTA COM O SUSTRATO DESSA ESCOLA QUE NÓS CONHECEMOS.

EU – POR ISSO QUE EU CHAMO DE ESCOLA SEM PAREDES. TIRA A PAREDE.... NÃO MAIS SALA DE AULA, MAS CENTRO DE APOIO, NOVOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS, INFORMAÇÃO DISPONIBILIZADA NA SOCIEDADE. SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Profa.. C - TIRA A PAREDE. QUER DIZER QUANDO EU ROMPO COM O ESPAÇO...PQ É QUE TODO MUNDO TEM QUE VIR PARA O MESMO LUGAR? QUER DIZER VC PODE TER MIL LUGARES PARA FAZER ISSO. AGORA EU ACHO ASSIM...(até pq vc tem que se dislocar...eu, por exemplo, vc tem que sair da sua terra natal...se deslocar...acaba pagando caro por isso CLARO DO PONTO DE VISTA ECONÕMICO, AFETIVO...qual foi seu objetivo deslocar em busca formaão contínua...quer dizer um direito que tinha e me foi arracado...

PROFA. C– É, É. E AÍ VC . vc pode hoje, A POSSIBILIDADE DE VC criar novos ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS... E ÁI EU SEMPRE BRINCO. **EU SOU CONTRA VC PENSAR QUE A ED PODE SER ALGUMA COISA FESTIVA OU DE ENTRETERIMENTO**- ELA É SISTEMÁTICA, CONTINUA, ELA TEM QUE SER VALIDADA. NÃO ADIANTA SENÃO VAI TUDO, MENOS UM PROCESSO FORMATIVO. (eu senão não precisa ter sistema organizados para..) agora QUAL É O PROBLEMA, POR EXEMPLO, DE EU FREQUENTAR UM CENTRO DE APOIO E NÃO UMA SALA DE AULA? UMA SALA DE AULA DESTA CAPITALISTA. ...(?) QUER DIZER EU TENHO LA A BIBLIOTECA, EU TENHO A VIDEOTECA, LÁ A DISPOSIÇÃO DOS MEIOS, SE EU QUERO VER VIDEO TÁ LÁ. ENTÃO SE EU QUERO LEVAR PARA MINHA CASA E VER NA MINHA CASA NÃO TEM PROBLEMA... E O TEMPO A QUESTÃO DA TEMPORALIDADE. Quer dizer SE TODO MUNDO TIVER QUE VER O TEXTO, VER NA MESMA HORA e tal e tal, então hoje a gente sabe que isso se rompeu DE UMA VEZ. De uma vez. Quer dizer a informação ela está disponibilizada na sociedade. EU NÃO VOU DISCUTIR QUE É QUE TEM ACESSO. ESSA É UMA OUTRA QUESTÃO DE FUNDO SOCIOLÓGICO. QUER DIZER É BOBAGEM A GENTE ACHAR QUE ESTAMOS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO HOJE, É BOBAGEM, COMO SE TIVESSE ACABADO PATRÕES E EMPREGADOS E TODO MUNDO TIVESSE A MESMA OPORTUNIDADE

EU – é verdade. Só é o que falam de sociedade de rede, do conhecimento...digital. PARA ALGUNS. E NA VERDADE ELA ESTÁ ALI DA BARBARIE, MATERIAL DE APOIO "POR QUE VOU PRIORIZAR A INTERNETE SE 80% DA CLIENTELA NÃO TEM?"

Profa. C – PARA ALGUNS. AGORA DE QUALQUER MANEIRA VS CONSEGUE ACEDER A INFORMAÇÃO DE MANEIRA MUITO DIFERENCIADA DA MANEIRA COMO AQUELA QUE VC TINHA DE MUITOS ANOS ATRÁS. 30 A 40 ANOS ATRAS. AGORA VC TEM UM PROBLEMA – ACABOU A FITA. (90 ' 15 páginas) agora tem uma problema de uma DETERMINADA ROUPAGEM QUE PRECISA SER COMPREENDIDA. (que não significa que está acontecendo na ead) é exatamente. Agora o GRANDE PROBLEMA É QUE A GENTE NÃO ESTÁ SABENDO COMPREENDER ESSAS LINGUAGENS HOJE. A HORA QUE VC FALA NA INTERNET E TAL ELA TEM ...DO HIPERTEXTO, DA MULTIMÍDIA...ELA TEM UMA LINGUAGEM. AGORA A GENTE NÃO ESTÁ SABENDO COMPREENDER ESSAS LINGUAGENS TODAS. QUE NÓS OS EDUCADORES TEMOS QUE ENTENDER ESSES CÓDIGOS TODOS. Agora a característica fundamental é essa. Quer dizer, bom se todo mundo NÃO

VAI ESTÁ JUNTO NUM MESMO LOCAL E NUM MESMO TEMPO? COMO É QUE VOU FAZER PARA QUE O ENCONTRO, AQUELE LIVRO AMAN AMARRASQUIM COLOCA, OCORRA. NÃO EXISTE PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEM CONFRONTAÇÃO COM O OUTRO. NÃO EXISTE. (E NÃO EXISTE ED SEM O ENCONTRO SUPERAÇAÕ DA DISTANCIA) isso. AGORA, ISSO VC PODE PROMOVER DE DIFERENTES MODOS QUE PODE SER UM ENCONTRO PRESENCIAL, QUE PODE SER VIA UM CHAT, UMA LISTA, UM FORUM DE DISCUSSÃO, NÃO É AGORA ESSE SISTEMA ... **PQ VOU PRIORIZAR A INTERNET AS 80 % DA CLIENTELA NÃO TEM? QUER DIZER VOU TER QUE PRIORIZAR OUTRAS COISAS.**

EU – quer dizer uma outra coisa...para dizer que estou na onda, para fazer impressionismo, e não ter retorno...É SEM RETORNO. NA VERDADE O MELHOR RECURSO É AQUELE QUE VC TEM. ...**TECNOLOGIA DA ESCASSEZ...É A CRENÇA NA EDUCAÇÃO- ORELHÃO, CAMINHAÃO DE LEITE.**
Profa. C– as vezes é o CAMINÃO DE LEITE... NÃO IMPORTA O IMPORTANTE É QUE CHEGAR. CHEGOU ESTÁ ÓTIMO. (EU VAMOS TRABLAHAR COM O QUE CHEGOU.) **"VOCE VIVE NUMA SITUAÇÃO DIFÍCIL, MAS NÃO É PRECÁRIA" SITUAÇÃO PRECÁRIA (MÚSICA)** TEVE UM PROFESSOR QUE ENTROU AGORA NO PROCESSO. AÍ EL FOI PARA UM DOS CENTROS E QDO ELE VOLTOU.. E FALOU ASSIM: ESCUTA O QUE VC FIZERAM? KÁTIA O QUE VC QUER SABER? ESCUTA QDO CHEGO NAQUELE CENTRO DE APOIO UMA CONSTRUÇÃO EXCELENTE, TUDO LIMPO, ARRUMADO, LABORATÓRIO DE COMPUTAÇÃO FUNCIONANADO, BIBLIOTECA UM PRIMOR, EU ENTREI NO BANHEIRO ESTAVA LIMPO, TINHA PAPEL, TINHA TOALHA PARA LIMPAR A MAO. O QUE É ISSO? (Kátia – pra gente é natural. É o minimo. Ela indagou o motivo do espanto – o professor respondeu PQ A ESCOLA É MUITO FEIA , ELA ESTÁ NUM ESTADO DE DETERIORIZAÇÃO MUITO GRANDE. ATÉ A UNIVERSIDADE, VC PEGA HOJE É UMA COISA MUITO FEIA FRIA, EU FIQUEI PASMO. **VOCE VIVE NUMA SITUAÇÃO DIFÍCIL QUE NÃO É PRECÁRIA. Eu achei interessantíssimo - qdo ele falou assim voce VIVE NUMA SITUAÇÃO NUMA SITUAÇÃO QUE NÃO É DA IMPOSSIBILIDADE, VC VIVE NO LIMITE MAS NÃO PRECISA SER PRECÁRIA, mas não é uma situação precária, enfatiza a professora.**

EU – uma coisa que me chamou atenção – não Existe essa coisa de estar lamentando- não tem isso, não tem aquilo... "NÃO." Eu dei um curso de especialização e me surpreendi, na debate na TV, junto com alguns alunos, e nesse debate me perguntavam se eu percebia a diferença do aluno do EAD e do PRESENCIAL. Então eu respondi olha, eu estou pensando nisso agora, pq acabei de realizar um curso que de ESPECIALIZAÇÃO. E SOMENTE NO FINAL QUE ME SUPREENDI, AO SABER QUE 70/80 % DOS ALUNOS ERAM EX-ALUNOS DO NEAD. Não percebi a diferença. Muito pelo contrário. O EMPENHO DAQUELES ALUNOS, A FORÇA DE VONTADE DELES, OLHA QUE ERA UMA TARDE UNTENSIVA – DE 1 H DA TARDE A 8 H DA NOITE. ALUNOS LEVANDO LANCHE, ALMOÇO, LEITE COM CAFÉ NA GARRAFA, QUALADA, ...E FICÁVAMOS ALI, NO AMBIENTE DE COLABORAÇÃO INCRÍVEL, SEGURANDO O CALOR, O CANSAÇO... e eles diziam: professora se não fosse EAD A GENTE NÃO ESTAVA AQUI. FIQUEI TÃO IMPRESSIONADA QUE, MUITO

ANIMADA COM O QUE VIA, ENTREVISTEI EX-ALUNOS. EMBORA TIVE QUE SUPRIMIR NO MEU TRABALHO POR ORDEM DO MEU ORIENTADOR. QUE DISSE QUE EU ME ESPARRAMEI...O ORIENTADOR ATRAPALHA AS VEZES. NÃO É? RISOS. DE TÃO ANIMADA QUE FIQUEI NÃO CORTEI, DEIXEI NUM CANTINHO PQ ATÉ UM TÍTULO PARA ESSE CAPÍTULO: **"A salvação da lavoura e o aluno distante"**. Em função de voz de um aluno que com certeza não estava no singular: Não pude desenvolver o capítulo, mas o título decorrente dos depoimentos selecionados para desenvolvê-lo já diz tudo: PROFESSORA EAD PARA MIM FOI A SALVAÇÃO DA LAVOURA. DE REPENTE SOMENTE COM O ALUNO É QUE VC SABE DISSO, SÓ ELE QUE ESTÁ LÁ NA PONTA. ENTÃO CONSTATEI: SOMENTE OUVINDO A VOZ DO ALUNO É QUE VC SABE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO A DISTÂNCIA NAS SUAS VIDAS. Tive, no entanto que recuar. É duro vc está na 5ª. marcha e ter que brecar, mais que isso, ter que dar ré. Ele dizia que queria tudo, quero quero mesmo, mas o que há de mais curioso nessa área.

EU - PQ no caminho aparecem tantas coisas. Essa aluna disse uma coisa impressionante. De tantos preconceitos que sofriam eles se esforçavam e no final acabavam tirando 1°. no CONCURSO.

Profa. C – relevância e avaliação do curso. Teminou a formação do pessoal, IMEDIATAMENTE HOUVE CONCURSO DO ESTADO E A MAIOR que não eram concursadas passaram em primeiro lugar, 2°. e 3° lugar. ACHO QUE FOI A MELHOR AVALIAÇÃO. FOI IMPRESSIONANTE, FOI ASSIM FANTÁSTICO, NA REGIÃO.

EU – É UM PARADIGMA NOVO DE EDUCAÇÃO, MESMO COM BASE NA IDÉIA DO APRENDER A APRENDER? Idéia antiga.
Profa. C– Pois é, eliana. Eu não diria que a modalidade, enquanto ead, é um paradigma, enfim... não disse. O que vc tem é o seguinte: a ed forma é um processo em crise. Para mim o que é o paradigma é pensar diferente, COMO SE DÁ O PROCESSO DE ENSINO e APRENDIZAGEM, PENSAR DIFERENTE Como é que se estruturam, enfim, as várias possibilidades de vc pensar. Agora que a EAD PODE É PROMOVER UMA DISCUSSÃO SOBRE A RESIGNIFICAÇÃO DAS NOSSAS PRÁTICAS, ISSO SEM DÚVIDA NENHUMA. PQ, PARA MIM, QDO ELA TRABALHA DA COISA DA TECNOLOGIA, COM O PROCESSO DE MEDIATIZAÇÃO, COM A TEORIA DA COMUNICAÇÃO, COM A TEORIA DA INFORMAÇÃO, VC VAI TER UM LEQUE DE, VAMOS DIZER ASSIM, DE PARADIMAS MESMO, MAS QUE NÃO É ELA EAD QUE FORJA ISSO, ELA É UM REFLEXO DISSO TUDO. AGORA QUE EL, ENQUANTO POSSIBILIDADE DE PESQUISA, DE INVESTIGAÇÃO, ELA LEVA A UM QUESTIONAMENTO DAS PRÁTICAS. Dessas que estão estabelecidas, isso sim. Agora, eu não sei, EU NÃO ME AVENTURARIA A DIZER QUE NA VERDADE ELA CONFIGURA, VAMOS DIZER ASSIM, ALGUMA COISA QUE FOSSE UM NOVO PARADIGMA, ELA REFLETE NA VERDADE. COMO UMA PRÁTICA SOCIAL ELA REFLETE.

EU -A escola que está aí, do jeito que ela está QUER DIZER DESSA ESCOLA PRECISA NASCER UMA OUTRA. É UMA OUTRA QUE ESTÁ SE EXIGINDO?

Pofa. C – ELA ESTÁ SENDO FORJADA. Claro a gente sabe isso que era o anterior e que ainda VIGORA A GENTE SABE QUE ESTÁ EM UMA CRISE VIOLENTÍSSIMA MESMO. O PROBLEMA É QUE ESTE NOVO ESTÁ SENDO FORJADO MESMO. A CARA QUE ELE VAI TER ISSO ESTÁ EM PROCESSO DE GESTAÇÃO TAMBÉM. Está sendo gestada esse novo. E ela pode ser configurada de muitas formas.

EU –QUEM É O PROFESSOR AFINAL?

Profa. C– na verdade eu gosto de está dizendo o seguinte. Eu gosto muito da concepção não é BELLONI QUE COLOCA, MAS VEM LÁ DOS FRANCEZES E TAL, QUE **É AQUILO QUE SE COLOCA COMO PROFESSOR COLETIVO.** A Medida em que a TRADIÇÃO ORAL DEIXA DE EXISTIR, ESSE MODELO DE PROFESSOR QUE NÓS TEMOS VC VAI TER O PROFESSOR COLETIVO. VC VAI TER VÁRIAS PESSOAS TRABALHANDO NO MESMO PROJETO. ISSO É IMPORTANTE. NÃO É UMA COISA DE VC TRABALHAR SEM TER UM PROJETO. SENÃO NÓS VAMOS DESQUALIFICAR, PARCELARIZAR TRABALHO ETC. A QUESTÃO NÃO É ESSA. MAS VC PENSAR ESSE PROJETO E PENSAR NUMA PARTICIPAÇÃO MAIS HORIZONTALIZADA DAQUELES QUE FAZEM. POR EX EU ENQUANTO PROF. POSSO ATÉ AQUILO, ROTERIZAR UM TRABALHO, ORGANIZAR UMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO E TAL. NÃO É. AGORA HOJE POR EX EU NÃO ME SINTO A VONTADE DE ESTÁ SOZINHA NESSE PROJETO. INTERNET, POR EX., SE VOU TRABALHAR UM PROJETO VIA REDE, ATÉ QUE SEI ALGUMA COISINHA, MAS EU VOU PRECISAR DE ALGUÉM QUE ME AJUDE NO PONTO DE VISTA QUE ME AJUDE COMO TRABALHAR ISSO. EU POSSO ATÉ TER O PROJETO. AGORA É CLARO QUE ESSE QUE VAI TRABALHAR COMIGO PRECISA ESTÁ EMBUIDO DESSE PROJETO TAMBÉM. ELE PRECISA ESTÁAPROPRIADO DISSO PARA PODER COMPREENDER O QUE ESTÁ SENDO FEITO. ENGRAÇADO ISSO O SOFT DA AVALIAÇÃO QUE A GENTE ESTÁ TRABANLHANDO, FOI INTERESSANTÍSSIMO, PQ AS PESSOAS QUE ESTÃO TRABLHANDO CONOSCO, OS TÉCNICOS DA INFORMÁTICA...ELES DIZIAM ...SERIA MAIS FÁCIL SE VCS TRABALHASSEM DESSE JEITO. E AÍ A GENTE DIZIA, GENTE NÃO É ASSIM. AÍ TEVE UM DELES QUE VIROU E FALOU ASSIM. AGORA EU ESTOU ENTENDENDO O QUE É AVALIAÇÃO. PQ ELE SACOU E AÍ O SOLFT FOI EMBORA. ENTÃO ESSA IDEIA DO PROFESSOR COLETIVO SIGNIFICA, NÃO QUE VC VAI PARCELARIZAR O TRABALHO, EM TERMOS DE QUE QUEM PLANEJA E E EXECUTA, MAS O PODE SER COMPARTILHADO NUM PROJETO DE FORMAÇÃO. (SEM DISPUTA, ...MAS NA HORIZONTALIDADE, COM RESPEITO). É . por ex. o ORIENTADOR ACADÊMICO, MUITAS VEZES COMO ELE ESTÁ MAIS LÁ NA PONTA DO PROCESSO NOS ALERTA PARA COISAS QUE NÃO HAVIA TOMADO TENTO NA VIDA. E AÍ NOS FALAMOS, PUXA MAS É MESMO. ENTÃO eu acho que é essa coisa de voce ter um projeto coletivo e trabalhar coletivamente. EU GOSTARIA DE FRIZAR O SEGUINTE, EVIDENTEMENTE **agora esse NOVO, E AI EU VOU COLOCAR ESSE NOVO PROFESSOR NÃO É ESSE DEPOSITÁRIO DO SABER. ELE É UM PROFESSOR QUE VAI COMPARTILHAR O SABER E VAI COMPARTILHAR TAMBÉM OUTROS SABERES.**

EU– qdo vc esta falando do trabalho coletivo, estar junto, ...se eu não posso contar com os requisitos observáveis, não assegurados na escola presencial, das respostas imediatas- vc olha para o aluno e ver que ele está atento ou muito distante aí a gente ver que a educação a distância existe mesmo. Seria esse empenho em está primando, zelando, trabalhando pela ação coletiva que compensa essa ausência desses requisitos que vc não pode contar no âmbito do EaD?

Profa. C- eu não sei se seria uma COMPENSAÇÃO. Quer dizer pq aqui é vc pensar o processo de forma diferente. Porque veja bem as relações se estabelecem independentemente. Quer dizer a hora que vc cria um grupo de estudo, a hora que vc cria as relações que ocorrem de centro de apoio. De qualquer maneira a gente tem, enquanto professor, uma relação com os alunos,e tal. Então eu fico muitas vezes indagando se, nesse sentido que vc tá colocando do presencial – DA EMPATIA, pq a empatia ela pode ser negativa também. Vc tem um outro lado da moeda. Pra mim há de se pensar muito esse processo como POSSIBILIDADE. POTENCIAL TÁ. Qdo. Vc trabalha via internet, que muitas vezes o presencial ocorre de maneira pontual, vc cria uma vc cria uma outra relação. De repente vc abre um chat e, de repente, está lá O POVO cantando parabéns pelo seu aniversário. Quer dizer, para mim essa uma questão que é inerente ao módulo. E essa é uma DIMENSÃO, que, AÍ EU SOU UM POUCO OTIMISTA, as pessoas dizem assim. Vc tem problema do pessoal que fica hoje muito sozinho.Mas se vc for ver é uma pequena parcela da população que normalmente tem outros tipos de problemas. Que não é um problema da relação com os outros, é DA RELAÇÃO DELE COM ELE MESMO. TÁ. ENTÃO VEJA BEM VC TEM UMA REDE DE RELAÇÃO QUE ELA OCORRE, ELA É DIFERENTE DA PRESENCIAL, MAS ELA É EFETIVA DENTRO DESSE PROJETO.

Profa. C - FOCO PESQUISA - PARA MIM O FOCO AGORA É OLHAR UM POUCO DIFERENTE, ATÉ PARA DIZER QUAIS SÃO ESSAS RELAÇÕES E DE QUE MANEIRA ELAS OCORREM E PQ ELAS OCORREM. ENTÃO PARA MIM, ESSA É UMA COISA, ASSIM, NÃO ESTÁ EXPLICADA, MÃO ESTÁ DESVENDADA E PARA MIM ESSA É UMA DAS ÁREAS DE PESQUISA QUE A GENTE TEM HOJE. ESSA QUESTÃO DAS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECE E ELAS SÃO MUITO INFORMAIS. É A RELAÇÃO DENTRO DA ESCOLA quer dizer do carinho que vc nem sabia que existia dentro da escola, mas que pelo processo de formação se aproxima, era do orientador que chegou na cidade, dado o fato de ser orientador também se aproxima, então, para mim tem uma coisa das relações que_**É MUITO IMPORTANTE SER VERIFICADO E EU POSSO AFIRMAR PARA VC ELAS OCORREM**. ELAS SÃO DIFERENTES , SÃO DIFERENTES. Muitas vezes elas tem natureza diferente daquela que ocorre no presencial, **TEM. AGORA ISSO NÓS NÃO SABEMOS COMO ESTÁ OCORRENDO**. (Pois eu descobri) A gente sabe que o processo de FORMAÇÃO É COMO SE ELE INICIASSE UM JOGO. AGORA AS REGRAS DESSE JOGO ESTÃO NUM CAMPO ABERTO PARA A GENTE PODER COMPREENDER COMO ESTÁ SE DANDO. ENTENDI.

EU – PARA TERMINAR, pq eu sei que seu tempo é muito requisitado, MAS uma coisa fica muito clara que o VALOR DA DIMENSÃO HUMANA. O QUE ESTÁ ME OCORRENDO É QUE PARECE QUE A ED PRESENCIAL TIVESSE MUITO O QUE APRENDER COM A EAD. É POSSÍVEL FORMAR PROFESSORES A DISTâNCIA.?)

Profa. C-com certeza. **O Acompanhamento é constituído e construído para que o aluno se sita presente.** Na verdade VOCE NÃO FAZ UM PROCESSO DE FORMAÇÃO SE VC NÃO ESTIVER INCLUÍDO NELE. O TEMPO TODO. SE VC NÃO ESTÁ INCLUIDO NELE VC PODE ESTAR FAZENDO TUDO, MENOS FORMAÇÃO. ELE PODE SER PREESENCIAL, PODE SER A DISTÂNCIA, INDEPENDE DA MODALIDADE. E A COISA DA INCLUSÃO NÃO SIGNIFICA VC PASSAR A MÃO SER BONZINHO, MAS DE VC SE SENTIR, SE PENSAR PERTINENTE, PERTENCER

EU – É POR ISSO QUE É POSSÍVEL AFIRMAR: educação a distância não existe. Não dá para vc pensar para distância. ...é preciso prestar atenção nisso. Até para atrair o aluno para o estudo. Ouvir vc foi muito importante para a gente confirmar aquilo que já víamos anotando e registrando. Se vc quer acrescentar alguma coisa. Uma curiosidade, de repente deixei de indagar algo julgado por vc pertinente...

Profa. C -é o que eu já falei para vc eu na verdade se vc perguntar para mim VOCES JÁ TIVERAM PROBLEMAS. Sim, muitos problemas. Mas eles também não importam muito. Sabe como é que é. Eu penso que qdo vc trabalha com ead vc trabalha com várias dimensões que na verdade agente não trabalha no nosso cotidiano. Nos processos de FORMAÇÃO, QDO VC ESTÁ MUITO MERGULHADO, vamos dizer assim, COM O PENSAMENTO DA IRMA MAIS VELHA. E ai a hora que vc começa a sair um pouquinho aí vc começa a ver quantas dimensões que tem que ser pensadas no processo formativo seja responsável, duradouro, ele tenha efetividade. Então, para mim o mais significativo NA MINHA TRAJETÓRIA EM EAD, FOI ABRIR OS OLHOS PARA UM MONTE DE COISA QUE ESTAVAM DESPERCEBIDAS, e que a GENTE COMEÇA A TOMAR CONSCIÊNCIA QDO COMEÇA A TRABALHAR A PARTIR DE UMA OUTRA PERSPECTIVA. A PARTIR DE UMA OUTRAS PERSPECTIVA DE ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO. COMO É QUE ELE ODE SER ORGANIZADO. ENTÃO NESSE SENTIDO, É MUITO RICO VC TRABALHAR COM A MODLIDADE A DISTANCIA NO SENTIDO DO QUE ELA TE ALERTA: por ex. o que é isso, vc está olhando mesmo, mas e aí? Como é que está o ORELHÃO ESTÁ FUNCIONANDO MESMO, QUER DIZER, VC COMEÇA A PERCEBER O UNIVERSO ENORME E DE ELEMENTOS E TAL...Então para mim, o mais importante nessa história toda é isso. É vc ser forçado, ou constrangido a pensar num monte de coisas que a a gente, muitas vezes, não se apercebe. E que deixa, na verdade, maior dos alunos como não pertencentes a uma comunidade na universidade. (?) Ele não se sente presente aí qdo vc não ve presente alguns desses elementos, a ocorrência deles.

EU – Há algo que gostaria de acrescentar?

Profa. C – A gente com um recurso depositado e o governo passou a mão em função dos pagamentos todos .... ele pegou todos os recursos e agente tendo que pagar a todo material que foi disipado. Não me deixa sem dormir me deixa PREOCUPADA. POR OUTRO LADO EU TENHO UM COMPONENTE QUE É MUITO IMPORTANTE. EU TENHO UM ENTORNO PESSOAL E FAMILIARQUE É MUITO BOM QUE É MUITO GOSTOSO E ISSO FOI CONSTRUIDO AO LONGO DE UMA VIDA. O QUE ME DA UMA CERTA TRANQUILIDADE É O PROCESSO INSITITUICIONALIZADO. NÓS NÃO TEMOS ASSIM QUE FICAR COM MEDO ACHANDO QUE A GENTE ESTÁ CORRENDO RISCO DE DE REPENTE NÃO RECEBER A JEDE (?)NÃO TEM. ESTÁ

TUDO INSTITUCIONALIZADO. AS ATIVIDADES ESTÃO NOS NOSSOS QIS SABE A GENTE NÃO RECEBE BOLSA AQUI. Sabe então a gente não precisa ficar preocupado. Então para mim vc tem claro uma coisa que é um processo INSTITUCIONALIZADO, E QUE ELE NÃ CORRE FORA DA INSTITUIÇÃO. O QUE VC TA VENDO HOJE É A CRIAÇÃO DE PROGRAMA DE PROJETOS DE EAD QUE OCORREM PARALELOS AS INSTITUIÇÕES. PARA MIM ISSO É UM ERRO CRUCIAL. ENTÃO HOJE SE O DINHEIRO FOI TOMADO ISSO NÃO É UM PROBLEMA MEU, DA KÁTIA, MAS DA INSTITUIÇÃO. FOI ICITADO E TAL. ... ELA QUE TEM QUE RESPONDER POR ISSO. A GENTE SO COMEÇA A TRABALHAR SE O CENTRO DE APOIO ESTIVER MONTADO E TAL
ENTÃO VC SABE QDO VC INSTITUCIONALIZA...AS PESSOAS AS VEZES FALAM ASSIM, MAS A INSTITUIÇÃO NÃO TEM MUITA FORÇA. Tem sim. E ELAS SÃO IMPORTANTÍSSIMAS. ENTÃO ESSA QUES~TAO, ESTÁ TÃO AMARRADINHO INSTITUCINALMENTE QUE EU POSSO ATÉ ME PREOCUPAR, SÃO VÁRIOS VÁRIOS PROJETOS. MAS POR OUTRO LADO, SEM DORMIR. Pq quem vai responder não sou eu mas a INSTITUIÇÃO. E ISSO TEM UM CARÁTER QUE É COMPLETAMENTE DIFERENTE. Eu legal.

EU – e com isso tudo o caminho vai na direção de conseguir MESMO a META A SER ALCANÇADA, O ALUNO CONSEGUIR INDEPENDENCIA, "SE COLOCAR NO PROCESSO E TER A PEPSPECTIVA SOBRETUDO, ta, DE SE TORNAR UM PROFISSIONAL." NÃO QUE ISSO VÁ FAZê-lo, QUER DIZER A FORMAÇÃO INCIAL ENCAMINHAMENTO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR. Nesse sentido a gente não abre mão do professor mesmo, SABE. Então esse processo para ele tem uma SIGNIFICAÇÃO PROFISSIONAL MUITO IMPORTANTE. PARA MIM ISSO É O ESSENCIAL

Profa. D (coordenador deCOLÍDER- POLO FUNDADOR/NEAD)

Eu - Como VCS AGEM PARA MINIMIZAR ESSA DIFICULDADE DE CONTATO E ESTABELECER UMA RELAÇÃO DIALOGADA. (professor, orientador,tutor, especialista,)
Profa. D - Bom a gente tem que levar em conta o tipo de projeto que a gente tem. Nós temos assim: **Os especialistas** são aqueles formuladores dos fascículos e se não os formuladores dos fascículos, algum professor universitário específico daquela área. O **Orientador Acadêmico** e o discente (cursista) –não existe assim...olha o ORENTADOR ACADÊMICO NÃO É O PROFESSOR PARA O ACADEMICO. Porque o foco está no FASCÍCULO, NÃO QUE O ELEMENTO HUMANO NÃO SEJA IMPORTANTE. MAS NO FASCÍCULO a forma como é feito é bem DIALÓGICO. QUER DIZER ELE É DIALOGANTE COM O SUJEITO, O ACADÊMICO. Bem, nós temos o especialista o orientador acadêmico e o acadêmico. O elemento MEDIADOR É O ORIENTADOR ACADÊMICO QUE TAMBÉM É UM PROFESSOR MAS NÃO O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. (isso é um problema colocado por eles mesmos).

Profa. D – O PRINCÍPIO – o pr na ead no nosso projeto É A AUTONOMIA DO EDUCANDO. DAÍ PQ SER NO ENSINO SUPERIOR, PELA PP STATUS, DESENVOLVIMENTO. Vamos pensar em PIAGET, das operações formais, em que ele pode ABSTRAIR, em que ele não tem mais essa DEPENDENCIA AFETIVA TÃO GRANDE (mas na prática tem- ver depoimentos) e a gente lembra então PAGET, pode ser o pp VIGOTSKI mesmo, em que o elemento AFETIVO É IMPORTANTE, MAS JÁ NÃO É TÃO IMPORTANTE QTO. SERIA NO ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS E O INICIO do estágio DAS OPERAÇÕES FORMAIS. Então a função do professor, **SE NA EAD A AUTONOMIA DO ALUNO É UM ELEMENTO CHAVE, O ELEMENTO MEDIADOR OU ESPECIALISTA SÃO ELEMENTOS FACILITADORES**. Vc ver o seguinte, na UNED EXISTE A FIGURA DO ESPECIALISTA E DO TUTOR. O TUTOR SERIA QUEM, o nosso ORIENTADOR ACADÊMICO. Só que o especialista no momento da avaliação, na UNED, ESTÁ JUNTO COM O ACADÊMICO. O DISCENTE. AQUI NÃO OS PROCESSOS, O ELEMENTO MEDIADOR É O ACADÊMICO. ELE É QUEM TEM OS MOMENTOS PRESENCIAIS. DETALHE – ELE NÃO DÁ AULA. MAS ELE É QUEM VAI FAZER TODO O MEIO I, MEIO II, MEIO III com o ALUNO PRESENCIALMENTE. ENTÃO É CLARO, O ALUNO TEM O ESPAÇO QUE SE ENCONTRA COM O ORIENTADOR ACADÊMICO, ESSE OR AC É UM ELEMENTO PREPARADO E ESSA PREPARAÇÃO INICIAL, É UMA PREPARAÇÃO PROCESSUAL. E EU COMO COORDENADORA EU TENHO DUAS FUNÇÕES: da coordenação administrativa, mas sobretudo a coordenação pedagógica. Portanto, todas as dificuldades em termos do projeto, do andamento, da avaliação, da forma de se trabalhar com aquele elemento que está lá, então todo ele é discutido em momentos que não só no momento dos fascículos juntos dos especialistas mas comigo as reuniões pedagógicas acontecem para discutir a avaliação, as questões pedagógicas, pq tem é natural que tenha os conflitos das relações pedagógicas, como fazer. Pq as vezes esse orientador ac está numa situação que diz assim poxa aquele sujeito NEM SEMPRE, aquela pessoa que é acadêmico, compreende o projeto mas não compreende a ESSENCIA DA função do aluno dentro da EAD. Ele é MUITO MAIS INDEPENDENTE. E ISSO É UM ELEMENTO CULTURAL NA MINHA OPINIAO. PQ CULTURALMENTE, COMO VC BEM DISSE, A EAD ESTA ASSOCIADA A UMA NOVA ROUPAGEM. (?) não tão tecnicista, digo assim, na ead era mesmo a ped tecnicista. Hoje em termos administrativos ela pode ter caráter sistêmico (?) ainda, mas em termos de gestão de sistema no nosso projeto, na ead aqui, por ter colegiado, vc ver tem um colegiado aqui, um colegiado num centro de apoio em que tem representante de todos os seguimentos. Portanto, quebra a LÓGICA SISTEMICA, PELO MENOS DAQUELA MAIS CRUA, Vamos dizer assim.

EU - RELAÇÃO PEDAGÓGICA/MENTALIDADE PRESENCIAL Com você ver a RELAÇÃO PEDAGOGICA, ORIENTADOR ACADEMICO/CURSISTA?

Prof.a C Eu vejo asSIM NESSA RELAÇÃO PEDAGÓGICA É MUITO DIFERENCADA, MAS ESTE NOSSO ALUNO VEM DE UMA CULTURA ESCOLAR, EM QUE ELE FOI FORMADO TODA NA ESCOLA PRESENCIAL, numa sala de aula com contato direto com o professor. Então com essa cultura, que é minha, sua, nossa, essa mentalidade, ele acredita que? Que tem que ENTENDER (??aquele PROFESSOR QUE TIRA TODAS SUAS DÚVIDAS E QUE MUITAS VEZES A FORMA COMO O

PROFESSOR AGE É MUITO PATERNALISTA OU MATERNALISTA, ENTÃO ISSO É HISTÓRICO, DESDE OS TEMPOS EM QUE OS JESUÍTAS ENTRARAM AQUI – DA PEDAGOGIA VERTENTE LAICA, RELIGIOSA. Então vc se depara com esse tipo de ed. A gente então percebe, isso é uma preocupação que todos nós temos com os acadêmicos. DE EXPLICAR BEM PARA ELE A ESSENCIA DO PROJETO
O QUE É AUTONOMIA - AUTONOMIA SUA, NESSE PROJETO. O ALUNO PRECISA ESTUDAR MESMO. PQ AS DÚVIDAS QUE ELE VAI TER, VAI TIRAR COM QUEM? (pensei que fosse com ele mesmo) mas, continua a coordenadora, com O ORIENTADOR ACADEMICO. Este OA TODOS OS MESES É PREPARADO PELO ESPECIALISTA, CONFORME A ÁREA DE ESTUDO EM QUE ESTEJA. LÁ SÃO TIRADAS TODAS AS DÚVIDAS DENTRO DAS POSSIBILIDADES QUE AINDA TEM HORÁRIO QUE AQUI QUE O ESPECIALISTA FICA PARA ATENDE-LOS NAS DÚVIDAS QUE O ACADEMICO VAI TRAZER. QUE NÃO SÃO POUCAS DÚVIDAS. Conforme a área, então. ..

Profa. C -Mas em termos da AFETIVIDADE, É CLARO QUE AO, COMO ELEMENTO FACILITADOR, OBVIAMENTE OUVE AS DÚVIDAS DO DISCENTE, PERCEBE AS NECESSIDADES IMEDIATAS DELE, COLABORA NA SUPERAÇÃO DESSAS DIFICULADADES, ele também a partir dos critérios estabelecidos para cada área, vai vendo a evolução desse aluno, dessa pessoa, então eu vejo assim que no nosso projeto A RELAÇÃO PEDAGÓGICA SE ESTABELECE ENTRE ESTE FACILITADOR E DIRETAMENTE COM ELE. TAMBÉM TEM SEUS PROBLEMAS MAS TAMBÉM TEM SEUS MOMENTOS BONS.

QUE PROBLEMAS –naturais como aquele da sala de aula. Muitas vezes o acadêmico vai no dia marcado com o orientador ac e não aparece com o FASCICULO DITO COM AS TAREFAS REALIZADAS. E AÍ O ORIENTADOR SE VER NUMA SITUAÇÃO MUITO DIFÍCIL PQ ELES SÃO PARCEIROS, COLEGAS DE FAZER A COBRANÇA. Ai que tem as vezes conflitos. Pq o or ac, nós temos um trabalho de discussão ética, por ex. as avaliações vão com critério

EU – como vc estava falando... o papel do ORIENTADOR- (126) (PREPARDO PELO ESPECIALISTA). A RELAÇÃO PEDAGÓGICA.
Profa.D Na escola nova o professor cria um ambiente ...para que o aluno aprenda a aprender. Aqui, no nosso programa, o FACILITADOR, A FUNÇÃO QUE ELE EXERCE como facilitador, é entre o fascículo e o acadêmico. Não é? Então ele vai criar condições, veja bem, ele foi preparado... imprime muito do seu jeito de sua característica pessoal, ele vai imprimir o seu jeitão a sua forma de ser ali, na hora de trabalhar, ser o ELEMENTO FACILITADOR ENTRE O FASCÍCULO E O ACADÊMICO. Alguns são mais afetivos, outros já mais distantes. É a relação pedagógica que se estabelece ali. MAL OU BEM ELA SE ESTABELECE. PQUE DIGO MAL OU BEM? PELO CARÁTER DA NÃO PRESENCIALIDADE POR NÃO SER A AULA , mas sim um ENCONTRO. TÁ? ENTÃO ELE VAI SER UM ELEMENTO QUE VAI DAR CONDIÇÕES, ELE É PREPARADO PELO ESPECIALISTA para dar condições, veja, a esse **se sentir PREPARADO, A TIRAR SUAS DÚVIDAS. ELE É PREPARADO PARA DAR CONDIÇÕES DE MELHOR ENTENDIMENTO DO FASCÍCULO**. Tá?.

EU – Como identifica a relação? Dialógica/Tradicional? Papel do professor?
Profa. D- Veja, todo o fascículo é pensado para ser dialogal com o aluno. Aqueles elementos que ficam de interrogação, o facilitador vai ser quem? O ORIENTADOR ACADÊMICO. ENTENDE. ENTÃO A AULA TRADICIONALMENTE DITA NÃO ACONTECE. SÃO ENCONTROS INDIVIDUAIS PARA ATENDER E TIRAR AS DÚVIDAS DO ACADÊMICO. Dúvidas que nem sempre são sanadas pelo orientador acadêmico e que as vezes são sanadas pelos especialistas, ou melhor, devem ser sanadas pelos especialistas, quando o ao não dá conta naquele momento.

EU – entendi. Não é aula tradicional e são encontros individuais para sanar as dúvidas.
Profa. D – é, pq não tem quadro é um encontro mesmo. Vamos dizer que vc e eu estivéssemos aqui, eu fiz um estudo do fascículo dialogal não me lembro que é linguagem dialogal e dissesse: olhe Eliana, eu tenho dúvidas eu não consigo entender como se processa o fenômeno tal, o que explica que não consigo entender.

EU – entendi. Vc estava falando que tem problemas do aluno está fazendo essa assunção de que tem que aprender a estudar, mas certamente as dificuldades não param por aí. Quais a dificuldades, dificuldades mais marcantes vc percebeu nesse pólo que vc coordena que dificulta essa proximidade dialogal, essa possibilidade (entre orientador acadêmico e o acadêmico ou fascículo)- COMPARAÇÃO ENTRE O PRESENCIAL E O A DISTÂNCIA. PROBLEMAS DE NÃO SABER ESTUDAR É UM PROBLEMA DE FORMAÇÃO, DE NOSSA ESCOLARIZAÇÃO, CRÍTICA A FORMAÇÃO ESCOLAR, DISCIPLINA DE ESTUDO, ALUNO AUTÔNOMO.
Profa. D – eu vejo o seguinte. Essa é uma opinião pessoal. Essa não é uma dificuldade do ensino a distância apenas. ISSO É UM PROBLEMA DE QUALQUER MODALIDADE. O ALUNO NÃO SABE ESTUDAR. AQUI NO PRESENCIAL VC ESTABELECE UM TIPO DE ATIVIDADE, ESTOU FALANDO DE MINHA EXPERIÊNCIA PP. VC DIZ PARA O ALUNO ISSO É A ORDEM DA ATIVIDADE: VC VAI LER ISSO, E DETERMINADOS CONCEITOS QUE DEVERÁ REFLETIR, FAZER UMA ANÁLISE, OU SEJA, A PESSOA NÃO CONSEGUE ESTUDAR MESMO. O PROBLEMA QUE HÁ, QUE NÃO É TÃO PULVERIZADO, MAS QUE A GENTE LOCALIZA, É QUE ESTE AC ELE, MAS NÃO POSSO FALAR EM NOME DOS ORIENTAODRES ACADÊMICOS. VC VAI ENTREVISTÁ-LOS E VAI PERCEBER ISSO MELHOR, MAS NOTA-SE ASSIM QUE, AS VEZES O ALUNO NÃO LER. Ele faz uma leitura superficial, LONGE. Pq. uma coisa Eliana, vc sabe melhor que eu, é vc pegar e dar uma lida superficial...e outra coisa é ler eu saber estudar, é voce identificar o autor estar comunicando, qual é o objetivo daquela comunicação, quais são os conceitos chaves e **AI ESSE NÃO É UM PROBLEMA DA EAD, MAS UM PROBLEMA DE FORMAÇÃO, FORMAÇÃO NOSSA, DE NOSSA ESCOLARIZAÇÃO**. Ela pouco ensina-nos a pensar. E A EAD, EU VEJO ASSIM, QUE ELA ACABA SOFRENDO UM POUCO NA PONTA, PQ EXIGE ISSO DO ALUNO. EXIGE UMA DISCIPLINA DE ESTUDO. Então eu vejo que o ORIENTADOR ACADÊMICO SOFRE PQ A IDÉIA QUE SE TEM NO PROJETO, AOS POUCOS, NÃO POSSO FALAR PELA KÁTIA, PELO ORESTE, POR QUEM FORMULOU O PROJETO, MAS TAMBÉM ACHO QUE ELES NEM VISLUMBRARAM EM TERMOS DE TÓPICOS ISSO. MAS HÁ UMA NECESSIDADE DE SE FORMAR, E AHCO QUE SE PENSOU ISSO NO PROJETO, UM ALUNO MAIS AUTÕNOMO. E DETALHE NOSSO ALUNO É ALUNO DO

CURSO DE ENSINO SUPERIOR. É UM TIPO DE AUTONOMIA QUE ELE JÁ PODE TER. Não quer dizer que totalmente desenvolvida. PAPEL ORIENTADOR/ INTUIÇÃO.

Profa. D – Crítica do que ocorre lá no BÁSICO. Daí pq é um absurdo colocar essa modalidade nossa se colocar de 5 a 8 anos no ensino médio. Ninguém aqui é a favor de um troço desse. É um absurdo. Eu - Trabalhar com jovens e adultos analfabetos a distância. Isso é a maior esquisofrenia que existe. Total esquisofrenia, aqui pelo menos entre nós,todos...opinam- gente isso é coisa de louco. Isso é gente que quer filão para ganhar dinheiro. Veja nas condições,são professores em exercício, e ainda assim, nós temos que formar, ajudar, a gente orienta o orientador acadêmico. Pelo menos eu estou fazendo isso. Eu não sei dos meus colegas do pólo. Digo assim...no sentido que FAZER PARA AJUDAR O ACADÊMICO A CRIAR UMA DISCIPLINA DE ESTUDO. Então não é que a gente quer dar uma receitinha de bolo não, isso vai de encontro a uma convicção nossa. Pque cada espaço é um espaço, cada situação é uma situação, cada ser humano é um ser humano. Então dar receitinha de bolo é muito complicado. A gente dar indicações. Pq é um problema que a gente tem no PRESENCIAL e isso afeta muito. Então esse compromisso EM ESTUDAR É UM PONTO QUE O ORIENTADOR ESPERA DO ACADEMICO. E ISSO NEM SEMPRE ACONTECE. E O ACADEMICO ENTÃO QUE É UM PROFESSOR TAMBÉM, ELE PROCURA DIZER OLHA, FAZ ASSIM, ELE MESMO INTUITIVAMENTE, COMO É PROFESSOR, POIS A INTUIÇÃO NÃO DEIXA DE SER UM ELEMENTO IMPORTANTE, DESDE QUE NÃO TRANSCENDA DEMAIS, mas um elemento chave para também apoiar esse acadêmico. Ele também é um colega. Você qdo está com uma colega sua e vc está auxiliando ela numa dificuldade, vc utiliza meios procura achar a melhor forma para poder auxiliá-la, estimulá-la inclusive. Eu acredito que esse elemento facilitador é nesse sentido.

EU – quando vc diz há necessidade de se formar o aluno autônomo. ROSE – esse é um princípio da EAD- a autonomia do aluno. Sua independência

Profa. D –ninguém aqui é tão...sabe que a cultura escolar é uma cultura. Tanto é que o projeto coloca interdependência. Poderia fazer como algumas universidades europeias que trabalham com a Universidade ABERTA E A DISTÂNCIA, em que estabelece elementos nem mediadores nem facilitatores. Estabelece esses elementos facilitadores não mediadores. Facilitador quem que é? Um elemento facilitador para essa universidade o que é? Um fascículo em si e aí acabou, outro instrumento que utiliza – vídeo cassete e aí acabou. O elemento facilitador é só aquele elemento material. Aquele elemento é HUMANO TAMBÉM.

EU – a gente sabe que o pr é esse – da autonomia do aluno, do aprender a estudar, do independer-se. Que diz disso?

Profa. D - O programa da ead é a AUTONOMIA. PRESTA BEM ATENÇÃO. TÁ, MAS A CULTURA ESCOLAR DAS PESSOAS QUE VEM, NEM SEMPRE DAR SUBSTRATO PARA ENTENDER O GRAU DE AUTONOMIA QUE TEM QUE TER AQUI. Essa autonomia, dentro dela, é também disciplina de estudo. E DISCIPLINA DE ESTUDO NÃO SE CRIA DE UM DIA PRA NOITE. SE DESENVOLVE. É UM PROCESSO. ENTÃO NINGUEM TAMBÉM AQUI pensou ELES VÊM PRONTOS E ACABADOS E VÃO TODOS... não. então o pp orientador acadêmico tem que ser

assistido nisso. Vc não vai ser totalmente autônomo. Vc vai ajudá-lo, ampará-lo. Não ampara no sentido de CUIDAdo – isso a gente também discute muito no nosso polo. E não ser paternalista, isso não é legal. Mas no sentido de vc como elemento facilitador, ali, vai dar o apoio PROCURAR TIRAR AS DÚVIDAS E TAMBÉM COMPREENDER A REALIDADE. A GENTE PARTE DO REAL DE UMA UTOPIA REALIZÁVEL, MAS também COMPREENDER A REALIDADE QUE SE TEM. Nós não temos um aluno formado numa DISCIPLINA PEDAGÓGICA DE APRENDIZAGEM.

EU – vc falou o que marca o nead decorre de uma mentalidade humanista?
Profa. DSIM, SIM. Eu vou dizer a vc, isso nã0 é só uma visão humanista de escutar, de ouvir as pessoas que fazem parte do projeto, não é as pessoas que estão coordenando só. É ouvir daí que há colegialidade. Você sabe como é o ORGANOGRAMA AQUI? Tem os colegiado de pólo, daqui...então ele é o que? Ele é o momento que se discute os problemas pedagógicos e administrativos, com todos os segmentos, representantes acadêmicos, representantes...eu desenho para vc. Nesse momento do colegiado, nós temos o nosso colegiado aqui e temos as reuniões pedagógicas aqui. Temos os colegiado nos pólos e temos as reuniões pedagógicas nos pólos. Esses são os momentos diretos em que se ouve as queixas, as dificuldades, as sugestões e é um ponto positivo que nós temos ouvido no pólo mais antigo de COLIDER QUE É O PIONEIRO, NÓS PRESTAMOS MUITO ATENÇÃO NAS SUGESTÕES DOS ORIENTADORES ACADÊMICOS, ATÉ DOS ACAD~EMICOS. Porque? Um projeto não se faz com decretos. Se faz com ações. Com reflexões, com apoi mútuo. E ISSO O NEAD FAZ. ISSO NÃO É FALÁCIA, PROPAGANDA ENGANOSA. EXISTE UM apoio muito grande. EFETIVAMENTE UM TRABALHO EM EQUIPE, COLEGIADO. Eu atribuo muito a colegialidade, eu atribuo ao fator colegialidade. Eu acredito muito. Eu defendo, postulo defendo a id. Da colegialidade em qualquer lugar, em qualquer Instituição e aqui tem um colegiado. E tudo que se decide no colegiado de POLO é trazido para cá, é debatido. Então não é uma informação que vem de cima pra baixo não. É INTERATIVO.

EU – há outras dificuldades maiores?
Prof.a DDE PARCEIROS, NÃO CUMPRES, ACHO QUE A KÁTIA COMENTOU COM VC, NÃO CUMPREM. Isso inviabiliza o pedagógica. Agora tem um detalhe o orientador acadêmico reclama e a GENTE VAI A LUTA ATÉ QUE CONSEGUE. PODE DEIXAR VAMOS VER SE ENCONTRAMOS COM O PREFEITO, JÁ FALO COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIGO, nos somos PARCEIROS E CADA UM CUMPRE SEU ELEMENTO DE PARCERIA NO CONVÊNIO...SE ESTABELECE ASSIM... O QUE TEM QUE SER DITO A GENTE DIZ NÃO DIZ NAS COSTAS, MAS DIZ DE UMA FORMA QUE TEM QUE SER DITA. PARA QUE TUDO DÊ CERTO. Agora tem um detalhe que o coordenador de polo não resolve. Quem resolve é o coordenador Oreste – coordenador da LICENCIATURA. Outra coisa o que existe muito é a DELEGAÇÃO. Um elemento no sistema é a delegação. Não existe aquela coisa centralizada. Eu centraliza...na Kátia, Oreste, não. O coordenador diz olha eu tenho um problema com o PREFEITO E O QUE É QUE VC ACHA? NÃO POSSO IR VAI VC. DELEGA A PESSOA, SE eu acho que pode eu delego o centro de apoio mas não é de jogar nas costas. È o princípio da delegação mesmo. De não centralização mesmo de informações. Eu acho que isso é muito positivo. Isso está na minha mão ninguém pega, ninguém toma. È assim, é uma parceria. E se a parceria está tendo um problema é jogado na

mesa e discutido de modo que se chegue a um acordo. Um acordo que foi tomado coletivamente. Não existe agora vai ser assim daqui para frente. Não. Nós vamos decidir em conjunto.

EU – sobre o fascículo (a forma escrita é dialogal.") que outros dispositivos, artifícios são utilizados de modo que o cursista venha se interessar pelo estudo, desenvolver essa reflexão, a formação que está sendo construída.

Profa. D -O FASCÍCULO –não é um elemento chave, é um instrumento DIALÓGICO, mas eu não sei se posso chamar dialógico. Veja bem, não é dialógico. O que acho interessante no projeto. Por ex. eu poderia deixar tudo por conta do FASCÍCULO E COBRAR. TIPO EAD, TÍPICO DA EAD. Mas o fascículo foi escrito por especialista, NUMA LINGUAGEM DIALOGAL, O ALUNO VAI LER. ...Se vc fosse fazer uma análise documental e vc tomaria o FASCÍCULO E CHEGARIA A ESSA CONCLUSÃO. MAS AINDA SE PREVILEGIA MUITO O ELEMENTO HUMANO. E EU VEJO QUE É ASSIM QUE TEM QUE SER. Eu vejo que assim que tem que ser, pq existem outras formas eletrônicas: e-mail, por chat, a teleconferência – não existe o contato face a face no sentido literal, mas a teleconferência que não o caso que tem aqui no nosso, o projeto nosso, vc já percebeu, que ele é numa realidade nossa mesma, nós não estamos pensando nos USA, em ISRAEL, AUTRÁLIA, QUE TEM TODO UM APARATO TECNOLÓGICO. ISSO AQUI É MADE IN BRAZIL. PARA NOSSA QUERIDA AMÉRICA LATINA QUE É MUITO HUMANA PRÓXIMA QUE O CONTATO HUMANO É NECESSÁRIO É IMPORTANTE ATÉ PARA A NOSSA SOBREVIVÊNCIA CULTURAL. ENTÃO AINDA QUE EXISTE AQUELA DISTÃNCIA QUE EU ACHO QUE NÃO É TÃO DISTÃNCIA ASSIM TAMBÉM MAS ENFIM. MUITO ESPECIALISTA ACAD~EMICO MAS NENHUM MOMENTO ESSE ELEMENTO HUMANO É COLOCADO DE LADO EM FUNÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS. E eu acho que é aí que respeita a nossa cultura o projeto. É bem matogrossesse, Diante de um BRASIL QUE AINDA TEM QUE CRESCER, DESENVOLVER, MAS QUE PRIORIZA NOSSO TIPO DE CULTURA, HUMANA. Necessidade de ter o OUTRO PRÓXIMO. ENTÃO, NESSE PROJETO TEELCONFERENCIA, CLARO QUE HÁ TELECONFERENCIA EM OUTRO PROJETO, MAS NESSE PROJETO QUE VC ESTÁ ESTUDANTO O ELEMENTO HUMANO É ESTRATÉGICO.

EU – A ead é uma referência de educação?

Profa. D– SIM. Pensa bem. Que temos hoje no mundo, pessoas que começam a trabalhar muito cedo, são cobradas no nível de escolaridade muito cedo. E essa escolaridade não pode ser aligeirada. Nós LUTAMOS CONTRA UMA ESCOLARIDADE ALIJEIRADA. OU SEJA. COM 2 ANOS EM UMA UNIVERSIDADE JOGA, JOGA APOSTILAS, MÓDULOS, ETC, E a pessoa fica lá cansada, com sono, veja bem, trabalha o dia inteiro, menos presta atenção ao seu professor com todo seu esforço, toda capacidade que ele tem sendo que, eu não estou dizendo, eu também sou profa da educação presencial. Mas seria mais interessante rever esse contato dia após dia. ...pq eu diria o seguinte...vc dar o ponta pe inicial para seus alunos monta um projeto de pesquisa, de curso, de trabalho define, tou falando do presencial, define a diretriz que vai trabalhar, o aluno fica um tempo pesquisando, pode ser em dupla, vc tem um tempo para desenvolver esse trabalho. Agora nós vamos voltar agora para sala de aula, **VAMOS TIRAR NOSSAS DÚVIDAS**,

REVER AS IDÉIAS QUE PESQUISAMOS, OS CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS, APROVUNDAR OS CONTEÚDOS CONCEITUAIS, TÁ, E ASSIM VOLTA DE NOVO PARA O SEU ESPAÇO, REVEJA, REANALISE, REFAÇA, REESTUDE E DEPOIS VAMOS FAZER UM FECHEMeNTO. ASSIM, vc está todo os dias com seu aluno, estou falando do ensino superior, o professor fica direto com seu aluno ali na sala. A grande maioria tem que trabalhar, pelo menos meio período...Ele chega ali, meio dormindo, NÃO SERIA MAIS INTERESSANTE ELE DIZER ASSIM. EU TENHO TAL HORA, VOU ESCOLHER A HORA QUE VOU FAZER E CUMPRIR. AI ENTRA A QUESTÃO DA DISCIPLINA. PQ NÃO ADIANTA FAZER UM TRABALHO ASSIM E A PESSOA NÃO FAZER A PARTE DELE. O ALUNO TEM QUE FAZER A PARTE DELE, MAS TAMBÉM ELE TEM QUE FAZER A PARTE DELE E TEM QUE ER TRABALHADO PARA ISSO. ENTÃO EU ACREDITO NÃO PENSO ASSIM SÓ NA EAD MAS ATÉ NA ED PRESENCIAL ELA TEM QUE SER REVISTA – PORQUE VC QUER QUE SEU ALUNO ESTUDE, PESQUISE, SEJA RESOLUTOR DE PROBLEMAS (VIROU ATÉ CHARGÃO) tudo bem, mas e aí. As vezes eu me preocupo, pq é um elemento cultural. MAS QUANDO É QUE A GENTE VAI QUEBRAR ISSO, PENSAR NO ALUNO AUTÔNOMO? NÃO NO SENTIDO DE LAIZEFAIR. ME PREOCUPA MUITO ISSO QUANDO FALA AUTONOMIA. (NÃO ABANDONÁ-LO A PP SORTE) é um risco, por isso que eu falei FACILITADOR, E AUTONOMIA - POR ISSO QUE DISSE NÃO SEI SE É BEM NO SENTIDO DA AUTONOMIA que qdo falei na escola novismo. PQ ELE ACABA COM CAPAREDE – AFORMA COMO ELE PENSA ERA MUITO LAIZERFAIRE. Diferente do DECROLY QUE NÃO ERA TANTO LAIZER-FAIRE. Essa autonomia, não quero tomá-la na LÓGICA ESCOLANOVISTA.

EU – para vc essa lógica ESCOLANOVISTA ESTÁ ASSOCIADA AO LAIZFAIRE, AO ESPONTANEISMO, AUTONOMIA, RESPONSABILIDADE

Profa. D– isso. Vai lá meu filho o que vc quer pesquisar vc pesquisa. Tem que ser um contrato pedagógico. E esse contrato PEDAGÓGICO, ELIANA, NA EAD, AQUI NO no PROJETO, eu acho que não é um contrato que, a princípio, vamos dizer assim, tem um diário de bordo que vc tem que ir fazendo, então é uma forma de diário que se faz que vc tem que estudar, mas eu vejo também que tudo é um processo. Se inicialmente não se tem ALUNOS PERFEITOS, NO PROCESSO A GENTE VAI TRABALHANDO AS PESSOAS TAMBÉM. Educação é isso, é EVOLUÇÃO.

EU - NÃO É INSTANEAMENTE?

Profa. D- ESSA AUTONOMIA PRESSUPÕE RESPONSABILIDADE. ENTÃO ESSA AUTONOMIA DE APRENDIZAGEM, PRESSUPÕE DOS SUJEITOS EDUCACIONAIS, DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS RESPONSABILIDADE. NO CASO DA PRESENCIAL A RESPONSABILIDADE É DO PROFESSOR e DO ALUNO e existir um projeto de trabalho entre os dois que se chegue ao fim. (transferência de responsabilidade?) NO CASO AQUI DO NOSSO PROJETO A RESPONSABILIDADE É QUE AS PESSOAS QUE ESTÃO ENVOLVIDAS COMPREENDAM QUE ESSA AUTONOMIA É UM ELEMENTO QUE IMPLICA RESPONSABILIDADE. (DO ORIENTADOR, DO ESPECIALISTA, DO COORDENADOR DO POLO, O ACADÊMICO, O COORDENADOR DO CURSO, ENFIM, então NÃO PODE DE SER DO ALUNO, NEM SÓ DO ESPECIALISTA, TEM QUE SER UMA AUTONOMIA

sabendo que essa autonomia PRESSUPÕE ... tem que ser uma autonomia que pressupõe esse princípio de autonomia) EU ACHO QUE È ISSO –

EU – então o aluno tem um peso grande dessa situação...?
Profa. D Ele tem pq a EaD exige isso do aluno. É UM PRINCÍPIO. Dentro da EaD (até para ela funcionar) isso. Autonomia de tempo, de ....eu vejo assim, em função dos nossos calendários é uma **AUTONOMIA RELATIVA, NÃO É UMA AUTONOMIA PLENA**: Olha vc vai lá e estuda e volta amanhã vai um avaliação aqui e aí vc estamos combinas. Não eu acho que no projeto é uma autonomia relativa. Existe um calendário, existem momentos, um cronograma que se estabelece no pólo dentro de um grande cronograma que se estabelece no curso. Então não sei se existe uma autonomia de TEMPO MESMO, É UMA AUTONOMIA RELATIVA SIM. (Entendi.)

EU - Que traços tem nesse rosto que distingue o ensino presencial do ensino a distância? Qual a especificidade de EaD?
Prof. D- Ambas modalidades têm o mesmo tronco, mas tem diferenças. O que fiz foi uma aproximação. Que normalmente nos discursos pedagógicos...veja na idéia corrente da EaD, as vezes as diferenças são bem nítidas. Ou seja, se pensar num projeto todo ele baseado num ensino eletrônico, que se baseia na internet, CDROM, só isso aí como eu disse para ti há de convir que tem um suco ali.

EU – Tecnologia/EAD/NOVO. Em que consiste o novo dessa ação ensinar?

Prof.a D. -Não é só no aparato. O que quero dizer, vamos agora vamos fazer uma separação aqui pq não quero ser tomada como elemento contraditório. Veja bem, aqui a modalidade é a distância, BIMODAL, quer dizer presencial e a distancia, tá, é um tipo de modalidade diferente da presencial é pq realmente tem diferenças. Não tem? O QUE FIZ ANTES, FOI UMA APROXIMAÇÃO. Mas eu vejo sim que tem diferenças. Conforme determinados projetos pode o elemento humano acaba sim sendo secundário. Isso me preocupa também, pq. a gente acaba vivendo no mundo da subjetividade. Não tem aquela história do mundo criado por SKINER, até a pp idéia Neoliberal, dita por Paplo Gentilli, UM DOS ELEMENTOS DA filosofia neoliberal, é que as pessoas se tornem profundamente individualistas. Me preocupa a EAD EM QUE ELA TOMA DEMAIS A IDÉIA DO INDIVIDULISMO. TIPO ASSIM, VC NÃO PRECISA DO PROFESSOR, DO ELEMENTO HUMANO. AÍ ME PREOCUPA, HONESTAMENTE. PQ ACHO QUE É PRECUPANTE, POR QUESTÕES, AGORA ESTOU PENSANDO AQUI NO BRASIL, POR QUESTÕES CULTURAIS, MESMO DE CONVICÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA, A ESSE NÍVEL É MUITO COMPLICADO, NÃO SÓ COMPLICADO, É PERIGOSO. DIZER O SEGUINTE AGORA SÓ VAMOS TER FORMAÇÃO VIA CHAT, ONDE VC ENVIA O CDROM APRENDE TUDOTÁ LÁ O PROFESSOR E AÍ ACABOU. Eu vejo assim. A gente tem que rever um pouco isso, dentro da ead, DAÍ QUE EU GOSTO DESSE PROJETO, ACREDITO NELE, PQ EU VOU DIZER UMA COISA PRA TI: A ÁREA QUE TENHO UM CERTO ESTUDO É SOBRE GESTÃO. O MEU ESTUDO MESMO É SOBRE GESTÃO, administração educacional, didática, eu atuo nas duas áreas. Então como meu estudo foi sobre gestão e qualidade total na educação, fazendo uma crítica a QT na educação analisando um projeto que teve aqui, eu não posso dizer QUE A EAD É A POSSIBIBILIDADE, a ead é mais uma possibilidade e não pode ser a

POSSIBILIDADE. É MAIS UMA. ENTÃO NÓS TEMOS QUE PENSAR EM TERMOS DE PROJETO, UM PROJETO POLÍTICO MAIOR, DE GOVERNO. SE ELE QUER SE VALER DA EAD COMO UM ELEMENTO DE DESRESPONSABILIZAR-SE COM AQUILO QUE ELE OBRIGADO A RESPONSABILIZAR COMO INVENTAR ESSAS HISTÓRIAS DE ENSINO MÉDIO E PRINCIPALMENTE, NO FUNDAMENTAL, PENSAR NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS, COMO VC FALA, COM EAD, EU PESSOALMENTE ACHO PERIGOSO, ACHO QUE É ATENDER A INTERESSES NÃO SÃO NECESSARIAMENTE POLÍTICOS, MAS ECONÕMICOS, E EU VEJO LMUITO PERIGOSO DIANTE DE UMA BASE SOCIAL , BASE ECONÕMICA, DE UMA SOCIEDADE HOJE QUE PROPUGNA NO INDIVIDUALISMO DE TODAS AS FORMAS A COMPETIÇÃO DE TODAS AS FORMAS. Então eu não compactuaria com um projeto em que eu percebesse esse nível de entendimento de EaD. A Kátia pode falar sobre isso mais pq ela, na verdade é uma especialista na área. Mas observa-se que em alguns projeto em que tem uma conotação tão pasteurizada do humano que vc fica preocupada. Qdo falo do humano falo das RELAÇÕES HUMANAS. Então eu não sei se eu consigo dizer para ti, como vc bem ilustrou, como um mesmo tronco, mas que tem diferenciações mesmo. COMO TUDO NESSE MUNDO DEPENDE DA FORMA QUE SE USA – CF. LAURA. Vc sabe melhor do que eu, tomar o produto sem compreender pq esse produto foi criado. OU seja, qual é a finalidade de se inserir tal projeto, tá, se é realmente para atender INTERESSES POLÍTICOS E ECONÔMICOS OU também SE É PARA VIABILIZAR ACESSOS. O que quero dizer assim, ELIANA, EU ESTUDO GESTÃO, MEU POSICIONAMENTO, PENSO EU, ACREDITO NÃO SER UMA LÓGICA POSITIVISTA, ESTUDO A GESTÃO EM EAD, EU TENHO INTERESSE MUITO GRANDE NISSO. A gestão em ead aqui é COLEGIAL, TRABALHA A COLEGIALIDADE. Claro que não é perfeito pq o sistema de busca entre o representante e o representado muita coisa tem que ser melhorada, mas pode ser viabilizada COM MAIS MOMENTOS JUNTOS, QUER DIZER COM MAIS ENCONTROS ACADÊMICOS PARA DEBATER. NOSSO POLO TEM 3 MOMENTOS PARA ISSO.

Profa. D – PRECONCEITO/ RÓTULOS, Mas eu vejo assim, o nosso projeto, ainda que tenha o rótulo, para alguns teóricos, as vezes negativo, por ser EAD, MAIS EU TI DIGO, EU NÃO TENHO PQ MENTIR. Vc pode ver depois, não tem problema ... qualquer instituição que vc trabalha tem problema mesmo. Mas o que acho interessante essa aproximação. É so quem está dentro mesmo para saber como que (o que é mais interessante que mesmo tendo esse nome questionável que é EDA) mas só projeto. Por isso que estou dizendo para vc se fosse um projeto, tem outros que é com instrumentos tecnológicos (?) eu não se se aí ...acho que aí o **ELEMENTO HUMANO EXISTE MAS É DE FORMA SECUNDÁRIA.** Mas aqui não existe uma secundarização, pasterização humana. Como diz assim: olha vai pra la pq o que interessa é o elemnto tecnológico. Esse elemento tecnológico ele é necessário nesse projeto o elemnto humnao senão ele não anda. Pq as vezes falta o TELEFONE, CORTA O TELEFONE O PARCEIRO NÃO PAGOU E AÍ COM É QUE FICA E AÍ VC PRECISA DE QUEM DO TEU PARCEIRO PARA TE AJUDAR. AÍ VC RECORRE A ONDE ... VAMOS RESOLVER JÁ JÁ. Quer dizer dava problema no CDROM que eu acho que é importante como APOIO, COMO UM INSTRUMENTO, MAS ...SE BUSCA TODAS AS FORMAS HUMANAS DE AJUDA. Fulana me ajuda pq aqui a situação é inferior. Entende. As vezes as ORIENTADORAS ACADÊMICAS ME PROCURAM E PERGUNTAM ROSEMARY COMO É QUE

FAÇO, COMO É QUE VOU? Há muito isso. Troca. O que eu faço, tenho esse problema, me ajuda. Que faço com tal situação que aconteceu com o orientador acadêmico. As vezes na avaliações dá uma olhada para ver se é o que estou pensando em termos de critérios. Existe isso. Para vc avaliar se a EaD ELA TEM INSTITA VISÃO, 1º. VC TEM QUE VER OS INTERESSES. Que interesses políticos sociais estão por trás de um projeto. No caso nós temos esse governo deu um apoio muito grande a ead, QUE É INTERESSANTE, mas não é qualquer projeto que pode se dizer essa conotação, vamos dizer HUMANA, MUITAS VEZES É MUITO MAIS ECONÔMICA. Mas é tem que ver os parceiros que interesses pol e soc estão por trás. Tem que ver também que projeto de EaD quer pq normalmente a gente observa nos nossos colegas dizerem: A EAD É PERVERSA, COMO É QUE VC ROSE TRABALHA EM EAD? EU DIGO ASSIM, MAS ANALISE, EXISTE UMA CRÍTICA EM RELAÇÃO A ESSA DISTÂNCIA ESPECIALISTA ACADÊMICO. TÁ? Como quem diz como é que o orientador acadêmico que não é professor universitário vai está próximo do acadêmico? Tem essa crítica que é interessante, mas não sei, eu questiono...

EU – Qual a importância da EAD para esta região ?

Profa. D – EU VEJO ASSIM, EAD NÃO É O MUST (melhor) ela é mais um ELEMENTO PARA, DESDE QUE NÃO SIRVA COMO UM INSTRUMENTO, AQUI NO ESTADO O QUE SE PERCEBE, NO ESTADO NESSE PROJETO, a preocupação que se teve, NÃO SEI SE A K CONTOU PARA VC, ERA UMA PREOCUPAÇÃO PELO POUCO curso que se tinha de um curso superior, de ACESSO DE CURSO SUPERIOR. OS LUGARES QUE CHEGOU foram os lugares que realmente precisaram, NÃO TINHA COMO, AS PESSOAS NÃO TINHAM COMO TER ESSA FORMAÇÃO. Tem suas arestas, tem problemas que a gente vai ajustando com o tempo, ...(depois se vc puder mandar uma foto...de Colider) mando escrito orientadores com os acadêmicos... Nosso pólo tem 506 alunos então decidimos é muita gente para colocar numa cidade do interior. 500 pesssoas, ... as vezes a escola não tem todo conforto que deveria ter, é uma decisão do colegiado reuniríamos por municípios e nós estaríamos fazendo 3 seminários temáticos por município mais próximo até por relação de dinheiro. São 700 kl, mas vou confirmar (agora vc imagina para vc fazer um curso superior vc tem que viajar 7 horas...) mas tem um detalhe daqui para em COLÍDER, AGORA PARA APIACAS QUE É A ÚLTIMA CIDADE do MATO GROSSO, MONTE VERDE, NOVA BANDEIRANTES E APIACAS SÃO TODAS ESTRADAS DE CHÃO. TÁ. E PRECISA PASSAR BALSA, QUANDO DÁ ENCHENTE É PERIGOSO, QUANDO TEM POEIRA É PERIGOSO TAMBÉM...NÃO É FÁCIL. E NÓS ESTAMOS DANDO ACESSO, E O MAIS INTERESSANTE INDEPENDENTE DE QUALQUER MODALIDADE PARA O ALUNO DO INTERIOR, PELAS PRÓPRIAS CONDIÇÕES DE VIDA DELE, ELE É MUITO MAIS ESTUDIOSO. Fora os livros que solicitam para biblioteca para cada município aquilo ali é uma FONTE RIQUISSIMA PARA A VIDA profissional DELES. Pq. eles não teriam se fosse fazer módulo aqui. Como tem alguns que fazem assim. Ficam uma semana, tem módulo de uma disciplina, e não tem acesso a uma biblioteca. Lá NÃO NO MUNICÍPIO TEM UMA BIBLIOTECA. DESDE A PRIMEIRA DISCIPLINA ATÉ A ÚLTIMA ÁREA TEM MATERIAL E É OBRIGATÓRIO. NÃO É POR OPÇÃO. COMO IMAGINA SER MELHOR QUE NOSSA BIBLIOTECA AQUI.

EU – Há algo que gostaria de acrescentar?

EU - Onde o PROFESSOR NO ÃMBITO DO EAD APRENDEU A SER O PROF QUE É? Qual sua importância na suspensão da distância entre ele e o aluno?
Profa. D O Ac fica muito próximo do acadêmico, como disse, ele não dar aula, faz um trabalho individual. Atende a individualidade daquela pessoa. Então o elemento coletivo ele ocorre em determinados momentos. Qdo. Existe assembléia dos alunos. Quando eles se encontram. O orientador e os acadêmicos são convidados para participarem dessas assembléias. Existe um assembléia entre os alunos também.

EU – há algo que gostaria de acrescentar. Algo de extraordinário, de novo que vc observa nessa experiência... preocupação O RÓTULO, PRECONCEITO, HÁ PROJETOS E PROJETOS.

Profa. D – NÃO QUERO APENAS FAZER UMA OBSERVAÇÃO. Me preocupar, como em tudo, a gente tem que ver as várias faces do mesmo poliedro. Me preocupa nos discursos educacionais, não só na ead, como professora universitária, colega sua também, de nós termos que ver as mediações. A realidade não é uma realidade..., é uma realidade heterogênea, complexa, realidade de hoje, e para se fazer um julgamento apurado das coisas , das situações das coisas, dos projetos, tem que realmente analisar. O que me preocupar em relação a EaD, agora sim, meu pp referencial, como professora universitária pesquisadora, é nós enxergarmos não o produto e julgar o projeto, ou o objeto, a situação. Mas olhar a ESSENCIA DAS COISAS. SE A ESSENCIA DA EAD É REALMENTE, HISTORICMANERE ATENDER A INTERESSES EMPRESARIAIS, ELA VEM HISTORICAMENTE PROBLEMÁTICA A EAD (interesses empresariais, econômicos, aligeiramento – que atendia a política educacional torpes...então históricamente ela tem uma carga. Então imagina quando chega agora, e ainda por cima, no período TECNICISTA. ENTÃO JÁ É UMA CARGA IDEOLÓGICA PROFUNDA. VEJA ALÉM DA PP HISTÓRIA, A CARGA IDEOLÓGICA QUE VEM NESSE PERÍODO, QUE É DO SISTEMA INSTRUCIONAL, DO PROFESSOR E ALUNO SEREM ELEMENTOS NEUTROS E SE COLOCAR O MATERIAL INSTRUCIONAL COMO ELEMENTO CHAVE E GEROU relam,ente UM RESISTÊNCIA E DEVE GERAR COM MUITO CUIDADO EM FUNÇÃO DE UMA CARGA HISTÓRICA. ENTÃO MUITO DO JULGAMENTO TEM RAZÃO DE SER. Em termos teóricos e históricos, mas eu sempre pense o seguinte: isso é um elemento da pp filosofia, a mediação que se faz antes do julgamento. Qdo eu trabalho com ead todo mundo fica desconfiado comigo. Eu estou a três anos no projeto. 2. cursos de especialização e 1 anos no pólo de COLIDER. MAS SEMPRE ACOMPANHEI O TRABALHO. ENTÃO AQUELA DESCONFIANÇA ...VAI VIRAR TECNICISTA, VAI VIRAR NÃO SEI O QUE...EU NÃO SEI. EU NÃO MUDEI MEU MODO DE PENSAR. E SE EU VER COMO PROFA. DE DIDÁTICA, PESQUISADORA DESSA ÁREA ALGUM ELEMENTO QUE EU VEJO TEÓRICO EU VOU COMUNICAR: OLHA GENTE VAMOS VER QUAL É O INTUITO DISSO. A QUE SERVE. ENTENDE. ENTÃO ME PREOCUPA SIM O RÓTULO. É A DISTÃNCIA PRONTO NÃO PRESTOU. OU ENTÃO É DOS ESTADOS UNIDOS ENTÃO É MARAVILHOSO, PRESTA. NÃO TEM ESSE ROTULO DO SENSO COMUM DE ALGUMA COISA. "AMERICANO NÃO PRESTA". Tudo bem. Realmente historicamente americano não presta, mas será que todo povo americano ou são as políticas

americanas e uma parte do povo americano. Assim também qto os brasileiros...é...será que todos são assim...será que todos são assim? **Quando TOMAMOS essa analogia, penso na ead, HÁ PROJETOS E PROJETOS**.

Profa. D – eu so queria te dizer uma coisa o PROJETO NÃO É A DISTÂNCIA NO LATO ENTENDIMENTO QUE TRAZ A LITERATURA. NAQUELA LATA PARAVRA A DISTÂNCIA. A DISTANCIA É MUITO RELATIVA. NA ESTRUTURA AQUI TEMOS – núcleo – nead, temos o colegiado do curso, não tem essa coisa, a KATIA decidiu cumpra-se. Até na forma de gerir procura-se trabalha também assim: de uma forma interativa, humana, ouvindo as pessoas,

EU – então qdo se fala desse paradigma novo que talvez esteja nesse neotecnicismo e na verdade tem ... fala do ALUNO: eu não teria essa chance

Profa. D – tem projetos que o profissional vive em outra realidade EU NÃO TENHO MUITO...AGORA EU ESTOU FALANDO COMO PROFESSORA INDEPENDENTE DE SER DAQUI OU DALI. TEM PROJETOS DE EAD QUE O PESSOAL ESTÁ VIAJANDO NO OUTRO MUNDO. O MUNDO DA CIBERNÉTICA MUITO FORA DO CONTEXTO NOSSO. DO NOSSO JEITO. (É AQUELA HISTÓRIA SÃO MUITOS BRASIS...HÁ MUITOS NINGUÉNS, MUITOS QUE TIRARAM DELE A OPORTUNIDADE DE CURSO SUPERIOR.) SE VC FOSSE ENTREVISTAR ACADÊMICOS PELO QUE DISSE PARA TI DENTRO DESSAS DISTÂNCIAS EU TENHO DEPOIMENTOS DE ALUNOS QUE DIZEM: PROFESSORA SE NÃO FOSSE **ESSA OPORTUNIDADE EU NÃO TERIA ESSA CHANCE.** É verdade, eu já entrevistei. Rose – eu não teria essa chance que estou tendo. E olha eu vou dizer uma coisa outro dia estava almoçando com um grupo de acadêmico, que veio para o colegiado, e um que é suplente veio na falta do outro, que não conhecia bem, e participou da reunião. Toda formação dele é essa. Tem acadêmicos que foram para o NEAD E estão fazendo mestrado.

EU – EU FUI PROFESSORA DE ALGUNS ALUNOS DESSA REGIÃO (Guarantã, Matupá, Peixoto, SINOP, Alta Floresta,) QUE ESTÃO FAZENDO PÓS-GRADUAÇÃO. HÁ POUCO TEMPO. ME SURPREENDI... 70 %. Desses alunos fizeram ead.

ANEXO 4: documentos NEAD, faculdade de educação/ UFMT

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UFMT

NEAD

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA

Pólos	Nº de Municípios	N º de Alunos	N º de orientadores	Coordenação de Pólo	Técnicos SEDUC	Coordenação do Centro de Apoio	Fone/ Fax	Fone SME	E-mail
Colíder	11	519	25	Rosemery C. Petter	Sebastião F. de Souza	Jóici de Vargas	(66)541-1315 541-3254	541-1102	neadcac@vsp.com.br
Diamantino	16	607	33	Maynara M. C. Oliveira	Luzinete R. Barrozo	Terezinha Fernandes	(65)336-2700	336-2023	neaddtno@yahoo.com.br
Juara	4	244	11	Gleyva M. S. de Oliveira	Wilma dos Anjos da Gama	Rosangela Aparecida	(66)556-1869	556-1216	nead-juara@vsp.com.br
Juína	6	419	20	Luis M. Acosta Duque	Sebastiana P. M. de Lima	Maria Luisa Domingues	(66)566-2045	566-1277	nead@juina-fox.com.br
Terra Nova	9	430	23	Heliete M. C. Moreno	Alinor F. de Almeida	Maristela Bavaresco	(66)534 -1434	534-1256	maryneadtnn@yahoo.com.br

Coordenação do curso: Oreste Preti
Coordenação NEAD: Kátia Morosov Alonso

e-mail: licenciatura@nead.ufmt.br
fones: (65) 615-8438 / 6617319

Carga Horaria.

29 de Setembro de 2002

Página Inicial

Programação
» Graduação
Educação infantil
Ensino fundamental
» Pós-Graduação

Projetos
» Produção de Software
» CAERENAD (Parcerias)

Produção
» Materiais Didáticos
» Livros
» Artigos
» Pesquisa

Eventos em EAD
» Seminário 2002

Institucional
» Apresentação
» Equipe
» Programação 2002

Área do aluno
» Webchat NEAD
» Vídeos

Equipe

O NEAD conta em sua equipe com professores de diferentes departamentos e Institutos da UFMT, além de professores ligados à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC uma vez que seus projetos são desenvolvidos inter e transdisciplinarmente.

Fazem Parte da equipe **NEAD - UFMT** - *Universidade Federal Federal de Mato Grosso*

1. **Katia Morosov Alonso -** katia@nead.ufmt.br
   - Coordenadora do CAERENAD
   - Coordenadora do NEAD
   - Responsável pelo NEAD pela área de Fundamentos
2. **Oreste Preti -** [illegible]
   - Coordenador do curso
   - Chefe de projeto CAERENAD
   - Responsável pela área de Fundamentos
3. **Vera Lúcia Marques Leite - vera@cpd.ufmt.br**
   - Coordenadora do curso ded Especialização: Formação de Orientadores Acadêmicos para a modalidade de EAD
   - Responsável pela área de História
   - Responsável pelo acompanhamento dos cursos

Maynara Maria Cotinha de Oliveira - maria@gattama.com.br
- Coordenadora do Pólo de Diamantino
- Coordenadora do curso de especialização
- Responsável pela área de Geografia

5. **Heliete Martins Castilho Moreno -** heliete@gattama.com.br
   - Coordenadora do Pólo de Terra Nova do Norte
   - Responsável pelo programa TV Escola
   - Responsável pela área de Matemática
6. **Luis Marcelo Acosta Duque -** [illegible]
   - Coordenador do pólo de Juína
   - Responsável pela área de Ciências
   - Membro da equipe do projeto "Tutorat" do CAERENAD
7. **Roseméry Celeste Petter -** [illegible]
   - Coordenadora do pólo de Colíder
   - Coordenadora do curso de especialização a distância "Gestão da Educação Pública"
8. **Gleyva Maria Simões de Oliveira -** [illegible]
   - Coordenadora do Pólo de Juara

Novos curso

Conheça as pr
novos cursos
Especializaçã
NEAD.UFMT,

Novidades

» [illegible]
» Curso de Ap
Educativas em
[illegible]



AulaNET

Visite o nosso
aulas pela Int
Clique pa

- Coordenadora do curso de especialização a distância "Tecnologia educacional"
- Membro da equipe do projeto sobre "Tutorat" do CAERENAD

9. **Alexndre M. dos Anjos -**
   - Responsável pela assessoria tecnológica
   - Gerente do projeto PDP36 - Informática e Infra-estrutura de Comunicação / CAERENAD

10. **Luzenil Pereira da Silva-**
    - Responsável pelo setor de registro - SIGED

11. **Luzinete Reis Barrozo -**
    - Representante da SEDUC no acompanhamento do Pólo de Diamantino

12. **Sebastião Ferreira de Souza -**
    - Representante da SEDUC no acompanhamento do Pólo de Colider

13. **Sebastiana P. Menezes de Lima -**
    - Representante da SEDUC no acompanhamento do Pólo de Juína

14. **Vilma dos Anjos Gama -**
    - Representante da SEDUC no acompanhamento do Pólo de Juara

15. **Equipe de especialistas -**
    - Aline Jorge da Silva - Linguagem
    - Tânia Maria Lima Beraldo - Ciências
    - Edinéia Tavares Lopes - Ciências
    - Ângela Denardi B. Roverdo - Ciências
    - Ana Maria Barreto - Fundamentos

16. **Bolsistas CAERENAD -**
    - Daniel Viana Lima
      - Assessoria tecnologica
      - Desenvolvimento WEB
    - Juliano Julio Arruda da Costa
      - Analista e programador de Sistemas
      - Analista e desenvolvedor WEB
      - Assessor tecnológico

17. **Equipe de Apoio -**
    - Adma Barreto Assunção - secretaria
    - Benedito Garcia - Transporte
    - Márcia A. da Silva - secretaria

18. **Afastados para curso de Doutorado -**
    - Maria Lúcia Cavalli Neder - UFSC
    - Silas Borges Monteiro - USP
    - Sumaya Persona de Carvalho - PUC-SP

19. **Afastada para curso de Mestrado -**
    - Eliane das Neves Moura - IE/UFMT

20. **Professores colaboradores -**
    - Eugênia Coelho Paredes - Psicologia
    - Maria Inês Tanus
    - Lucia Helena V. Passai - área de Linguagem
    - Marinete Covezzi - área de Sociologia
    - Maria do Carmo Vela - área de Matemática
    - Maria Sirley dos Santos - área de Geografia
    - Michele Sato - área de Ciências
    - Edna Lopes Hardoim - área de Ciências

- Sergio Scalla - área de Ciências
- Eliana Freira G.C. Dores - área de Ciências
- Lydia Maria Parente Lemos dos Santos - Ciências
- Bety Virginia Alves - Ciências
- Maria Regina Viana Paniti - área de História
- Sueli Pereira Castro - área de Sociologia
- Reginaldo Naves de Souza Lima - área de matemática

21. **Equipe CAERENAD**

Alexandre M. dos Anjos	Répondant Brasil PDI
Oreste Preti	Chargée Projeto PMF
Kátia Morosov Alonso	Chargée de Program
Eliane das Neves Moura	Répondant PMP1 PMI
Vera Lúcia M. Leite	Répondant PDP5
Vera Bertoline	Participant PDP5
Marcelo Acosta Duque	Participant PMP4
Marie Annik Bernier	Répondant PDP2
Michele Sato	Répondant PMP2
Edna Lopes Hardoim	Répondant PMP2
João Gomes	Participant PMP32
Paulo Speller	Comitê de Orientaçã

[illegible]
Av. Fernando Correia da Costa - Cidade Universitária - Cuiabá-MT
CEP 78.060-900 - Telefone (0xx65) 615-8438

PÓLO DE COLÍDER
ORIENTADORES ACADÊMICOS

Nome	*Endereço*	*Fone*	*Aniv.*
ALTA FLORESTA - Fone: 521-2931 R. 24 - Fax: 521-3788			
Jocelita Giordani Tozzi	Rua J. n.17 – B. Centro	521-3314	05/02
Márcia Cristina Machado Pasuch	Chácara Primavera – Cx. P. 27 – B. Jdim das Araras	521-1525	21/06
Dirceu Blanski	Rua D. Pedro I. n. 36 – Cidade Verde – Cx.P.116	521-1284	11/06
Solange dos Santos	Rua Floriano Peixoto Qd.07. lote 07 – Cidade Bela		1/05
APIACÁS -			
Solange Marli Horn			
Juliane Raquel Spiller			
CARLINDA - Fone: 525-1123(SMEC) Fax: 521-2007			
Iara Cristina Souto Lopes	Rua J – 02. n. 632 – Setor Industrial– Alta Floresta	521-3753	20/08
José Marcos dos Santos	Rua Primavera s/n – Centro	525-1123	09/04
Marcelo Porrua	Rua Espírito Santo s/n - Bairro Bom Jesus	525 –1123	05/06
Mário Toshio Kamasaki	Rua das Violetas. s/n – Centro	525-1123	27/05
COLÍDER - Fone: 541-1315			
Odila de Almeida Noite	Av. Tancredo Neves. n.75	541-1558	01/11
Clarinda de Almeida Ribeiro	Rua Rio Branco. n. 522 – Bairro da Torre	9985-4487	04/05
Gilmar Luiz Joner	Av. Costa e Silva. 252 – Centro		30/10
Joici de Vargas Chrostowski	Av. Marechal Deodoro da Fonseca. 231	541-1307	22/07
Paulo Teixeira da Fonseca	Av. do Governador. n.1822 - Centro		08/02
Maria Célia Pexe Plens	Rua Cuiabá. n.80	541-2212	02/12
Rosângela M. da Rocha Lima	Rua Teles Pirers. n.615	541- 1470	
Tereza Piloneto Mangolin	Rua Juruena. s/n	541-1526	13/10
Sidney	saiu a pedido		
ITAÚBA - Fone: 561-1138; 562-1126 (escola)			
Luzitânia Battisti	Rua Perminetral Oeste. n. 256 – Centro	561-1219 / 1122	20/03
NOVA CANAÃ			
Giliane			
NOVA MONTE VERDE - Fone: 597-1100			
Roberta Avila da Rosa	Av. Mato Grosso. s/n – Centro	597-1100	30/03
Elizabete A. Muraro dos Reis	Av. Cáceres s/n – Centro	597-1113	26/06
	NOVA BANDEIRANTES – 572-1165		
Ervi Garbin Renata Valeria Cordeiro Costa	Rua Antônio Joaquim Azevedo. s/n	597-1120 572-1152 esc.	08/07
Renata Valeria Cordeiro costa			
PARANAITA - fone: 563-1304 Fax: 563-1193			
Delia T. K. Carlesso	Rua 109. n.79	563-1196	26/08
SANTA CARMEN - Fone: 562-1122 Fax: 562-1115			
Márcia Regina Boni	Rua Tuiuti. n.1977 - Centro	562-1181esc.	18/06
SORRISO - Fone: 544-2190 Fax: 544-1559			
Odila Bortoncello	Rua aTeles Pires. n. 90 – B. Bela Vista	544-3272	28/02
Nilda da Luz Machado	Rua Paranaiba. s/n – B. Vila Bela	9955-1394	11/01
Neide Aparecida Martins	Rua das Videiras. n.751 – Centro	544-4840	22/08

PORTARIA N. 2.506, DE 30 DE AGOSTO DE 2002

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto n. 1.845, de 28 de março de 1996 e n. 3.860 de 9 de julho de 2001 alterado pelo Decreto n. 3.908 de 4 de setembro de 2001, e tendo em vista o Relatório da Comissão de Verificação de 6 de julho de 2002, conforme consta do Processo n. 23108.018049/2001-13, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de quatro anos, o curso de graduação a distância em Pedagogia na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, com sede na cidade de Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, mantida pela União, com um total de quatro mil vagas iniciais, distribuídas por três processos de ingresso.

Art. 2º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

441

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E O SIGED

Em visita aos Pólos, a coordenação do curso de Licenciatura e a gerente do Setor de Registro Acadêmico do NEAD, verificaram que há entendimentos diferenciados, tanto por parte dos coordenadores quanto por parte dos orientadores acadêmicos, no que diz respeito ao "registro" das avaliações no Sistema de Gerenciamento da Educação a Distância (SIGED) e em relação ao processo de avaliação.

Por isso, na reunião ordinária das terças-feiras, realizada ontem dia 01/10/2002, a equipe pedagógica central do NEAD (coordenadores de Pólo, especialistas e técnicos da SEDUC), ao constatar que realmente não houve uma clara orientação sobre os procedimentos de registro, em especial ao Seminário Temático que no SIGED consta, também, como disciplina da grade curricular, definiu o seguinte:

1 – Participação no Seminário Temático

Poderão participar de todo o processo do Seminário Temático (do anteprojeto ao Relatório) os acadêmicos que estiverem participando do Meio I e Meio II, na respectiva área em que se realizará o Seminário e que participarem na elaboração do projeto de pesquisa.

2 – Meio I

O orientador fará o "relatório" do acompanhamento individual do acadêmico (com a data da atividade desenvolvida e os respectivos comentários descritivos e analíticos) atribuindo um conceito único a essa caminhada. Portanto, não é pedagógico atribuir conceito a cada encontro com o acadêmico.

3 – Meio II

Após uma semana (no máximo) da realização da data de "Verificação de Aprendizagem" os orientadores acadêmicos devem enviar para o Centro de Apoio os conceitos do Meio I e Meio II dos acadêmicos que conseguiram prosseguir sua caminhada para os fascículos seguintes.

4 – Meio III

O conceito será lançado somente após realização do Seminário Temático e enviado ao Centro de Apoio no prazo máximo de duas semanas após o evento.

5 – A "disciplina" Seminário Temático

Ao longo do trabalho de realização do Seminário Temático, são utilizados três instrumentos de avaliação da caminhada do acadêmico (ficha de acompanhamento do Orientador, ficha de auto-avaliação e ficha dos observadores). O orientador após analisar estes instrumentos produzirá um conceito final do desempenho do acadêmico no Seminário Temático. Este conceito será lançado no Meio III das "disciplinas" da área e nos respectivos Meio I e Meio II da disciplina "Seminário Temático".
Veja o exemplo abaixo:

Área de Ciências

Disciplinas	Meio I	Meio II	Meio III	Conceito Final	Nota Final
Ciências I	X	X	B	X	X
Ciências II	X	X	B	X	X
Ciências III	X	X	B	X	X
Ciências IV	X	X	B	X	X
Ciências V	X	X	B	X	X
Ciências VI	X	X	B	X	X
Seminário Temático de Ciências	B	B ←	B	X	X

Os "relatórios" de cada instrumento serão "arquivados" no SIGED em espaços diferenciados: Meio I (Ficha do Orientador), Meio II (Ficha de Auto-avaliação) e Meio III (Ficha do Observador).

6 - Conceito Final e Nota Final

- é de responsabilidade do Orientador. Portanto, não é compreensível delegar para a secretaria do Centro de Apoio esta ação pedagógica tão importante que pode ser desempenhada somente por quem acompanhou o acadêmico ao longo da caminhada;
- As notas (que são uma espécie de "tradução" do conceito em números, por exigência da UFMT) devem ser com número inteiro (ex. 7,0) ou inteiro e meio (ex. 7,5). Não serão aceitas notas como: 7,3; 7,28, etc., pois negam toda concepção avaliativa do projeto.

Solicitamos que, a partir destas orientações, sejam "re-organizados" os registros avaliativos anteriores.

Frisamos que o SIGED é somente um software de registro acadêmico. O que deve nortear e sustentar o processo avaliativo é a concepção de avaliação que permeia a proposta pedagógica do curso.

Aproveitamos para lembrar que ***serão desligados*** do curso até o final deste ano os acadêmicos em falta com documentos que foram exigidos ainda na época da matrícula, pois havia sido dado um prazo limite (até 31 de dezembro de 2001).

Oreste Preti
- coord. curso -

Luzenil P. da Silva
- gerente setor Registro Ac.-

Cuiabá, 02 de outubro de 2002

ANEXO 5: documentos do PIE, faculdade de educação/UnB

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Brasília-DF, 04 de abril de 2001.

Caro Professor

Hermeson Dias de Oliveira

Seja bem-vindo ao Projeto Professor Nota 10!

Por acreditar que a qualificação do professor é importante como forma de valorizá-lo e de investir na qualidade de ensino, tem sido uma tônica, em todas as nossas gestões à frente da Secretaria de Estado de Educação, a oferta de oportunidades de formação continuada aos docentes da escola pública.

Não há dúvida de que teria sido mais fácil ressuscitar projetos desenvolvidos, com sucesso, nas nossas administrações anteriores, como Progresso I, Progresso II e Pró-Magistério, mas entendemos que a educação é um processo dinâmico e que novos tempos exigem novas idéias.

Assim, procuramos conhecer projetos de formação continuada inovadores desenhados no Brasil e o que mais se adequou aos nossos propósitos foi o elaborado por professores da Universidade de Brasília, sob a coordenação da Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, pelo qual optamos em face de sua excelente proposta pedagógica.

O curso, como você sabe, é totalmente financiado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que nele mantém, neste primeiro semestre, fato que se repetirá, semestre a semestre, até atingir os 5.000 professores previstos no projeto, um mil cursistas e 110 professores, com carga horária de 40 horas, selecionados para exercerem a função de coordenadores e monitores. Além disso, assumiu o ônus decorrente da realização do vestibular, da elaboração e da reprodução de materiais didáticos, bem como da disponibilização de sete centros de estudos com salas de aula, computadores e Internet (CRIE) e, ainda, do repasse de recursos financeiros à Universidade de Brasília.

Pode parecer àqueles que não consultaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a devida atenção, que essa oportunidade é obrigatória, por parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, todavia, o que estabelece essa Lei, em seu Artigo 87, § 4º, é que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos (grifo nosso) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", isto é, a partir de 2006, não mais poderão ingressar na Carreira Magistério, professores sem habilitação em nível superior, não havendo qualquer prejuízo para os que foram admitidos, anteriormente.

Apesar da não obrigatoriedade, decidimos por ofertar o curso, na certeza de que, quem se aperfeiçoa, ensina melhor e de que, assim, estaremos investindo no profissional responsável pela qualidade do ensino.

Sem dúvida, estamos felizes por essa vitória e desejamos-lhe todo o sucesso.

Um abraço

EURIDES BRITO DA SILVA
Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal



Frente Brasília Unida PMDB **DEPUTADA DISTRITAL**

EURIDES BRITO 15015

Brasília, agosto de 2002.

Cara Carmosina Corado De Macedo,

Quero parabenizá-lo pela realização de seu sonho de ingressar em um curso superior e dizer-lhe que me sinto gratificada por saber que você está entre os beneficiados pelo programa ***Professor Nota 10***. É sempre bom lembrarmos que o alcance desta iniciativa proporciona-lhe a realização profissional e que, para mim, representa mais uma etapa do meu maior objetivo como educadora: a valorização do ensino público. E essa valorização começa pelo respeito ao professor, com a melhoria de sua qualificação.

Em todas as minhas administrações como Secretária de Educação, criei programas para formação e aperfeiçoamento do professor. Milhares de professores foram contemplados com programas como: Projeto Progresso (Pedagogia-Alfabetização); Projeto Acesso (Licenciatura Curta); Bolsa-Auxílio Professor (ajudar no pagamento da mensalidade da faculdade); Esquemas I e II (para professores das disciplinas profissionalizantes); Afastamento Remunerado para Estudos (grau de Doutores, Mestres Especialistas e mesmo Graduados) e muitas outras ações.

Com os 5 mil beneficiados pelo ***Professor Nota 10***, o Distrito Federal terá reforçada a condição de referência para o país em termos de Educação Pública. Iremos atingir a fantástica condição de única unidade federativa cuja totalidade dos professores da Rede Pública terá como formação o curso superior. Você e eu, que dedicamos carinho à questão da Educação, sabemos quantos benefícios essa iniciativa traz para o processo de redução das desigualdades sociais.

Quero reportar-me, também, ao processo eleitoral em curso. Estou novamente apresentando o meu nome e minha biografia para a avaliação de todos os eleitores brasilienses. Vou, mais uma vez, expor-me ao julgamento das urnas e, dessa forma, buscar aprovação para dar continuidade a projetos e criar outros que beneficiem o setor educacional.

A eles desejo dedicar minhas energias e minhas idéias. Temos, ainda, muito o que fazer pela Educação. Mas quero, juntamente com essa causa, trabalhar pela geração de empregos para os jovens, por exemplo. Por experiência de vida, sei que a Educação e o Trabalho são irmãos siameses. Garantidos esses dois bens, todo cidadão tem condições de progredir, seja ele de qualquer classe social.

O ato de votar é um dos maiores exercícios de liberdade do cidadão. É maravilhoso que assim o seja e eu expressei isso na reflexão que fiz no texto intitulado O VOTO, que está sendo divulgado em minha página na internet (www.euridesbrito.com) . Em respeito a esses princípios, gostaria de apresentar a você, para seu julgamento, o meu nome como candidata a Deputada Distrital. Gostaria de merecer o seu voto pelas qualidades que você possa ver em mim como cidadã e como pessoa pública. Ficarei muito honrada se puder contar com ele.

Obrigada e um forte abraço

Professora Eurides Brito
Deputada Distrital



Uma lição de trabalho.

FALE CONOSCO: professora@euridesbrito.com - (061) 328-9610

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Cátedra UNESCO de Educação a Distância
PIE – Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização

NOME	Aniv	E-mail	TELEFONE	GRE
PIE		cursopie@fe.unb.br	307-2013	
EQUIPE DE COORDENAÇÃO:				
Laura Coutinho C	15/07	Lauramc@uol.com.br	234-8292 / 9984-2789	
Sílvia Lúcia Soares AF C	16/10	silvia.soares@terra.com.br	344-2382 / 9971-1232	
Suleiman Gomes Kalil Resig.	09/06	skalil@linkexpress.com.br	9994-6054	
Tadeu Queiroz Maia C	09/09	tmaia@fe.unb.br	347-5471	
Maria Cristina S. Mello Secr.	01/05	macris@unb.br	568-6067	
Carlos Ramos Mota Coord. AF.	12/09	brilho.da.lua@uol.com.br	9988-3701 / 478-1815	Sobradinho
Carmyra Oliveira CM C	30/06	carmyra@ig.com.br	9981-3240 / 381-5853	Guará
Cleide Carmem Solano C C	12/10	cleidesolano@bol.com.br	591-1223 / 9955-9378	Sobradinho
Erondina Barbosa da Silva CM C	26/01	erondina@terra.com.br	383-1687 / 9977-9633	Guará
Márcia Castilho de Sales C C	12/11	marciacastilho@ieg.com.br	461-4166 / 934-7655	Brazlândia
Maria de Lourdes R. Oliveira C. F. F.	30/10	malourio@uol.com.br	591-1878 / 9986-9878	Sobradinho
Maria Madalena Torres MK C	27/04	torresmagdala@bol.com.br 372-6490	371-7289 / ~~935-8804~~ 96330952	Ceilândia
Ana Dilma de Almeida Pereira Recruta	22/01	anadilma.almeida@bol.com.br	567-8121 / 99879669	
Sandra Zita Silva Tiné CM C	11/05	Sandratine@ig.com.br	381-0219 / 99856678	Guará
Maria Lúcia Resende Silva Medicd. Matalina C	18/06	luciares@terra.com.br	9994-5231 / 9961-9284 / 272-9153	Planaltina
MEDIADORES				
Adriana P. Martins	23/12	adrianapbr@yahoo.com.br	397-1815 / 9979-1397 1	Guará
Ana Carla de Souza	09/10	acarlabr@hotmail.com.br	394-6695 / 9974-2902 2	Santa Maria
Ana Elizabeth M. de Albuquerque	19/08	Anaalbuquerque@uol.com.br	9985-9527 / 483-0015 3	Sobradinho
Claudelis Duarte	15/10	claudelisduarte@yahoo.com.br	921-8226 / 385-5314 4	Gama
Cláudia Denis. A. Paz	27/09	traa992@terra.com.br claudiadenis@terra.com.br	273.8490 / 9987 4816 5	P. Piloto
Cláudia Lopes Barbosa	30/06	claudialopesbsb@yahoo.com.br	913-0342 / 327-1794 6	P. Piloto
Cláudia M. da Costa	06/07	claudia.mw@ig.com.br	9984.8991 / 353.4401 7	Taguatinga
Cláudia Q. Miranda	26/09	webclaudia@uol.com.br	919-8331 / 356-7190 8	Taguatinga
Deise Avelina Felipe	22/10	pie_deisemon@yahoo.com.br marggase@bol.com.br	377-4399 / 9977-1947 / 376-2341 9	Ceilândia
Denize Irvana Bukvar	03/03	miketens@terra.com.br	9601-2375 / 394 -8023 10	Santa Maria
Edi Silva Pires	27/07	edisilvap@uol.com.br	485-2036 / 9985-4526 - 483-50-55 11	Sobradinho
Edileuza F. da Silva	22/09	edileuzaf@globo.com	352-8266 / 937-3861 12	Taguatinga
Enam Lima Pires	02/11	enam@locamoto.com.br	9987-2842 / 387-9106 - 302.14.20 13	Sobradinho
Fátima Lúcia Firmino do Nascimento	29/04	fatima.lucia@bol.com.br	372-8086 14	Ceilândia
Flavia Regina V. Santos	14/05	fsantos2000br@yahoo.com.br	9994-0611 / 552-5695 15	N. Band.

Francisco José da Silva	03/01	manoonam@ig.com.br	233-0047	Saman
Frizete de Oliveira	23/05	frizinha@yahoo.com.br	9963-0188 / 387-5908	Sobrad
Geniane L.R. Martins	25/12	gustarib@uol.com.br	9957-1589 - 485.56.63	Sobrad
Gícia de Cássia M. Falcão	24/04	gicia.falcão@bol.com.br	381.2652 / 9971.0067	P. Pil
Ivone Miguela Mendes	29/09	ivonemiguela@yahoo.com.br	9617.3749 / 371-6059	Ceilân
Jacira Chaves Ribeiro	17/01	jaciracr@uol.com.br	9958-9513 / ~~336-0912~~ 552015	Samam
Lucimary Barbosa da Rocha Ramos	16/09	lucimaryramos@uol.com.br	9605-1637 / 391-1787 /391-1188	Brazlâ
Maria Alice F. de Souza	23/03	alicef@bol.com.br	9976-9920 / 352-5771 / 9959-8998	Ceilân
Maria Aparecida M. Tabor	27/06	santostabor@yahoo.com.br	391-2365 / 927-1060	Brazlâ
Márcia Regina Alves Godim	26/08	marcia.gondim@bol.com.br	561-2864 / 99599838	Taguati
Maria das Dores Sampaio	03/04	dorathasampaio@yahoo.com.br dorasampaio@ig.com.br	351-7635 / 99610260	Ceilân
Maria Josirene Vieira	14/06	mjosirene@hotmail.com.br	357-6667 / 9994 -4725	Samam
Noelma Silva	25/12	Noelmasilva@hotmail.com.br	936-8118 / 3036-4063	Samam
Rosana C. de Arruda	03/04	roarr@uol.com.br	354-7114 / 9989-7114	Ceilân
Sandra M. G. Prazeres	07/05	sandramary@ig.com.br	9989-3047 - 443- 6193	P. Pilo
Selma Maria Jesus Lobo	06/05	lobaselma@yahoo.com.br	373-1007 / 96015666	Taguati
Sonia C. Sant'Anna	15/09	ssoniacris@hotmail.com	234-3930 / 927-2231	Plano Pi
Sônia F. de Oliveira	20/09	sonia-piel@bol.com.br	9962-6890 / 354-5803	Taguati
Valdir Sodré dos Santos	12/05	valdirsodre@hotmail.com	9987-9428 / 567-7985 / 382-8524	N. Ban
Valéria Rocha Melo	25/05	valeriarmelo@hotmail.com	562-7851 / 9956-1391	Taguati
Vânia Leila	25/09	vanialeila@yahoo.com.br	9974-8789	Ceilânc
Wilcéa P Stacciarini	01/05	wilcea_ps@hotmail.com	562-6733 / 9966-4051	Taguati

Erondina - Barbosa da Silva - 05

CURSO P I E - Tutores/Autores

Tutores/Autores do PIE:

Os tutores/autores constituem uma consultoria técnico-pedagógica entre a Faculdade de Educação e o Curso PIE. Essa equipe é composta por professores pesquisadores, com experiência profissional na área de formação de professores e pertencentes ao quadro docente da UnB. Esta equipe é composta por autores que somente escreveram o módulo, tutores que desenvolvem o papel de consultoria e ambos, que além de escreverem o módulo, também atendem os mediadores e coordenadores do nosso trabalho pedagógico.

São atribuições dos tutores:

- Subsídio pedagógico aos coordenadores de mediação e aos mediadores;
- Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo coordenador/mediador;
- Participação em momentos presenciais e de socialização de experiências;
- Atendimento aos cursistas por meio de recursos multimídia e internet;
- Participação de encontros com a Coordenação Geral para avaliar o processo formativo.

Destacamos abaixo os tutores dos Módulos I e II. Acrescentamos também a relação dos autores desses módulos e suas respectivas histórias de vida, uma vez que eles não atuam na tutoria.

Tutores/Autores do Módulo I - 1º semestre / 2001:

1 **Benigna Maria Freitas Villas Boas** - Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar (autora e tutora)
2 **Cristiano Alberto Muniz** - Educação e Linguagem Matemática (autor e tutor)
3 **Erasto Fortes Mendonça** - Educação e Sociedade numa perspectiva sociológica (autor)
4 **Gilberto Lacerda Santos** - Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância (autor)
5 **Marco Alvetti** - Educação Ciências Físicas e Biológicas (autor)
6 **Raquel de Almeida Moraes** - Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância (autora)
7 **Regina Maria Rabello Borges** - Educação Ciências Físicas e Biológicas (autora)
8 **Silvia Lúcia Soares** - Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar (autora)
9 **Stella Maris Bortoni-Ricardo** - Educação e Língua Materna I (autora)

Apresentação | Curso PIE | Comunicação | Programação | Porta-fólio

Tutores/Autores do Módulo II - julho e agosto/2001 + 1º semestre 2002:

10 **Airan Almeida de Lima** - Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (autor)
11 **Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro** - Filosofia e Práxis Pedagógica (autor)
12 **Ana Vellasco** - Educação e Língua Materna (autora)

ANTONIO FÁVERO EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS (AUTOR E TUTOR)

13 ○ ANTONIO FÁVERO Educação e Ciências Sociais (autor e tutor)
14 ○ **Clerton Oliveira Evaristo** - Educação e Ciências Sociais (autor e tutor)
15 ○ **Maria de Fátima Guerra de Sousa** - Fundamentos da Educação Básica para Crianças, Jovens e Adultos (autora e tutora)
16 ○ **Neuza Maria Deconto** - Educação, Arte e Movimento (autora e tutora)
17 ○ **Renato Hilário** - Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (autor e tutor)
18 ○ **Rosineide Magalhães de Sousa** - Educação e Língua Materna (autora)
19 ○ **Walter Omar Kohan** - Filosofia e Práxis Pedagógica (autor e tutor)

Tutores/Autores do Módulo III - 2º semestre/2002:

20 ○ **Lucília Helena do Carmo Garcez** - Educação e Língua Materna III - Alfabetização e Leitura (autora e tutora)
21 ○ **Nilza Eigenheer Bertoni** - Educação e Linguagem Matemática II (tutora e autora)

Esta página está sendo atualizada...



topo

Design: MMS
Webmaster
Copyright © 2000 **UNB-FE-PIE**. Todos os Direitos Reservados.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
PIE – Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização

Especialização: Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início da Escolarização

DEFESAS DO DIA 10/09/02 – TERÇA-FEIRA				
NOME	TÍTULO	HORÁRIO DEFESA	MEMBROS DA BANCA	PREDIDENTE
Glicia Falcão	Desenhar é revelar-se ao mundo: o resgate da sensibilidade pelo educador	8h às 8h45min	Neuza Deconto Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Maria Lúcia Silva	O estudo do português brasileiro e suas implicações na prática docente: ensinando língua materna ou educando em língua materna?	8h45min às 9h30min	Ana Dilma Pereira Augusto Moura	Stella Bortoni-Ricardo
Márcia Regina Gondim	Desejo e prazer – autonomia para aprender. Construindo o processo de letramento	9h30min às 10h15min	Stella Bortoni-Ricardo Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Maria Josirene Vieira	O papel da literatura infantil nas séries iniciais	10h30min às 11h15min	Stella Bortoni-Ricardo Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Adriana Martins	Felizes para sempre. A formação da criança leitora	11h15min às 12h	Stella Bortoni-Ricardo Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Noelma Silva	A mediação na graduação para professores em exercício no início de escolarização: que mediação é essa?	14h às 14h45min	Laura Coutinho Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Iman Pires	Representações semióticas e a aprensão conceitual dos números racionais	14h45min às 15h30min	Ana Dilma Pereira Augusto Moura	Cristiano Muniz
Valdir Santos	Avaliação e educação matemática – novos paradigmas, posturas e formas de mediação do conhecimento matemático	15h30min às 16h15min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Cristiano Muniz
Erondina Silva erondina@terra.com.br	A formação do educador matemático no PIE	16h30min às 17h15min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Cristiano Muniz
Denise Bukvar	No escuro também se aprende: uma etnografia da educação matemática do portador de deficiência visual com suporte de atendimento individualizado	17h15min às 18h	Cristiano Muniz Augusto Moura	Ana Dilma Pereira

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
PIE – Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização

Especialização: Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início da Escolarização

DEFESAS DO DIA 11/09/02 – QUARTA-FEIRA

NOME	TÍTULO	HORÁRIO DEFESA	MEMBROS DA BANCA	PRESIDENTE
Fátima Nascimento	A expressão da autonomia do cursista – PIE – na construção do porta-fólio como espaço democrático de avaliação formativa	8h às 8h45min	Stella Bortoni-Ricardo Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Maria Alice Sousa	Pesquisando a variação lingüística no contexto da sala de aula	8h45min às 9h30min	Stella Bortoni-Ricardo Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Cláudia Denis da Paz	Descobrindo o (des)conhecido na escola. Orientação sexual nas escolas públicas do Distrito Federal	9h30min às 10h15min	Neuza Deconto Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Selma Lobo	Contribuições das histórias contadas aos alunos da Educação Infantil	10h30min às 11h15min	Neuza Deconto Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Vânia Leila	Os saberes e os fazeres: uma reflexão da prática educativa do professor-aluno – PIE	11h15min às 12h	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Erasmo Valadão
Maria das Dores Sampaio	A proletarização do trabalho docente: breve análise crítica	14h às 14h45min	Lucia Resende Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Sandra Zita Tiné	O que mudou na prática? Investigação sobre a mudança de paradigma na formação do professor do curso PIE	14h45min às 15h30min	Lucia Resende Augusto Moura	Silvia Lúcia Soares
Jacira Ribeiro	Contribuição do PIE na formação do professor cursista que atua em turma de aceleração	15h30min às 16h15min	Elizabeth Tunes Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Lourdes Oliveira	A formação do professor de ciências para as séries iniciais	16h30min às 17h15min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Eliana Abraão
Flávia Regina Santos	Afetividade, uma saída para a educação? Ações afetivas na relação professor-aluno que dão suporte à aquisição do conhecimento	17h15min às 18h	Ana Polônia Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Frizete de Oliveira	A mediação semiótica no processo de formação de conceitos	18h15min às 19h	Ana Polônia Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Sandra Prazeres	Infância, brincadeira e escrita: que aproximação é essa? O prazer na prática inicial da alfabetização infantil	19h às 19h45min	Fátima Guerra Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Deise Felipe	A professora que faz a diferença na construção do conhecimento	19h45min às 20h30min	Fátima Guerra Augusto Moura	Ana Dilma Pereira

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
PIE – Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização

Especialização: Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início da Escolarização

DEFESAS DO DIA 12/09/02 – QUINTA-FEIRA

NOME	TÍTULO	HORÁRIO DEFESA	MEMBROS DA BANCA	PRESIDENTE
Ana Carla Souza	Inteligências múltiplas e a aprendizagem na primeira série do Ensino Fundamental	8h às 8h45min	Wanderson Nascimento Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Cláudia Queiroz Miranda	A escola e a pluralidade da mente	8h45min às 9h30min	Wanderson Nascimento Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Sonia Ferreira	A postura pedagógica do professor em formação continuada na sala de aula	9h30min às 10h15min	Bernardina Leal Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Claudelis Duarte	A construção do sujeito histórico na criança e a noção de identidade	10h30min às 11h15min	Wanderson Nascimento Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Ivone Mendes	O significado do erro nas séries iniciais	11h15min às 12h	Bernardina Leal Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Valéria Rocha Melo	A autonomia, o professor e a criança	14h às 14h45min	Ana Polônia Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Maria Tabor	Livro didático: instrumento de transformação ou alienação?	14h45min às 15h30min	Ana Polônia Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Cláudia Lopes Barbosa	Formação de formadores: o PIE sob a ótica do professor cursista	15h30min às 16h15min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Rogério Córdova
Edi Pires	A prática pedagógica como promotora do prazer na sala de aula	16h30min às 17h15min	Rogério Córdova Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Cláudia Moraes da Costa	A mediação do professor nos grupos, na construção do conhecimento e da autonomia	17h15min às 18h	Rogério Córdova Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Edileuza Fernandes da Silva	A formação do professor reflexivo na perspectiva do PIE	18h15min às 19h	Rogério Córdova Ana Dilma Pereira	Sílvia Lúcia Soares

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
PIE – Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização

Especialização: Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início da Escolarização

DEFESAS DO DIA 13/09/02 – SEXTA-FEIRA				
NOME	TÍTULO	HORÁRIO DEFESA	MEMBROS DA BANCA	PRESIDENTE
Wilcéa Stacciarini	A interlocução em sala de aula: possibilidades e limitações no processo de produção do texto escrito	8h às 8h45min	Sílvia Lúcia Soares Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Gleniane Martins	A relação aluno(a) x aluno(a) como diferencial na aprendizagem	8h45min às 9h30min	Socorro Silva Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Madalena Torres	Luzes, câmera, educação: o filme como intervenção pedagógica em sala de aula	9h30min às 10h15min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Laura Coutinho
Sonia Sant'Anna	Histórias de vida de professores no contexto da interdisciplinaridade	10h30min às 11h15min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Maria Luiza Angelim
Márcia Castilho de Sales	"O dito, o feito e o não escrito". A utilização pedagógica dos laboratórios de informática no Curso PIE Ver Texto	11h15min às 12h	Maria Luiza Angelim Augusto Moura	Ana Dilma Pereira
Cleide Solano	Diário reflexivo: uma experiência de avaliação possível em 3ª série do Ensino Fundamental	14h às 14h45min	Ana Dilma Pereira Augusto Moura	Benigna Villas Boas
Rosana Arruda	Avaliação formativa – Práticas avaliativas em turma de professor-cursista do PIE	14h45min às 15h30min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Benigna Villas Boas
Carmyra Batista	A prática avaliativa do Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização - PIE como elemento promotor da mudança da postura avaliativa do professor das séries iniciais	15h30min às 16h15min	Augusto Moura Ana Dilma Pereira	Benigna Villas Boas
Carlos Mota	O olhar mediador: inovações, elos e rupturas em busca da avaliação formativa	16h30min às 17h15min	Ana Dilma Pereira Augusto Moura	Benigna Villas Boas
Ana Elizabeth Albuquerque	As representações sociais do ofício de professor/a – uma questão gênero	17h 15min às 18h	Lucia Resende Ana Dilma Pereira	Augusto Moura
Lucimary Ramos	Variação lingüística: riqueza cultural na sala de aula	18h15min às 19h	Sérgio Waldeck Ana Dilma Pereira	Augusto Moura

Data: 16/10/2002 18:17:36
De: Neliane - III1A2M (nmariadacunhasilva@bol.com.br)
Assunto: PORTFÓLIO

Caros colegas da rede de transformação PIE,
Entendo e ainda vivo essa grande angústia no que se diz CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIO, mas mesmo estando no módulo III, não resisti ao desejo de compartilhar com vocês os relatos de experiências que vivenciei hoje ao participar da turma III1E6V. Talvez vocês se enquadrem também nessa realidade, até mesmo porque estão dando à luz o primeiro filho...

"Tem hora que dá desespero, mas quando está pronto, tenho sensação de que meu dever foi cumprido. O portfólio dá uma oportunidade, além de ser trabalhoso."

Célia

"Eu faço um roteiro, um esboço. Introdução, eixo integrador, descritores, pensamentos, avaliação, algumas considerações, etc... O formato ainda não está decidido."

Sueli

"No primeiro semestre não fiz o meu portfólio com tanto prazer, foi mais como obrigação. No segundo, já queria mostrar o que havia construído. No terceiro já está tudo transcorrendo bem. Não vou dizer que AMO portfólio não, mas já consigo ver a sua necessidade."

Ângela

"Nos semestres anteriores, tirei SS nos dois portfólios. Mas, não foi porque tirei SS, que esteja tão satisfeita com o portfólio, porque muitas vezes o encarei como uma pasta de estágio... E pasta de estágio eu não queria fazer, mas vou organizando o meu portfólio aos poucos..."

Simone

"Eu sigo um roteiro. Eu coloco o que eu quero no meu trabalho: encontros, filmes, atividades avaliativas, relatório de aula, etc... Antes eu mandava digitar o meu trabalho, agora estou fazendo diferente: estou fazendo o trabalho manuscrito. Também mudeu um pouco o formato dele. Eu esqueço de tudo quando estou fazendo o meu portfólio..."

Célia

"Eu tive resistência no primeiro. O meu segundo foi tumultuado demais: mudança de mediador, greve... Mas agora estou me organizando mais."

Domingos

Viram??? Alguns relatos podem até nos tranquilizar, mas outros nos deixam mais angustiados ainda. De uma coisa devemos ter certeza: tanto aqueles que se apaixonaram desde o início quanto os que apresentam até hoje resistência sentem um agente transformador crescendo cada vez mais e com vontade de gritar para tudo e todos que esse agente está com vontade de mudar...
Porque o PORTFÓLIO não é somente um instrumento de avaliação, mas sim um espaço para reflexão do que e quem somos frente ao nosso trabalho pedagógico, às nossas famílias, aos nossos amigos, à política, a nós mesmos!

Sentimentos de coragem e transformação
Neliane - III1A2M

ANEXO 6: Regulamentação de Educação à Distância

BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Superior

Graduação
Cursos Sequenciais
Educação a Distância
Hospitais Universitários
Residência Médica
Especialização
Extensão
Sistema de Acompanhamento de Processos das IES-SAPIENS
Programas de Apoio ao Estudante
Programas de Apoio às Instituições
Instituições Federais de Ensino Superior
Fundações de Apoio

Tire suas dúvidas
Perguntas mais freqüentes

Links Interessantes

Organização | Mapa do Site | Tire suas Dúvidas | Fale Conosco | Pesquisa

Educação Superior a Distância

- O que é
- Quem pode oferecer cursos
- Instruções para Elaboração de Processos de Credenciamento e Recredencia Instituições de Educação Superior e de Autorização, Reconhecimento e Ren Reconhecimento de Cursos Superiores
- Manual de Verificação *in loco* das condições institucionais.
- Formulário de Verificação in loco das condições institucionais - Credenciame instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância.
- Instituições Credenciadas/Cursos ou programas autorizados
- Instituições e Cursos de Graduação ou Seqüenciais, a distância, autorizados experimental.
- Regulamentação
- Relatório Final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância
- Contatos

O que é

" Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em d suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos de comunicação" (Decreto 2.494, de 10.02.1998).

Quem pode oferecer cursos de graduação a distância

Instituições públicas ou privadas legalmente credenciadas para o ensino superior a através de parecer do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro d por meio de Portaria publicada no Diário Oficial, nos termos da Lei 9.394/96(LDB), d 2.494/98 e da Portaria MEC Nº 301/98.

Regulamentação

Regulamentação da EAD no Brasil

Leis, Decretos e Portarias

Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998:
Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494.

Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998:
Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998:
Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Resoluções e Pareceres do CNE

Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001
Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

Resolução nº 1, de 26 de Fevereiro de 1997
Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou a distância.

Parecer n.º 78/96, aprovado em 7 de outubro de 1996
Assunto: Solicita estudo sobre a adoção de medidas coibindo a revalidação d diplomas de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino a distânc oferecidos pelo Colégio Brasileiro de Aperfeiçoamento e Pós-Graduação-CO

Portarias que regulamentam o Credenciamento de Instituições de Ensino Sup

Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002
Criar a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância

Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001
Normatiza os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos".

Parecer nº 305 de 01 de junho de 2000
Credenciar, pelo prazo de três anos, a Universidade Estadual de Santa Cata mantida pela Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina; ambas c na cidade de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, para desenvolver e implantar Programa de Ensino a Distância.

Portaria nº 567 de 3 de maio de 2000:
Credencia, pelo prazo de três anos, a Universidade Federal do Paraná, com cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, mantida pela União, para oferecer a distância.

Portaria nº 2.297 de 08 de novembro de 1999
Dispõe sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e ve de cursos superiores.

Portaria nº 301 de 7 de abril de 1998:
Dispõe sobre o credenciamento de Instituições que ofertam cursos a distânc

Portaria nº 946 de 15 de agosto de 1997
Fixa valores de recolhimento, para ressarcimento de despesas com a análise processos de autorização de cursos de graduação e credenciamento de insti de ensino superior.

Portaria nº 752 de 02 de julho de 1997:
Dispõe sobre a autorização de cursos fora de sede em universidades.

Portaria nº 637 de 13 maio de 1997:
Dispõe sobre o credenciamento de Universidades.

Portaria nº 639 de 13 de maio de 1997:
Dispõe sobre o credenciamento de Centros Universitários.

Portarias nº 640 e nº 641 de 13 de maio de 1997:
Dispõe sobre a autorização de cursos e credenciamento de Faculdades.

Contatos:
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Superior - SESu
Coordenação-Geral de Implementação de Políticas Estratégicas para o Ensino
Esplanada dos Ministérios - Ed. Sede - Bloco L - 2º andar - sala 215
CEP: 70. 047-903 - Brasília - DF
Telefone: (61) 410-8600 / 410-9209

Secretaria de Educação a Distância
Esplanada dos Ministérios - Bloco L - 1º Andar - Sala 100 - Gabinete
CEP: 70.047-900 - Brasília - DF
Telefones: (61) - 410-8585 / 410-8096 / 410-8053
Fax: (61) 410-9158
E-mail: SEED@mec.gov.br

Graduação
Cursos Sequenciais
Educação a Distância
Hospitais Universitários
Residência Médica
Especialização
Extensão
Sistema de Acompanhamento de Processos das IES- SAPIENS
Programas de Apoio ao Estudante
Programas de Apoio às Instituições
Instituições Federais de Ensino Superior
Fundações de Apoio

Tire suas dúvidas
Perguntas mais freqüentes

Links Interessantes

Instruções para a Elaboração de Processos

Processos de Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Educaç de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos

- Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Supe SAPIENS/MEC
- Clique aqui para obter informações gerais para o uso do sistema

1. Protocolo
2. Universidades
   - 2.1. Credenciamento
   - 2.2. Recredenciamento
   - 2.3. Autorização de funcionamento para Curso(s) Superior(es)
   - 2.4. Reconhecimento e Renovação de reconhecimento de Curso(s) Superi
3. Centros Universitários
   - 3.1. Credenciamento
   - 3.2. Recredenciamento
   - 3.3. Autorização de funcionamento para Curso(s) Superior(es)
   - 3.4. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso(s) Super
4. Faculdades Integradas
   - 4.1. Credenciamento
   - 4.2. Recredenciamento
   - 4.3. Autorização para o Funcionamento de Cursos Superiores em Instituiçõ
   - 4.4. Autorização para o Funcionamento de Cursos em Instituições já Crede
   - 4.5. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso(s) Super
5. Faculdades, Escolas Superiores, Institutos Superiores
   - 5.1. Credenciamento
   - 5.2. Recredenciamento
   - 5.3. Autorização para o Funcionamento de Cursos Superiores em Instituiçõ
   - 5.4. Autorização para o Funcionamento de Cursos em Instituições já Crede
   - 5.5. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso(s) Super
6. Institutos Superiores de Educação
   - 6.1. Credenciamento
   - 6.2. Recredenciamento
   - 6.3. Autorização para o Funcionamento de Cursos Superiores em Instituiçõ
   - 6.4. Autorização para o Funcionamento de Cursos em Instituições já Crede
   - 6.5. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso(s) Super
7. Mantenedora
   - 7.1. Transferência de Mantença
8. Cursos Fora de Sede
9. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI
   - 9.1.Diretrizes para a Elaboração - Novo
   - 9.2 Orientações Gerais
10. Termo de Compromisso

Linhas de Ação
Metas
Regulamentação em EaD no Brasil
Referenciais de Qualidade EAD
Instituições Credenciadas
Principais Programas
Relatórios de Gestão

Regulamentação da EAD no

As bases legais da educação a distân
da Educação Nacional (Lei n.º 9.394,
fevereiro de 1998 (publicado no D.O.
(publicado no D.O.U. de 28/04/98) e
(publicada no D.O.U. de 09/04/98).

Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conse abe
para a pós graduação lato e stricto sensu.

A. Ensino fundamental, médio e técnico a distância:

De acordo com o Art. 2º do Decreto n.º 2.494/98, "o fere
diploma de conclusão do ensino fundamental para méd
profissional e de graduação serão oferecidos por inias
credenciadas para esse fim (...)".

Para oferta de cursos a distância dirigidos à educaçãdulto
e educação profissional de nível técnico, o Decreto n.ência
integrantes dos sistemas de ensino de que trata o romo
credenciamento de instituições localizadas no âmbito ções.

Assim, as propostas de cursos nesses níveis deveo órg
municipal ou estadual responsável pelo credenciamtoriz
(Conselhos Estaduais de Educação) – a menos queincul
federal de ensino, quando, então, o credenciamento derio da

B. Ensino superior (graduação) e educação profissiona

No caso da oferta de cursos de graduação e educaçãonológ
interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da ra ist
de funcionamento para cada curso que pretenda ofereialisad
de Educação Superior, por uma Comissão de Especso em
especialistas em educação a distância. O Parecer desminha
Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo esenci
do projeto da instituição será o foco principal da análiseação d
curso de graduação a distância, a Secretaria de Edaboro
*Indicadores de qualidade para cursos de graduação a d*site do
consulta. As bases legais são as indicadas no primeiro p

C. Pós-graduação a distância

A possibilidade de cursos de mestrado, doutorado e esia foi d
Resolução nº 01, da Câmara de Ensino Superior-CES, de Edu
3 de abril de 2001.

O artigo 3°, tendo em vista o disposto no § 1° do artigo 80 da Lei n° 9.394, de 1996, d cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) a distância s exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na referid

No artigo 11, a Resolução n° 1, de 2001, também conforme o disposto no § 1° do a 9.394/96, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação lato sensu a distância oferecidos por instituições credenciadas pela União.

Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, n provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de cu

D. Diplomas e certificados de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras

Conforme o Art. 6° do Dec. 2.494/98, os diplomas e certificados de cursos a distân instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituiçõ Brasil, deverão ser revalidados para gerarem os efeitos legais.

A Resolução CES/CNE 01, de 3 de abril de 2001, relativa a cursos de pós-gradua artigo 4°, que "os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação stricto se instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em

Vale ressaltar que a Resolução CES/CNE n° 2, de 3 de abril de 2001, determina no 1°, que "os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituiçõ diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais, deverão imediatam processo de admissão de novos alunos".

Estabelece, ainda, que essas instituições estrangeiras deverão, no prazo de 90 (n contar da data de homologação da Resolução, encaminhar à Fundação C Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a relação dos diplomados bem como dos alunos matriculados, com a previsão do prazo de conclusão. Os referidos cursos "deverão encaminhar documentação necessária para o processo de por intermédio da CAPES".

Onde encontrar a legislação A legislação citada pode ser encontrada na Internet, no (http://www.mec.gov.br, no link "Legislação Educacional") e do Conselho Naciona (http://www.mec.gov.br/cne).

Em 02

INSTITUIÇÕES CREDENCIADAS/CURSOS OU PROGRAMAS AUTORIZADOS

Regulamentação da EAD no Brasil

Leis, Decretos e Portarias

Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998:
Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494.

Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998:
Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998:
Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Resoluções e Pareceres do CNE

Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001
Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

Resolução nº 1, de 26 de Fevereiro de 1997
Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou a distância.

Parecer n.º 78/96, aprovado em 7 de outubro de 1996
Assunto: Solicita estudo sobre a adoção de medidas coibindo a revalidação d diplomas de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino a distânc oferecidos pelo Colégio Brasileiro de Aperfeiçoamento e Pós-Graduação-CO

Portarias que regulamentam o Credenciamento de Instituições de Ensino Sup

Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002
Criar a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância

Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001
Normatiza os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos".

Parecer nº 305 de 01 de junho de 2000
Credenciar, pelo prazo de três anos, a Universidade Estadual de Santa Cata mantida pela Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, ambas c na cidade de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, para desenvolver e implantar Programa de Ensino a Distância.

Portaria nº 567 de 3 de maio de 2000:
Credencia, pelo prazo de três anos, a Universidade Federal do Paraná, com cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, mantida pela União, para oferecer a distância.

Portaria nº 2.297 de 08 de novembro de 1999
Dispõe sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e ve de cursos superiores.

Portaria nº 301 de 7 de abril de 1998:
Dispõe sobre o credenciamento de Instituições que ofertam cursos a distânc

Portaria nº 946 de 15 de agosto de 1997
Fixa valores de recolhimento, para ressarcimento de despesas com a análise processos de autorização de cursos de graduação e credenciamento de insti de ensino superior.

Portaria nº 752 de 02 de julho de 1997:
Dispõe sobre a autorização de cursos fora de sede em universidades.

Portaria nº 637 de 13 maio de 1997:
Dispõe sobre o credenciamento de Universidades.

Portaria nº 639 de 13 de maio de 1997:
Dispõe sobre o credenciamento de Centros Universitários.

Portarias nº 640 e nº 641 de 13 de maio de 1997:
Dispõe sobre a autorização de cursos e credenciamento de Faculdades.

Contatos:
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Superior - SESu
Coordenação-Geral de Implementação de Políticas Estratégicas para o Ensino
Esplanada dos Ministérios - Ed. Sede - Bloco L - 2º andar - sala 215
CEP: 70. 047-903 - Brasília - DF
Telefone: (61) 410-8600 / 410-9209

Secretaria de Educação a Distância
Esplanada dos Ministérios - Bloco L - 1º Andar - Sala 100 - Gabinete
CEP: 70.047-900 - Brasília - DF
Telefones: (61) - 410-8585 / 410-8096 / 410-8053
Fax: (61) 410-9158
E-mail: SEED@mec.gov.br

Instituições Credenciadas/Cursos ou programas autorizados

Cursos de Graduação a Distância

Instituição	Curso	Parecer	Portaria	Contato	E-mail	Telefone
Faculdade de Administração de Brasília	Administração, bacharelado com habilitação em Administração Geral	Parecer CES/CNE nº 896/01	Portaria nº 1604/01	Prof. Vicente Nogueira Filho	secretaria@aiec.br www.aiec.br	(61) 445-6780
Instituto UVB.BR	Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Administração com as habilitações: Administração de Empresas e Marketing	Parecer CES/CNE nº 17/03	Portaria nº 1068/03	Prof. Gabriel Rodrigues	www.iuvb.edu.br info@iuvb.br uvb@uvb.br	(11) 3842-0202 0800113938
Universidade do Estado de Santa Catarina	Pedagogia, na modalidade licenciatura plena	Parecer CES/CNE nº 305/00	Portaria nº 769/2000	Coordenadoria de Educação a Distância Prof. José Carlos Cechinel Prof. Marcos Lourenço Herter	cead@udesc.br f2jcc@udesc.br F2mlh@udesc.br www.udesc.br	(48) 222-9168 224-4523 224-4549
Universidade do Sul de Santa Catarina	Programa Especial de Formação Pedagógica para Formadores de Educação profissional	Parecer CES/CNE nº 011/03	Portaria nº 1067/03	Prof. Edgar Augusto Lanzer	unisul@unisul.br	(48) 621-3000
Universidade Estadual do Ceará	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Parecer CES/CNE nº 071/2003 Parecer CES/CNE nº 043/2003	Portaria nº 1065/03	Profa. Maria Herlicia Mota	necad@uece.br	(85) 262-1205
Universidade Estadual do Norte Fluminense	Ciências Biológicas, na modalidade Licenciatura	Parecer CES/CNE 1006/01	Portaria nº 1762/01	Prof. Zilmar Dias	wds@uenf.br	(24) 2726-3791
Universidade Estadual do Maranhão	Licenciatura Plena em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 1236/01	Portaria nº 2216/01	Professora Maria Aparecida	nead@bol.com.br	(98) 245-3422 245-4701
Universidade Federal do Espírito Santo	Pedagogia em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura plena, na modalidade educação a distância	Parecer CES/CNE nº 1214/01	Portaria nº 2215/01	Prof. Ogui Garcia Negrão	ogg@reitoria.ufes.br	(27) 3335-2213 3335-2208 3335-2095
Universidade Federal de Alagoas	Curso de Pedagogia, licenciatura plena, com as habilitações em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Magistério da Educação Infantil, em Administração Escolar, em Supervisão Escolar e em Orientação Educacional	Parecer CES/CNE nº 0220/02	Portaria nº 2631/02	Ivana Broad Rizzo Silva	ivanarizzo@hotmail.com	(82) 214-1201
Universidade Federal Fluminense	Matemática, na modalidade Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 966/01	Portaria nº 1809/01	COSEAC	coseac@vm.uff.br	(21) 2717-0270
Universidade Federal de Santa Catarina	Física e Matemática Licenciatura	Parecer CES/CNE nº 060/03	Portaria nº 1063/03	Prof. Rodolfo Joaquim Pinto	soniah@reitoria.ufsc.br	(48) 331-9091
Universidade Federal de Ouro Preto	Educação Básica – Anos Iniciais, licenciatura	Parecer CES/CNE nº 002/02	Portaria nº 437/02	Mauro Schettino de Souza	nead@ufop.com.br	(31)3559-1354 3559-1355
Universidade Federal do Ceará	Biologia, Física, Matemática e Química, na modalidade Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 887/98		Prof. Miguel Antônio Borges (graduação)	ccv@ccvufc.br	(85) 288-9522
Universidade Federal do Mato Grosso	Educação Básica: 1º a 4º séries, Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 095/01	Portaria nº 372/01	Professor Orestes Preti - Núcleo de Educação a Distância	licenciatura@nead.ufmt.br	(65) 615-8438

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pedagogia, licenciatura plena com habilitação em Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 1114/01	Portaria nº 2013/01	Prof. Manuel Catarino Paes	reitoria@nin.ufms.br	(67) 787-3311
Universidade Federal do Pará	Matemática, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 670/98		Profª Selma Leite	http://www.dead.ufpa.br	
Universidade Federal do Paraná	Graduação em Pedagogia, licenciatura plena, com as habilitações Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil.	Parecer CES/CNE 358/2000	Portaria nº 576/2000	Profª. Emiráci Nascimento	www.ufpr.br/nead – Núcleo de Educação	(41) 310-2657 310-2713 310-2714
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ciências Biológicas e Física Licenciatura	Parecer CES/CNE nº 058/2003	Portaria nº 1064/03	Prof. Sérgio Eduardo Lengo	www.ufrj.br reitoria@reitoria.ufrj.br	(21) 2598-9600
Universidade Norte do Paraná	Curso Normal Superior, com as habilitações Licenciatura para a Educação Infantil e Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE 402/02	Portaria nº 3496/02	Professor Paulo Ricardo T. Diniz	diniz@unopar.br	(43) 3371-7431 3371-7442

Instituições Credenciadas/Cursos ou programas autorizados

Lato Sensu a distância

Instituição	Curso	Parecer	Portaria	Contato	E-mail	Telefone
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET	Pós Graduação Latu Sensu, Especialização na Área de Gestão Estratégica da Produção	Parecer CES/CNE nº 0211/02	Portaria nº 2184/02	Édon Januário Netto	gadir@cefetpr.br	(41) 310-4545 310-4501
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ	Pós-graduação lato sensu, especialização em educação profissional, a distância, na área de Saúde/Enfermagem	Parecer CES/CNE nº 098/02	Portaria nº 1725/02	Profa.Milta Torres	sec@ead.fiocruz.br www.ead.fiocruz.br	0800-225530
Faculdade Internacional de Curitiba	Especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação	Parecer CES/CNE nº 019/03	Portaria nº 1069/03	Prof. Alexandre Hamilton	www.facinter.br	(41) 221-3300
Faculdade de Educação São Luís	Pós-graduação lato sensu em: Didática; Metodologia do Ensino: em Língua Portuguesa, Aprendizagem Matemática, Aprendizagem em Geografia; PsicoPedagogia Metodologia do Ensino da História, em Educação Infantil, em Educação Especial, em Direito Educacional e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	Parecer CES/CNE 1036/2000 Parecer CES/CNE nº 020/2003	Portaria nº 62/02	Profª Iracê Mirian de Castro Martins	posgraduacao@saoluis.br www.saoluis.br coordenadoria@netsite.com.br	(16)3209-1800 3209-1821
Faculdade de Educação São Luís	Pós-graduação lato sensu em: Didática; Metodologia do Ensino: em Língua Portuguesa, Aprendizagem Matemática, Aprendizagem em Geografia; PsicoPedagogia Metodologia do Ensino da História, em Educação Infantil, em Educação Especial, em Direito Educacional e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	Parecer CES/CNE 1036/2000 Parecer CES/CNE nº 020/2003	Portaria nº 1058/03	Profª Iracê Mirian de Castro Martins	posgraduacao@saoluis.br www.saoluis.br coordenadoria@netsite.com.br	(16)3209-1800 3209-1821
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Pós-graduação lato sensu a distância em Direito Público, Direito Civil, Ensino de Português, Ensino de Inglês, Didáticas e alternativas tecnológicas em contextos educacionais	Parecer CES/CNE nº 050/03	Portaria nº 1066/03	Prof. Geraldo Magela Teixeira	pucminas@pucminas.br	(31) 319-4375
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	para oferta de pós-graduação lato sensu a distância, observando-se o disposto no art. 11 da Resolução CNE/CES nº 1/2001	Parecer CES/CNE nº 1285/01	Portaria nº 071/02	Rubens Figueiro Vargas e Joyce Munarski Pernigotti	nead@pucrs.br	(51) 3320-3651 3320-3529
Universidade Braz Cubas	Especialização em Direito Civil e em Direito Penal	ParecerCES/CNE nº 706/00	Portaria nº 1556-A/00	Profª. Luci Mendes de Melo Bonini	pos@brazcubas.br	(11) 4790-8210 4790-2256
Universidade Castelo Branco	Pós-graduação lato sensu Especialização a distância, em Direito Educacional: A gestão das Instituições de Ensino diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	Parecer CNE/CES nº 0145/02	Portaria nº 1247/02	Prof. Carlos Alberto de Oliveira	cead@castelobranco.br www.castelobranco.br	(21) 2406-7760
Universidade Católica de Brasília	Programas e cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu, a distância, por um período de 5 (cinco) anos	Parecer CNE/CES nº 0428/02	Portaria nº 393/03	Francisco Botelho	fbotelho@ucb.br www.ucb.br	(61) 356-9318
Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal - UNIDERP	Programa de pós-graduação lato sensu, a distância	Parecer CNE/CES nº 0248/2002	Portaria nº 2632/02	Prof. Pedro Chaves dos Santos Filho	nead@uniderp.br	(67) 348-8000
Universidade Federal de Lavras	Pós-graduação lato sensu a distância, nas áreas de sua competência acadêmica	Parecer CES/CNE nº 0029/03	Portaria nº 1062/03	Prof. Fabiano do Vale	reitoria@ufla.br	(35) 3829-1100 3829-1502
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	Pós-graduação lato sensu, a distância, Especialização, aperfeiçoamento e outros na área de saúde.	Parecer CES/CNE nº 339/02	Portaria nº 3287/02	Mônica Parente Ramos	monica@dis.epm.br	(11) 5549-7699 5576-4177

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pós-graduação lato sensu. Orientadores pedagógicos em educação a distância	Parecer CES/CNE nº 1114/01	Portaria nº 2013/01	Prof. Manuel Catarino Paes	reitoria@nin.ufms.br	(67) 787-3311
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	Pós-graduação lato sensu, Especialização na área de Educação Matemática	Parecer CES/CNE nº 0108/02	Portaria nº 2132/02	João Vianney	vianney@unisul.br	(48) 279-1541
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	Pós-graduação lato sensu, Especialização na área de Educação Matemática	Parecer CES/CNE nº 0108/02	Portaria nº 2132/02 retificação	João Vianney	vianney@unisul.br	(48) 279-1541

Proformação
O Programa
Publicações
Grupo III
Planejando Cursos e Programas em EAD
Página Principal
Fale Conosco

Levantamento de demanda para novo grupo do Proformação

- COMO FUNCIONA O PROFORMAÇÃO
- PARCERIA - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO
- CONSULTA AOS ESTADOS E MUNICÍPIOS
- POR QUE É IMPORTANTE ADERIR?

- FORMULÁRIO DE CONSULTA

COMO FUNCIONA O PROFORMAÇÃO

O PROFORMAÇÃO, Programa de Formação de Professores em Exercício, ofere para professores sem habilitação em Magistério, que lecionam nas quatro primeir ensino fundamental e nas classes de alfabetização da rede pública.
O PROFORMAÇÃO está implementado nos estados e municípios das regiões Norte Centro-Oeste que aderiram ao Programa, com apoio técnico e financeiro do MEC e pela Secretaria de Educação a Distância - SEED.
É um curso de Magistério em nível médio, no qual o ensino a distância e a auto-a andam juntos. Foram desenvolvidos materiais didáticos específicos que são ut sistema de acompanhamento permanente, envolvendo encontros quinzenais com plantões pedagógicos telefônicos e presenciais oferecidos nas Agências Formadora Após uma fase presencial no início de cada módulo, os professores em formação e o auxílio dos Guias de Estudo, fazem exercícios e continuam sua prática docente, a sala de aula o que aprendem no curso.
São 3.200 horas de treinamento divididas em quatro módulos semestrais de 800 distribuídas ao longo 20 semanas.
O curso ajuda o professor não só a conquistar sua habilitação e melhorar sua prá mas também a elevar sua confiança e auto-estima, abrindo as portas para um superior. Já foram formados, em três grupos anteriores - Piloto, Grupo I e Grupo 23.000 professores.
O PROFORMAÇÃO tem atualmente, no Grupo III, mais de 7.000 professores em f regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

PARCERIA - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO

A implementação do PROFORMAÇÃO é descentralizada mediante parceria entre Estados e Municípios. A estrutura organizacional é composta , assim, por correspondentes aos componentes nacional, estadual e municipal, como veremos a
Componente Nacional - É responsável pela elaboração de proposta técnica e fin produção, impressão e distribuição de materiais, pela estratégia de implem Programa, treinamento das equipes envolvidas, articulação política e instituci acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações.
Componente Estadual - É responsável pela implementação, acompanhamento e m

do Programa no âmbito do Estado, estabelecimento, manutenção e disponib recursos humanos das Agências Formadoras.
Componente Municipal - O Município é responsável pelo pagamento d providenciando ainda local com TV e vídeo, onde serão realizados os encontros qu Tutores com os Professores Cursistas; transporte dos professores para esse transporte, hospedagem e alimentação dos Professores Cursistas e Tutores pa presenciais do curso e transporte para os Tutores realizarem a supervisão pedagógica e participar da reunião mensal da AGF - Agência Formadora.
Para saber mais sobre o funcionamento do Acordo de Participação, clique aqui.

CONSULTA AOS ESTADOS E MUNICÍPIOS

O PROFORMAÇÃO está fazendo um levantamento da demanda de professore formação e que estão atuando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e na alfabetização, para a formação de novas turmas (Grupo IV).
Este levantamento é feito por meio de consulta aos estados e municípios brasileiros A Secretaria Municipal de Educação interessada em fazer parte do Programa dev número de professores leigos e preencher o formulário de consulta, indicando Município e os nomes dos professores aptos a participarem do Programa.
Todas as Prefeituras estarão recebendo uma correspondência com as informaç programa e o formulário de consulta, que poderá ser enviado via fax, pelos núme 9786, 410-9783 ou 410-9256, ou pelos Correios para o seguinte endereço:

Coordenação Nacional do Proformação
Esplanada dos Ministérios, bloco "L", sala 100
CEP 70047-900 - Brasília-DF

Pensando em uma forma de agilizar a resposta dos municípios interessados, disp em nossa página o formulário de consulta, que pode ser acessado e enviado clicand Todos os estados e municípios receberam, no ofício do Ministério da Educação, um deve ser utilizada para acessar o formulário.
Para quaisquer esclarecimentos ou informações adicionais, ligar para os telefon 9671 ou 410-8706 ou por correio eletrônico:

e-mail: consultag4@mec.gov.br

POR QUE É IMPORTANTE ADERIR?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) estab "formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores d admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação i quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Normal" (Art. 62). Por outro lado, o Art. 87, parágrafo 4° determina que "até o fim d Educação somente serão admitidos professores habilitado sem nível superior ou f treinamento em serviço. Cabe a cada Município e, supletivamente, ao Estado e incumbência de "realizar programas de formação para todos os professores e utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância" (Art. 87, parágra III).