

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO



1150092877



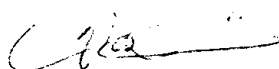
FE

T/UNICAMP V673e

**A EAD NAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

MARCELO PUSTILNIK DE ALMEIDA VIEIRA

ORIENTADOR: VICENTE RODRIGUEZ


Prof. Dr. Vicente Rodriguez
Coordenador do Curso de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação - UNICAMP
Campinas, SP

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de DOUTOR em Educação, na área de concentração de Educação, Sociedade, Política e Cultura.

Campinas

2011

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

V673e Vieira, Marcelo Pustilnik de Almeida
A EaD nas políticas de formação continuada de professores / Marcelo
Pustilnik de Almeida Vieira. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Vicente Rodriguez.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação à distância. 2. Formação continuada do professor. 3.
Políticas públicas. 4. Políticas educacionais. 5. Tecnologia educacional. 6.
Descentralização. I. Rodriguez, Vicente. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-079 /BFE

Título em inglês: The distance learning (DL) in the policies of teachers' continuing education

Keywords: Distance learning; Teachers' continuing education; Policies public; Educational policies; Educational technology; Decentralization

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Vicente Rodriguez (Orientador)
Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral
Prof. Dr. José Armando Valente
Prof. Dr. José Manuel Moran
Profª Drª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Data da defesa: 06/07/2011

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail: marcelo@ecologia.pro.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOU FORMADO

A EAD NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MARCELO PUSTILNIK DE ALMEIDA VIEIRA
Orientador: Vicente Rodriguez

Chen
 Prof. Dr. Chuan-Feng Chen
 Graduate Institute of Education
 National Taiwan University
 Sec. 1, Sec. 4, Roosevelt Rd.
 Taipei 106, Taiwan, R.O.C.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Marcelo Pustelnik de Almeida Vieira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Date: _____

Assinatura _____
Orientador: Vicente Rodriguez

Comissão Julgadora:

2011

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram a chegar até aqui.

Agradeço à minha família pelo apoio recebido, ao meu orientador pelas longas conversas, aos amigos por persistirem mesmo com a minha ausência nos últimos anos, aos professores e funcionários da FE-UNICAMP pelo suporte – sem o qual essa tese não seria possível.

Resumo

As políticas de formação continuada de professores tendem ao uso da educação a distância (EaD) incorporando as novas tecnologias, o que resulta no uso intensivo do computador e da internet. Esta nova forma de EaD tem provocado um significativo debate público sobre seu uso, resultando em injustificadas críticas extremamente desfavoráveis à EaD. A presente pesquisa visa oferecer subsídios para que o debate das políticas de formação continuada de professores possa se dar de forma menos danosa a EaD e mais favoráveis à qualidade da formação dos professores. **O objetivo central da presente pesquisa foi entender a EaD nas políticas de formação continuadas de professores.** Para isso investigou a capacidade, ou adaptabilidade, dos professores da educação básica para participarem e aproveitarem adequadamente de cursos de formação continuada baseados na EaD utilizando como suporte tecnológico os computadores e a internet. Foi utilizado como objeto de análise o curso de Gestão Educacional (GESTORES), oferecido de modo semi-presencial, para 6000 alunos, entre 2005 e 2007. O convênio foi estabelecido via órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), responsável pela formação continuada: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Como conclusão pudemos verificar que as políticas no campo de formação continuada de professores, que se utilizam da EaD baseada no uso das novas tecnologias, necessitam serem mais adequadas ao público atendido. Da forma como têm sido conduzida acabam por precarizar a formação docente e excluir parte dos profissionais, ao invés de proporcionar sua inclusão.

Palavras chave: 1. Educação a distância. 2. Formação continuada do professor. 3. Políticas públicas. 4. Políticas educacionais. 5. Tecnologia educacional. 6. Descentralização.

Abstract

Policies for teachers' continuing education tend to resort to online distance learning (DL). This has implied intensive use of computers and the Internet. Significant public debate on this new form of DL has led to unjustified, extremely unfavorable criticism. The present research provides elements allowing public policies for teachers' continuing education to be discussed in a way that is less detrimental to DL and more favorable to the quality of teachers' education. **The present research tried to understand the place of DL in the policies for teachers continuing education.** It investigated the capacity or adaptability of basic education teachers to participate and appropriately take advantage of continuing education courses based on online DL. Its analyses focused on a hybrid course of Education Management (GESTORES) taken by 6,000 pupils between 2005 and 2007. Such course was established through an agreement with the *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas* (CENP - Coordination of Studies and Pedagogic Norms), the department of the Secretary of Education of São Paulo State (SEESP) in charge of continuing education. As a conclusion, the policies for teachers' continuing education based on online DL need to be better suited to their target public. Otherwise, they will end up weakening teachers' education and excluding part of these professionals instead of including them.

Key words: 1. Distance Learning. 2. Teachers' continuing education. 3. Public policies. 4. Education policies. 5. Education technology. 6. Decentralization

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fluxograma dos Ciclos e de Pessoal	102
Gráfico 2 - Matrículas por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino - 2009	153
Gráfico 3 - Evolução de Matrículas por Modalidade de Ensino - 2001 - 2009	154
Gráfico 4 - Distribuição do Número de PMEB por Sexo	165
Gráfico 5 - Distribuição do Número de PMEB por Cor ou Raça	165
Gráfico 6 - Distribuição do Número de PMEB por Grupo de Idade	166
Gráfico 7 – Rendimento Médio Mensal em R\$ por Profissão no Brasil - 2001	168
Gráfico 8 – PMEB por Grau de Formação	169
Gráfico 9 - Faixa Etária dos Diretores das Escolas Estaduais no Estado de São Paulo ..	182
Gráfico 10 - Estado Civil	183
Gráfico 11 - Em relação à raça ou cor, como você se considera?	184
Gráfico 12 - Maior Titulação	185
Gráfico 13 - Fez capacitação de uso de TV/Vídeo?	186
Gráfico 14 - Fez capacitação para uso de computador?	187
Gráfico 15 - Fez capacitação para uso de internet?	188
Gráfico 16 - Frequência de uso com alunos de TV/Vídeo.	190
Gráfico 17 – Frequência de uso com alunos com computador	191
Gráfico 18 - Frequência de uso de internet com alunos	192

Gráfico 19 - Frequência de uso com alunos de laboratório de informática.....	193
Gráfico 20 - Atividade fora do trabalho - navega na internet.....	194
Gráfico 21 - Fez capacitação presencial nos últimos dois anos.....	197
Gráfico 22 - Fez capacitação a distância nos últimos dois anos.....	197
Gráfico 23 - fez capacitação semipresencial nos últimos 2 anos.....	198
Gráfico 24 - Respostas de uso do TelEduc.....	200
Gráfico 25 – Respostas de Leitura dos Livros.....	202
Gráfico 26 – Avaliação das Vídeo Aulas	203
Gráfico 27 – Avaliação das Aulas Presenciais	203
Gráfico 28 – Frequência de respostas para questão 6.....	210
Gráfico 29 – Análise das respostas à questão 6 por categorias	210
Gráfico 30 – Respostas da questão 13	212
Gráfico 31 – Como avalia o curso na sua vida profissional	213
Gráfico 32 – Distribuição dos Acessos ao Primeiro Fórum na Turma 1	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coordenadores da CENP	90
Tabela 2 – Disciplinas e Cargas Horárias	101
Tabela 3 - Distribuição da Carga Horária	101
Tabela 4 - Esquema de distribuição das disciplinas por turma	102
Tabela 5 – Profissionais da Educação Básica e Formação Continuada	127
Tabela 6 – EaD: Legislação, Programas e Institucionalização Federais – 1995 - 2011 ..	143
Tabela 7 - Totais de Matrículas por Cursos a Distância Oferecidos no ano de 2009	151
Tabela 8 - Totais de Matrículas por Cursos Presenciais Oferecidos no ano de 2009	151
Tabela 9 - Matrículas em EaD: Grau Acadêmico e Categoria Administrativa - 2008	152
Tabela 10 – IES: Categoria Administrativa/Matrículas/Modalidade de Ensino - 2009 ..	153
Tabela 11 – Formação e Escolaridade – Brasil - 2007	156
Tabela 12 - PMEB por Nível de Ensino e Dependência Administrativa	166
Tabela 13 – Valor Hora-Aula por Nível de Ensino e Dependência Administrativa	167
Tabela 14 – Modalidades dos Cursos de Formação Continuada e Participação	170
Tabela 15 – Número de PMEB por participação em Capacitação Tecnológica	171
Tabela 16 – Valor Mediano da Hora-Aula dos PMEB	172
Tabela 17 - Formação em TV e vídeo	186
Tabela 18 – Fez capacitação para uso de computador?	187

Tabela 19 – Fez capacitação para uso de internet?	188
Tabela 20 - Frequência de uso com alunos - TV / Vídeo	189
Tabela 21 - Frequência de uso com alunos - Computador	190
Tabela 22 - Frequência de uso com alunos - Internet	191
Tabela 23 - Frequência de uso com alunos - Laboratório de Informática	193
Tabela 24 - Atividade fora do trabalho - Internet	194
Tabela 25 - Tem TV em casa.....	195
Tabela 26 - Tem DVD em casa	195
Tabela 27 - Tem Videocassete em casa	196
Tabela 28 - Tem Computador em casa	196
Tabela 29 – Participação no Fórum da Primeira Semana do Curso	216
Tabela 30 – Acessos ao TelEduc no Primeiro e Segundo Módulo.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ACR - Aprendizagem Colaborativa em Rede
ANDES – SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECERJ - Fundação CECERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CREMC - Centro de Referência em Educação “Mário Covas”
DAC - Diretoria Acadêmica
DE - Diretoria de Ensino
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
DL – Distance Learning
EaD - Educação a Distância
e-PROINFO – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FE - Faculdade de Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FPA – Fundação Padre Anchieta
FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTORES - Curso de Especialização em Gestão Educacional
GGPE – Grupo Gestor de Projetos Educacionais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB – Instituto Universal Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação

NIED – Núcleo de Informática Aplicada a Educação
 OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 ONG – Organização Não Governamental
 ONU – Organização das Nações Unidas
 Org. – Organizadores
 p. – página
 PAPED – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
 PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
 PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
 PMEB - Profissionais da Educação Básica Brasileira
 PNE – Plano Nacional de Educação
 PPP - Plano Político Pedagógico
 PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
 PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
 PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
 PROINFANTIL – Programa de Formação inicial para Professores em exercício na Educação infantil
 PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
 PROINFO INTEGRADO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
 PROMEDLAC é a sigla que indica a reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
 PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
 RMC - Região Metropolitana de Campinas
 SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
 SEED – Secretaria de Educação a Distância
 SEESP- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
 SES – Secretaria de Ensino Superior
 SINDEP - Sindicato Nacional e Democrático dos Professores
 TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
 T&D – Teses e Dissertações
 TIC - Tecnologias de Comunicação e Informação
 UAB – Universidade Aberta do Brasil
 UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
 UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 UFF – Universidade Federal Fluminense
 UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
 UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
 UFPR – Universidade Federal do Paraná
 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
 UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
 UNED – Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha)
 UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
 UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
 UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIREDE - Rede do Saber

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVALE – Universidade Federal do Vale do Rio Doce

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

WWW - World Wide Web (Grande Rede Mundial)

SUMÁRIO

1	Introdução	19
1.1	Justificativa	21
1.2	Delimitação do Problema	22
1.3	Procedimentos Metodológicos de Investigação:	23
2	Contexto Mundial	27
2.1	Processos em Mudança	27
2.1.1	Globalização	28
2.1.2	Neoliberalismo	32
2.1.3	A Nova Divisão do Trabalho	34
2.1.4	Individualização	37
2.1.5	Fim do neoliberalismo ou a volta do Estado liberal?	41
2.2	Escola, Sociedade e Trabalho	46
2.2.1	Trabalho e Tecnologia	50
2.2.2	Sociedade da Informação e Comunicação	54
2.2.3	Novas Tecnologias em Educação	58
2.2.3.1	Políticas do Banco Mundial	61
2.2.3.2	Implicações das Tecnologias na Educação	63
2.2.3.2.1	Domínio tecnológico na educação	64
2.2.3.2.2	Domínios	65

2.2.3.2.3	Tempo.....	68
2.3	Descentralização e Fragilização do Trabalho Docente	70
3	A CENP e o Campo da Formação Continuada de Professores.....	75
3.1	Historicidade e Instituições – Uma Proposta de Superação.....	79
3.2	A Teoria Clássica dos Campos.....	83
3.2.1	Campo Social.....	86
3.3	A CENP.....	89
3.3.1	Algumas Pedras no Caminho	92
3.3.2	A EaD na Formação Continuada de Professores na CENP.....	96
3.4	O Curso Gestores	98
4	Formação Continuada de Professores	105
4.1	Por uma formação pertinente.....	109
5	A EaD na Formação Continuada de Professores.....	115
5.1	Educação a Distância: o que é isso afinal?	116
5.1.1	EaD Como Superação de Barreiras Culturais e Geográficas?	125
5.2	EaD e a Formação de Professores	126
5.3	As políticas federais para a formação de professores baseadas na EaD.....	130
5.3.1	A última década do século XX.....	131
5.3.2	Referenciais de Qualidade	136
5.3.3	Legislação.....	142

5.4	Políticas Estaduais e a Formação de Professores em Exercício	155
5.4.1	Algumas Considerações.....	161
6	Análise de Uma Experiência:	163
6.1	Referenciais de Análise.....	164
6.1.1	Perfil do profissional da educação brasileira	164
6.1.2	Alfabetismo Digital	173
6.1.3	Aluno ideal.....	179
6.2	Blocos de análises da pesquisa.....	180
6.2.1	Perfil dos Diretores das escolas pública estadual de SP.	180
6.2.1.1	Algumas considerações parciais.....	198
6.2.2	Pesquisa aplicada no curso Gestores	199
6.2.3	Pesquisa com os alunos	204
6.2.3.1	Análise das respostas	208
6.2.4	Dados do TelEduc	215
6.3	Conclusões.....	220
7	Considerações finais	222
8	Referências:	229
	Apêndices.....	244
	Apêndice 1.....	245
	Apêndice 2.....	248

Apêndice 3.....	250
Anexo.....	253
Anexo 1.....	254

1 Introdução

O objetivo inicial desta pesquisa era entender a presença da educação a distância (EaD) nas políticas públicas no campo de formação continuada de professores no contexto de descentralização – processo pelo qual tem passado o país nos últimos 23 anos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, com o desenvolvimento da pesquisa passamos a perceber que as políticas de formação continuada tendiam ao uso desta metodologia incorporando as novas tecnologias, o que resulta no uso intensivo do computador e da internet. Esta nova roupagem da EaD provocou um significativo debate público sobre seu uso e suscitou uma série de críticas excessivamente negativas a seu respeito. Nesse debate, percebemos que havia muita desinformação, já que muitas idéias e concepções de EaD eram completamente desconectadas da realidade e das possibilidades que esta metodologia oferece, chegando mesmo a demonizar o seu uso, entendendo-a como sendo o fim da educação. Assim, nos encontramos chamados a entrar nessa discussão e nos posicionar em relação à questão, o que acabou por gerar um capítulo especialmente voltado para a matéria.

Utilizamos como objeto de análise o curso de Gestão Educacional (GESTORES) implementado em 2005 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), em parceria com a Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e

oferecido de modo semi-presencial, para 6000 alunos, em sua maioria diretores de escolas da rede estadual. O convênio foi estabelecido via órgão da SEESP, responsável pela formação continuada, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Esse órgão tem tido um papel de destaque nas políticas públicas educacionais dos diversos governos, por isso entendemos necessário incluir inicialmente um capítulo sobre a CENP e parte do processo histórico de como suas diretrizes para a formação continuada de professores chegaram às práticas baseadas na EaD. Isso feito, entraremos propriamente na pesquisa, **cujo objetivo central foi entender a EaD nas políticas de formação continuadas de professores.** Um dos objetos de análise investigar a capacidade, ou adaptabilidade, dos professores da educação básica de participar e aproveitar adequadamente os cursos de formação continuada baseados na EaD utilizando como suporte tecnológico os computadores e a internet. Em outras palavras, pretendemos compreender se as políticas no campo de formação continuada de professores, que se utilizam da EaD baseada no uso das novas tecnologias, estão adequadas ao público atendido.

É importante esclarecer que atualmente, quando se trata de EaD, tanto para o curso em questão, o GESTORES, quanto para diversos outros casos recentes, estamos tratando essencialmente de EaD baseada no uso do computador e na internet, não sendo possível fazer essa discussão sem entender o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sociedade e na educação atual. Desse modo, será apresentada no Capítulo 2 uma visão panorâmica mundial contextualizando esta conjuntura. No Capítulo 3, apresentaremos uma visão geral da CENP e o campo de formação continuada de professores. Procurando entender o processo de escolhas, decisões e as articulações de poder por meio das quais a CENP se consolidou. Tais processos são passíveis de ser mapeados por meio de pesquisa documental em jornais da época, artigo e teses de autores que compuseram as equipes nos momentos das resoluções e deliberações. Essa abordagem se dará de forma superficial, pois não é esse nosso objeto de pesquisa e, portanto, não faz sentido nos aprofundarmos no tema. No entanto, serão fornecidos elementos que possibilitem a compreensão das intervenções nos processos de elaboração, promulgação e implementação das políticas de formação continuada de professores, incluindo o processo que se estabeleceu ao longo da oferta do curso GESTORES. Será possível também verificar e discutir a coerência e a adequação dessas políticas no que diz respeito aos aspectos qualidade, atendimento, abrangência e capacidade de adaptação do público alvo, distantes das mesas decisórias e dos gabinetes que implementam tais políticas.

No Capítulo 4 nos aprofundaremos na discussão sobre a EaD. Procuraremos diferenciar o que é essa metodologia das experiências de precarização da educação. Discutiremos os impactos das novas tecnologias na EaD e as possibilidades apresentadas ao campo educacional. Por fim, contextualizaremos o uso da EaD no âmbito das políticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Apresentamos a pesquisa de campo no Capítulo 5, em que faremos diversas análises por diferentes instrumentos para verificar e entender se os professores brasileiros têm perfil adequado para os cursos de EaD baseados nas novas tecnologias. Tais análises abrangem os alunos do GESTORES e o perfil dos profissionais da educação básica brasileira.

Faremos nossas considerações finais no Capítulo 6, em que também apresentaremos as conclusões da presente pesquisa.

1.1 Justificativa

Após anos de discursos democratizantes, nos documentos e nas propagandas oficiais, e ações descentralizadoras na educação básica, vários foram os impactos no campo de formação continuada de professores. Um desses impactos foram as políticas voltadas para a utilização da EaD neste cenário, fazendo-se necessária uma análise. As políticas de descentralização atendem uma conjuntura mundial que coloca o cidadão como um ente solitário e socialmente fragilizado. Assim, não se pode desconsiderar os impactos que a globalização trouxe para os campos social, profissional, econômico e político, pois os reflexos dessas mudanças no profissional da educação são enormes. Deve-se considerar ainda que as mudanças provocadas pelas novas tecnologias e a internet nos mesmos campos são também significativas. Isso posto, acreditamos ser importante entender o contexto que articula as políticas de formação continuada de professores e verificar, segundo as teorias de campo de Bourdieu (1998), como os atores envolvidos contribuíram para a constituição do cenário atual. Faz-se necessário também entender se ao receberem cursos e aperfeiçoamentos utilizando a metodologia da EaD moderna, os profissionais da educação estão sofrendo um processo de precarização ou não. Tal análise poderá contribuir para uma visão mais precisa do campo de formação continuada de professores no Estado de São Paulo, identificar as concepções de educação,

de educador e de formação presentes nas políticas educacionais, bem como verificar se essa metodologia atende às finalidades a que se propõe.

1.2 Delimitação do Problema

Tal qual os diversos assuntos de interesses coletivos área da educação, a formação continuada de professores vem se construindo por meio de luta constante entre a vontade política dos representantes oficiais dos governos em seus variados níveis e os diversos órgãos de classe representantes dos profissionais de educação. O processo recente de globalização, aumentou a fragilização das relações de trabalho no mundo e acelerou a fragmentação do indivíduo que, junto com as políticas neoliberais de estado mínimo, afastaram ainda mais o governo da sociedade civil. Na história recente, por diversas vezes ocorreram fóruns de discussão, longas jornadas nacionais para se chegar a um consenso e surpreendentemente, contrariando os processos democráticos participativos, decisões unilaterais foram tomadas pelos governantes.

Na última década, foram efetivadas reformas educacionais no país em estreita ligação com os novos padrões de regulação estatal que culminaram, mediante um conjunto de medidas de políticas do governo federal, em novas configurações dos padrões curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino. Tais modificações no campo institucional-educativo, em geral, foram concretizadas sem levar em consideração nem as reivindicações históricas do movimento dos educadores, nem as inúmeras e diferentes experiências desenvolvidas pelo país pelas instituições responsáveis, com significativa participação dos educadores. Sem dúvida, qualquer avaliação das ações governamentais, em especial, no governo de FHC, revela a prática da tomada de decisões unilaterais; a opção por não dialogar com representações do setor público enquanto desenvolvia uma política de ampliação da participação de múltiplas instâncias do setor privado na formulação e implementação de políticas da educação; a falta de diálogo com as entidades representativas da área; a indução do esvaziamento de processos autônomos de construção de projetos institucionais das IES pela submissão aos objetivos vinculados aos resultados das estatísticas educacionais. Pode-se caracterizar tais procedimentos como uma forma tecnocrática de gestão, submetida aos ditames de agências internacionais e que reiteradamente desconsiderou as representações legítimas dos educadores (ANPED, 2006).

Como fruto de trabalhos e discussões anteriores, foi realizado em agosto de 1994 um simpósio denominado Plano Decenal e a Formação de Professores, precedendo a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília. Na ocasião desenvolveram-se atividades que foram um marco importante no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, que rezava várias medidas importante para a atividade profissional do magistério. Contrariando este pacto, o governo federal cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), definindo outras metas e princípios para a valorização do

magistério, principalmente retirando sua responsabilidade financeira e funcionando como um indutor fortemente orientado nas medidas econômicas. Conforme a própria fala do então Ministro da Educação:

Tomamos a decisão de nos afastar de tudo que fosse execução e com isso interrompemos os projetos ainda experimentais. Tratamos de concentrar a ação do governo naquilo que nos parecia o essencial para melhorar a qualidade na educação fundamental, iniciando o exercício do que eu chamava e chamo de um papel de liderança na mudança do sistema.

Não podíamos e não podemos obrigar os estados e municípios a esta ou aquela política, mas estando no governo federal, podíamos induzir um processo de mudança (SOUZA, 1999, p.20)

Assume-se assim o rompimento do diálogo e, principalmente, coloca-se o governo federal no papel de formulador de uma política educacional que teve como eixo principal a diminuição das suas responsabilidades na execução dos programas e uma forte transferência descentralizadora para os municípios. Percebe-se que tais medidas se aproximam das diretrizes neoliberais formuladas pelo Banco Mundial (BIRD) a partir da década de 1970 (BIRD, 1971, 1974, 1980, 1995) e seu presidente na época, MacNamara (1968, 1972, 1987), que visavam uma maior atenção ao atendimento da crescente demanda educacional sem comprometer os orçamentos dos países do terceiro mundo.

É neste contexto descentralizador que as diversas políticas voltadas para a formação continuada de professores foi sendo formulada. O autoritarismo e a orientação economicista, frutos de um estado de direito restrito, imposto por uma ditadura militar pela qual o país passou de 1964 a 1985, deixaram muitas heranças na área da educação. Mesmo após mais de 20 anos da extinção dessa ditadura ainda são diversas as situações em que as formulações das políticas públicas apresentam resquícios deste passado. Compreender o papel da CENP na formação continuada de professores, enfocando com especificidade as políticas de EaD, certamente ajudará a entender um pouco melhor o ensino público e os balizadores da política educacional.

1.3 Procedimentos Metodológicos de Investigação:

O objetivo central da presente pesquisa foi entender a EaD nas políticas de formação continuadas de professores, para isso uma extensa análise das políticas implementadas desde a regulamentação pela Lei 9394/96 permitindo a formação superior em EaD foi realizada. Como instrumento para analisar se tais políticas impactam negativamente ou positivamente o campo de

formação continuada de professores, decidimos investigar a capacidade, ou adaptabilidade, dos professores da educação básica para participarem e aproveitarem adequadamente de cursos de formação continuada baseados na EaD utilizando como suporte tecnológico os computadores e a internet. A investigação se deu a partir de um curso de pós-graduação que foi oferecido nos anos de 2005 a 2007 e que se destinava a uma formação *lato sensu* em Gestão Educacional, o GESTORES. Investigou-se os procedimentos metodológicos envolvidos na dimensão da EaD do curso, se estavam adequados aos alunos. Como resultado, foi possível conhecer quais fatores metodológicos são relevantes para a melhor qualidade dos cursos de formação continuada de professores e inclusive entender se as críticas ao uso de EaD, para esse público, realmente são condizentes com a realidade.

Entendemos que é importante voltarmos a demarcar que quando se trata de EaD, tanto para o curso em questão, quanto para diversos outros casos em que a EaD está em discussão, estamos tratando essencialmente de EaD baseada na internet, assim, não dá para fazer esta discussão sem entender o impacto das TIC na educação e sociedade, principalmente no que diz respeito ao domínio destas tecnologias. Por isso, fizemos análise partindo dos indícios que nos possibilitariam entender e diagnosticar esse domínio, principalmente aquele existente antes do início do curso. Acreditamos que as análises nos fornecerão elementos que possibilitam a compreensão e a verificação da coerência e da adequação das políticas de formação continuada de professores no que diz respeito aos aspectos qualidade, atendimento, abrangência e capacidade de adaptação do público atendido às novas tecnologias de EaD baseadas no computador e na internet.

Como eixo principal de análise e pesquisa, além das fontes documentais, foram utilizados os dados do Censo dos Profissionais da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2003 e os dados do Relatório Final da Avaliação dos Alunos do curso GESTORES. Foi também realizada uma análise dos dados presentes no TelEduc utilizado durante o curso, além de também inquirirmos os 6 mil alunos do GESTORES por meio de um formulário eletrônico respondido via internet. Esse procedimento foi escolhido, pois o acesso aos alunos, após três anos de conclusão do curso, deu-se via o banco de dados do curso na plataforma de EaD utilizada, o TelEduc, que permite o envio de mensagens para os alunos via email para endereços que estejam fora da plataforma.

Para análise das respostas foi usada a definição de um perfil de um aluno ideal a partir dos parâmetros de Alfabetismo Digital. Tais parâmetros estão mais bem definidos em capítulo próprio¹. Dentre as análises pretendidas, nos interessa muito aquela que leva em conta o público atendido, com idade mais avançada e, por isso, pouco afeito às novas tecnologias, além de ser composto por profissionais bastante exigidos e, por isso, será necessário conhecer quais foram as condições materiais e temporais para a realização do curso. É provável que o uso destas tecnologias não tenham sido favoráveis a parte dos alunos e que outros tenham enfrentado dificuldades por falta de tempo.

Dessa forma, as intenções da pesquisa de campo foram: mapear o quanto a parcela em EaD ajudou ou não; o quanto o uso do computador atrapalhou ou não a aprendizagem e a participação; verificar se as estratégias educacionais para EaD foram eficientes, se foram bem aceitas, se criaram o resultado efetivo ou se foi a partir das aulas presenciais que o curso fez sentido. Buscou-se também quantificar aqueles que fizeram os trabalhos em EaD, quantos efetivamente acessaram o TelEduc e se o fizeram por meios próprios ou auxiliados por outra pessoa. Enfim, o objetivo era identificar quantos alunos tinham condições materiais e temporais de fazer o curso em EaD mediado pelo computador e pela internet. Pela enquete, investigamos ainda quem já tinha email, Orkut, *Blog* ou *Home Page* antes do curso.

Assim, pretendeu-se também averiguar quanto tempo disponível os Gestores tiveram para fazer as atividades em EaD, como se deu essa organização e se foi atribuído aos alunos um tempo "oficial", via Diretoria de Ensino ou Portaria da Secretaria de Educação. Acreditamos que esta investigação seja importante para o aperfeiçoamento dos próximos cursos, uma vez que estes continuam a ser ofertados. Por ser um assunto na pauta da atual conjuntura brasileira, a discussão acerca da EaD e as políticas de formação de professores trata-se de um tema relevante. Sem desconsiderar que um dos eixos da presente pesquisa é o entendimento das políticas de formação continuada que, em sua grande maioria, são baseadas na EaD.

Passemos agora para o Capítulo 2, no qual faremos um panorama mundial atual, contextualizando a pesquisa.

¹ Tópico 6.1.2 Alfabetismo Digita.

2 Contexto Mundial

A apresentação de temas em processo de mudança (globalização, neoliberalismo, nova divisão do trabalho e individualização), incluindo aqueles que dizem respeito aos campos da Escola, sociedade e trabalho (trabalho e tecnologia, sociedade da informação e comunicação e novas tecnologias em educação), além das consequências educacionais apresentadas em descentralização e fragilização do trabalho docente, têm por finalidade somente contextualizar o panorama mundial atual no qual a presente pesquisa se insere. Por ser toda essa conjuntura enormemente influenciada pelo desenvolvimento das TIC, foi incluída uma apresentação a respeito destes impactos em novas tecnologias em educação. Sem querer dar respostas ou aprofundar cada um desses temas, entendemos que esse contexto influencia e promove diferentes transformações na sociedade atual. Sem entendê-lo ou considerá-lo, as análises ficariam fora de lugar e não refletiriam a complexidade do momento vivido neste início de século.

2.1 Processos em Mudança

Ao pensar em formação continuada via EaD no contexto de descentralização é também necessário tratar dos temas contemporâneos que criaram a conjuntura das políticas públicas atuais. Certamente que, entre vários, quatro se destacam como importantes para entendermos as mudanças

na sociedade e na atividade humana: a globalização, a orientação política neoliberal, a nova divisão do trabalho e a nova forma individualizada de inserção do sujeito no mundo.

2.1.1 Globalização

Muitas vezes os dois primeiros conceitos – globalização e neoliberalismo – se confundem, mas na realidade são termos que definem conjunturas distintas; entretanto, certamente complementares. O conceito de globalização, segundo Araújo (2001), surge a partir das mudanças ocorridas desde a década de 1960 e 1970 no sentido de uma “superação das fronteiras e uma acentuação da internacionalização” (BOYER apud ARAÚJO, 2001, p. 5). Isso significa que há uma nova forma de organização geográfica do comércio, da produção, da informação e da circulação do capital que não se restringem mais a países, partes ou regiões do planeta, mas envolvem todos estes. Contudo, essa acentuação da internacionalização não significa melhor redistribuição dos bens ou capital, muito pelo contrário, tem se mostrado perversa, aumentando a fragilização dos mais pobres e concentrando as riquezas em poder dos mais ricos, tornando as distâncias entre estes maiores.

As tendências globalizantes da modernidade são inerentes às influências dinâmicas que acabo de esboçar. A reorganização do tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e a reflexividade da modernidade supõem propriedades universalizantes que explicam a natureza fulgurante e expansionista da vida social moderna em seus encontros com práticas tradicionalmente estabelecidas. A globalização da atividade social que a modernidade ajudou a produzir é de certa maneira um processo de desenvolvimento de laços genuinamente mundiais – como aqueles envolvidos no sistema global de estados-nações ou na divisão internacional do trabalho. Entretanto, de modo geral, o conceito de globalização é melhor compreendido como expressando aspectos fundamentais de distanciamento entre tempo e espaço. A globalização diz respeito à inserção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais “à distância” com contextualidades locais (GUIDDENS, 2002, p. 27)

É importante entender o conceito de modernidade apresentada por Guiddens, pois ajuda a fixar os conceitos fundantes das tendências atuais. O autor refere-se à modernidade a partir de instituições e modos de comportamentos que surgem na Europa depois do feudalismo e que vieram a tornar-se mundiais no século XX. Segundo ele, “a modernidade pode ser entendida como [...] equivalente ao mundo industrializado”. Porém, certamente não se considera esta como sendo a única dimensão, pois o capitalismo com seu sistema produtivo, mercados, competitividade e mercantilização do trabalho pode ser considerado outra dimensão, ambas perpassadas pelo controle e informação como forma violenta de coordenar as atividades sociais.

Brünner (1998, p. 151 e 152) fala que a globalização – incluindo a modernização – não passaria de uma norte-americanização da cultura em nível mundial. Em sua afirmação, leva em conta a indústria cultural, por meio da qual a cultura americana dominava, nos anos 1990, o mercado de filmes e produções de televisão, com cerca de 79% do mercado mundial e o fato de que quase três quartos dos programas de computador são em língua inglesa, aspectos relevantes no contexto globalizado.

Já para Touraine (2006, p. 36), a globalização não significa uma nova etapa da modernidade, ou uma nova revolução industrial, mas “ela intervém no nível dos modos de gestão da mudança histórica.”, que ele chama de um modo extremo de modernização capitalista.

Araújo (2001) define a globalização a partir de quatro processos de mudança:

- 1) A intensificação do comércio internacional, impulsionado pela liberalização dos mercados, a partir dos anos 1970.
- 2) A desregulamentação e internacionalização dos mercados financeiros, a partir dos anos 1980.
- 3) o desenvolvimento das novas tecnologias provocaram uma revolução nas comunicações e no processamento de informações, o que possibilitou o desenvolvimento do transporte de mercadorias redistribuindo e transformando o modo de produção como um todo.
- 4) A intensificação dos investimentos externos das multinacionais provocando a forte internacionalização, ou globalização da atividade econômica.

Segundo Chesnais (1996) o termo “global” surge nas escolas norte-americanas de administração de empresas, nos anos 1980 e, em pouco tempo, ganha a imprensa econômica e rapidamente é assimilada pelo discurso político neoliberal. O termo globalização esconde na realidade outros interesses maiores.

Os grandes industriais japoneses, cuja economia continua sendo uma das mais fechadas, mas cujos grupos estão entre os mais internacionalizados do mundo, apoderaram-se desta expressão para definir uma visão de novo mundo “triádico” que estaria nascendo. Estimular o “globalismo” significa, para eles, fazer o seguinte chamado aos dirigentes industriais e políticos americanos e europeus: vamos parar de brigar por questões menores e bobas, como cotas de importação e de que modo nós manejando a política

industrial, vamos tomar consciência de nossos interesses comuns e cooperar! De fato, as publicações que fazem a mais extremada apologia da “globalização” e do “tecnoglobalismo” apresentam esse mundo que está nascendo como “sem fronteiras” (borderless, título do livro de 1990 de Ohmae) e as grandes empresas como “sem nacionalidade” (satateless, expressão empregada pela influente revista Business Week, 1990). (CHESNAIS, 1996, p. 23)

Expressões camufladas nos ideais liberais de liberdade, livre concorrência e adaptação ao desenvolvimento técnico. Certamente, esta grande cortina de fumaça esconde interesses diversos, como a ampla liberalização do comércio internacional e a maior liberdade no fluxo de capital entre os diversos sistemas econômicos locais (países) e regionais (blocos econômicos) de forma que, como disse Chesnais (1996), “as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado”.

O papel das novas tecnologias de comunicação neste cenário tem uma importância enorme. Com os recursos propiciados de comunicação global e instantânea aliado à desregulamentação das economias e liberalização das fronteiras, todo o setor produtivo passa a ter uma capacidade de investir e desinvestir e também de por em concorrência as diferenças dos preços das forças de trabalho entre regiões do globo, permitindo inclusive a implementação e expansão da terceirização. Isso tudo propicia a fragmentação de processos de trabalho, que colocados de maneira generalizada pelo globo, têm provocado uma nova divisão internacional do trabalho.

[...] sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente. (CHESNAIS, 1996, p. 34)

Temos assim uma dupla realidade, uma mundialização da produção, do capital e da divisão do trabalho, mas não temos um “governo mundial” que regule toda esta nova conjuntura. O que assistimos é uma grande e avassaladora onda de expropriação da vida, dos direitos sociais coletivos, da perda da soberania dos povos. Uma onda sem controle de nenhum tipo, em que o limite é o esgotamento dos recursos ambientais, a guerra, a fome e a miséria da grande maioria para saciar os desejos e prazeres de lucro de uma pequena minoria. É claro que este processo não é hegemônico nem livre de contradições.

No campo teórico a globalização é compreendida de distintas formas, desde aqueles autores cooptados pelo capital e que defendem as implementações, bem como os críticos que se opõem aos

rumos do capital, encontram-se no meio do caminho autores com posições diversas. Araújo nos apresenta uma classificação esclarecedora.

O debate sobre a noção de globalização tem se desenvolvido a partir de um conjunto de questões que podem ser assim resumidas: a) definição: a natureza e as especificidades do fenômeno; de b) medida: resistências e indicadores empíricos relativos a presença e extensão do fenômeno; c) cronologia: dúvidas sobre a novidade do processo e sua periodização; d) explicação: a globalização como um processo explicativo ou como aquilo que deve ser explicitado; e) julgamento normativo: os efeitos (positivos ou negativos) da globalização para nações, estados, classes e grupos.

A partir dessas questões é possível identificar quatro posições nesse debate: 1) os hiper-globalistas ou radicais, que surgem numa primeira onda da literatura sobre globalização (Hay e Marsh, 2000) 2) os céticos ou rejeicionistas; 3) os transformacionistas; e 4) os críticos. (2001, p. 7)

Os primeiros são aqueles que vêem na globalização um processo inevitável, um novo passo ou era na história. É interessante notar que duas linhas ideológicas estão presentes neste grupo: a neoliberal e a de origem marxista. Enquanto a primeira entende a globalização como o “triunfo das forças impessoais do mercado sobre o poder estatal” (ARAÚJO, 2001, p. 8), para a segunda representa “o triunfo da forma opressiva do capitalismo global” (ARAÚJO, 2001, p. 8).

Para os céticos, uma visão crítica ao processo de globalização se descortina. Estes apontam diversas falhas no pensamento neoliberal de abertura de mercado, afirmando que a atividade econômica mundial já foi maior, como no período anterior à Primeira Guerra. Afirmam também que as companhias transnacionais são raras e, na sua maioria, encontram-se enraizadas em economias nacionais. De tal modo, a mobilidade de capital não significa investimento global, este continua localizado em moldes nacionais, ficando o Terceiro Mundo fora do circuito do grande fluxo tanto de capital como comercial. Assim, a globalização é definida como uma nova forma na relação centro-periferia.

Os transformacionistas entendem que outras forças atuam nos processos de globalização, históricos e contingenciais, marcados por contradições. Deve-se considerar que a transformação da espacialidade e da temporalidade proporcionadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, junto com as facilidades e velocidade que o desenvolvimento dos transportes propiciou, alteraram as relações e interconexões nas diversas dimensões da atividade humana. Assim, esse grupo considera a globalização como um fenômeno social multifacetado e diferenciado, que se desenvolve nos distintos domínios da vida social, extrapolando a dimensão político-econômica das visões anteriores.

Os críticos são considerados por Araújo como uma “quarta onda” nos estudos sobre a globalização.

Para estes globalistas críticos, portanto, a globalização deve ser compreendida como resultado contingente de ordem social de múltiplos processos que são, ao mesmo tempo, sociais, econômicos, políticos e culturais. Estes processos, que interagem de forma específica e contingente e se desenvolvem de forma desigual no espaço no tempo, são complexos, contraditórios e se contingentes sofrem resistências. [...] assim, apesar de questionarem as visões que conferem papel causal, explicativo à globalização, é central na concepção desses autores considerar o papel positivo que as idéias sobre globalização podem desempenhar na configuração (estruturação) dos contextos econômicos, sociais e políticos nos quais vivemos. (ARAÚJO, 2001, p. 16 e 17)

Como podemos perceber, as diversas concepções e definições de globalização nos levam a discutir quase que diretamente o neoliberalismo, ou pelo menos este está sempre presente. Porém, só entender a globalização não basta para entender o neoliberalismo, bem como faltam elementos para entender os processos de fragmentação e fragilização das relações de trabalho e emprego. Vale a pena salientar que ambos os processos se traduzem em políticas educacionais e que seus impactos interessam significativamente àqueles que trabalham no campo da educação, uma vez que as políticas implementadas e seus reflexos estão presentes no dia a dia desses profissionais.

2.1.2 Neoliberalismo

Podemos entender o neoliberalismo como uma corrente ideológica que influenciou principalmente a política e a economia. Chamá-la de “neo” não significa considerá-lo uma nova forma de liberalismo – dos ideais Liberais de Locke – mas sim, propiciar novas interpretações dos princípios liberais e das idéias de Adam Smith de que a “mão invisível” do mercado o regularia, associadas às idéias de que o Estado não deveria intervir na economia. Ou como afirma Bresser-Pereira (2010, p. 52)

O neoliberalismo, por sua vez, não deve ser compreendido apenas como um liberalismo econômico radical, mas também como uma ideologia hostil aos pobres, aos trabalhadores e ao Estado de bem-estar social.

Com a crise econômica vivida no início do século XX, provocada por fatores como a quebra da bolsa de Nova Iorque, o desemprego em massa nos EUA e Europa, a baixa produção industrial e a estagnação da economia mundial, o que resultou em duas guerras, foi formulado em Bretton Woods, em 1944, uma nova concepção de economia, a economia regulada pelo Estado, seu principal formulador foi Keynes. Surge, então, o que passa a se chamar de Social-Democracia, ou “estado de

bem estar social”. Economia e empregos são regulados e protegidos pelo Estado, incluindo os direitos trabalhistas e a seguridade social (BONFÁ, 2002).

Após a crise do petróleo na década de 1970, com a inflação crescente, baixo superávit, e perda de lucro, uma estratégia foi formulada no sentido de superação desta crise. Assim, negando os conflitos e problemas do capitalismo inicial, rompe-se com o modelo social-democrata e se retomam os princípios do Liberalismo, daí o nome Neoliberalismo.

Um dos principais opositores às políticas do estado de bem estar social, Hayek propunha que este controle do Estado levaria a uma situação de empobrecimento e servidão. Autor do livro intitulado “Caminho da Servidão”, publicado em 1944, sustentava idéias como: “Não temos alternativa senão aderir àqueles princípios morais básicos que tornam possível a economia de mercado, ou seja, os princípios da propriedade privada, do mercado competitivo, da concorrência e tudo mais”. Princípios estes que, junto com aqueles formulados por Friedman – “Quanto maior o âmbito de atividades cobertas pelo mercado, menor o número de questões para as quais serão requeridas decisões políticas” – levaram a mudanças profundas nas políticas mundiais, pois

O neoliberalismo defendia que a atuação do Estado retardava o processo de realocação dos capitais dos setores industriais ultrapassados para aqueles surgidos com a terceira revolução industrial. Defende assim completa liberdade de mercado e total afastamento do Estado na produção e na intermediação das relações entre patrão e empregado. (PRATA, 2007)

Ao assumirem o governo em seus países, tanto Regan nos EUA, como Thatcher no Reino Unido, iniciaram um ciclo de reformas de cunho neoliberais que resultaram num processo mundial de reformas políticas, sociais e econômicas cujos princípios eram, segundo Bonfá:

- Paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade;
- Economia de mercado auto-regulável;
- Estado minimalista;
- Desregulamentação do trabalho;
- Projeto de desestatização (privatização);

- Desqualificação dos serviços e das políticas públicas.

A competição, a concorrência e coalizão de interesses não são novidades, o que é novidade é que países que antes estavam no campo de embate agora formam um bloco único, ou pelo menos negociam neste movimento, e assumem um papel hegemônico nas políticas e economias internacionais. Nas palavras de Touraine (2006, p.35) “As intervenções do Estado não devem mais servir para manter em vida empresas não competitivas ou para conferir garantias a certas categorias sociais por razões políticas e a contrapelo de toda a racionalidade econômica”. Com a forte indução das agências monetárias internacionais – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – os países de terceiro mundo tiveram que abrir suas economias, flexibilizar leis, diminuir o tamanho do papel do Estado Nacional, quer em privatizações, quer nas concessões, desregulando o mercado. Em ritmo avassalador, assistimos na década de 1990 uma neoliberalização mundial. O poder econômico, junto com o poder militar impõe ao mundo uma única via que torna mais pobres os pobres e mais ricos os ricos. A racionalidade econômica assume o papel principal no palco da vida humana.

2.1.3 A Nova Divisão do Trabalho

Esta nova conjuntura apresentada tem promovido uma profunda alteração nas relações de trabalho. Principalmente com a nova revolução industrial com o desenvolvimento das novas tecnologias e as novas formas de organização da produção.

O processo de inovação tecnológica em andamento tem motivado o surgimento de novos padrões de gestão da produção e organização do trabalho, acompanhados, em grande medida, pela desregulamentação da concorrência intercapitalista. Certamente a condução neoliberal das políticas macroeconômicas está no cerne da evolução mais recente da competição desregulada favorecida pela revisão do papel que o estado possuía na dinâmica capitalista desde a grande depressão de 1929. Na questão do trabalho, por exemplo, percebe-se que este encontrou condições de emancipação, na maioria dos casos, quando a concorrência intercapitalista apresentou maior grau de regulação pública. Fala-se, portanto, da intervenção do estado.

Desde o último quartel do século XX, porém, a concorrência intercapitalista desenvolve-se cada vez mais de forma desregulada, impondo ao trabalho situações de forte degradação. Do mesmo modo, este Estado encontra-se menos instrumentalizado e incapaz de dar conta do amplo processo de concentração e centralização dos capitais em nível mundial. Como consequência, termina-se assistindo a conformação de uma nova divisão do trabalho pelo mundo, com repercussões não desprezíveis para a produção e consumo nacionais. (POCHMANN, 2004, p. 15 e 16)

Com o fim da estabilidade do Sistema Monetário Internacional, na década de 1970, pela quebra da paridade direta entre o ouro e o dólar americano, as novas tecnologias e o fim da Guerra

Fria, entre outros fatores, temos uma nova organização do setor produtivo. Antes concentrada nos países centrais, protegido pelos Estados Nacionais, com programas de políticas de proteção ao trabalhador, baseadas na verticalização da produção, agora com a concentração do capital e com o avanço das corporações transnacionais, a produção foi reorganizada geograficamente em grandes cadeias produtivas. Ainda segundo Pochmann, a partir de novos padrões de produção, como a especialização flexível e a desverticalização do processo produtivo, novos paradigmas como *downsize* e reengenharia entre outros, determinadas áreas do mundo tornaram-se estratégicas e centrais, quer localmente, quer globalmente.

Essa nova distribuição geográfica da produção, aliada às novas tecnologias tem provocado um sentimento de insegurança, quer pelas exigências de maior produtividade, quer pelos constantes e crescentes processos de terceirização. Com a facilidade de mobilidade de produção, as corporações transnacionais têm buscado regiões onde a carga tributária é menor, as leis ambientais mais precárias e as proteções e salários dos trabalhadores são mais frágeis. Assim, os locais onde os trabalhadores são mais organizados são vistos agora como fatores de queda da produtividade e de redução das taxas de lucro.

Em consequência, as instituições e as políticas características desse período foram questionadas e a crescente aceitação do receituário neoliberal levou a adoção de políticas de desregulamentação com vistas a liberar os mercados da rigidez imposta pelos trabalhadores organizados. (ARAÚJO, 2001)

Hoje encontramos cada vez mais modelos informais de contratação ou sub-contratação. Cada vez mais, o número de empregos formais diminui, aumentando em proporção maior os trabalhos precários e menos virtuosos da produção. Esse efeito cascata nos empregos, em primeiro lugar nos processos de terceirização, posteriormente na contratação precária (temporários, prestadores de serviço, contrato sem registro), é seguido de uma extensa rede de sub-contratação que chega até o serviço domiciliar; muitas vezes passando pela via das cooperativas de produção. Temos, assim, uma empresa transnacional, como a automobilística, vendendo em suas mercadorias produtos fruto de trabalho domiciliar.

Já não são poucos os estudos internacionais que destacam as profundas implicações das transformações que vêm ocorrendo na estrutura industrial sobre o trabalho. Acompanhando a globalização econômica e as novas tendências de realização da produção, tais transformações têm constituído cadeias produtivas que se transformam em vários níveis de fornecimento, ao contrário das estruturas formadas pelas grandes empresas e seu enorme conjunto de fornecedores, predominantemente durante o fordismo.

Atendendo às necessidades de flexibilização da produção e adequando-se à lógica do atual estágio de desenvolvimento econômico – baseado mais na dinâmica do capital financeiro do que do produtivo – esses novos arranjos se caracterizam pela tendência ao enxugamento das empresas por meio da externalização de partes do processo produtivo para terceiros. Esse movimento em cascata acaba por configurar a cadeia de produção em um conjunto de diferentes níveis de provimento. (LEITE, 2004, p. 240)

Essa forma de produção, inclusive incentivada por sindicatos, governos e sociedade civil, resulta muitas vezes na constituição de cooperativas de trabalho ou produção. Com galpões e infraestruturas doadas ou financiadas pelas empresas ou pelos agentes citados, seus trabalhadores, na maioria das vezes mulheres, chegam a desenvolver domiciliarmente jornadas de trabalho com mais de 12 horas diárias de segunda-feira a segunda-feira. Como o resultado final de ganho é proporcional ao trabalho produzido, é comum a presença no trabalho de mão de obra infantil – filhos ou netos dessas mesmas mulheres – quando não a participação da família toda na produção. Cabe ressaltar que nesta forma de produção, o trabalhador não tem garantidas a estabilidade e a seguridade social, entre outros fatores que foram conquistas históricas da classe trabalhadora frente ao modelo de capitalismo selvagem dos séculos XIX e XX e que agora se apresentam completamente fragmentados.

Dentro do quadro apresentado emerge um impasse nas relações entre educação e trabalho. A lógica que mantinha o sistema social em funcionamento, como um todo orgânico se desagrega. Tedesco (1998, p. 52) nos apresenta que no capitalismo de estado, havia na formação do cidadão uma forte conexão com a formação para o trabalho. Conexão esta estabelecida na promessa da incorporação de todos no mercado de trabalho. Este era um ponto forte de coesão social. A partir das mudanças no capitalismo apontadas anteriormente, nota-se que está aumentando a distância entre os que trabalham em atividades de conhecimento intensivos e aqueles que ainda atuam nas áreas tradicionais, e são estes os excluídos do trabalho. A incapacidade apresentada pelos novos modos de produção em manter a promessa de incorporar toda a população de forma estável, quer pela precarização das relações, quer pelas formas flexíveis incorporadas ao setor produtivo, tanto na produção quanto na contratação. Tudo isso gera um processo de desestabilização social, levando a educação a ocupar um lugar contraditório. De um lado sem sentido por não garantir um lugar no mundo do trabalho, de outro, as exigências por um conhecimento cada vez mais intensivo exigem uma formação constante e exaustiva. É nesse ambiente que se encontram os professores. Mas antes de passarmos a tratar do tema educação, ainda falta situar o indivíduo neste contexto.

2.1.4 Individualização

Como consequência das mudanças provocadas pelas políticas neoliberais em nível mundial e pela globalização das economias, tem ocorrido, aliado a nova divisão do trabalho, um recente processo de desinstitucionalização da sociedade, ou seja, o rompimento das instituições clássicas como: família, igreja, escola, Estado e emprego. Essas mudanças e transformações não colocam mais o sujeito dentro de uma estrutura, que além de condicionante, lhe dava sentido e determinava grande parte do seu destino e do seu papel social. O novo contexto, agora, “coloca o indivíduo no primeiro plano da cena” (DUBET; MARTUCELLI, 2000, p. 237). Isso significa que o sentido de existência e de papel social do indivíduo na sociedade atual mudou significativamente. Valores que antes funcionavam como uma bússola orientando a vida das pessoas no oceano coletivo, agora são substituídos por um vago conceito de coletivo e predomina a idéia de que cabe somente a si os determinantes e escolhas. De tal modo, os fracassos e sucessos dependem daquilo que individualmente fazemos ou conseguimos colocar em ação.

O indivíduo hoje encontra-se como um ente separado da sociedade. Assim, coloca esta e a si mesmo sob suas necessidades e desejos pessoais, sobrepõe sua vontade independentemente das necessidades coletivas, perdendo desta maneira o sentido de conjunto. Nascido do ideário Liberal da liberdade individual, o indivíduo encontra-se exacerbado no presente tornando-o vazio e insatisfeito. “Acreditando ser autônomo, é mais dependente que nunca da sociedade e da manipulação comercial das identidades e das necessidades” (DUBET; MARTUCELLI, 2000, p. 239). Fragmentado, pois perde a capacidade de entender-se como ser social e produto de uma coletividade, acaba tornando-se escravo de si mesmo. Passivo de controle e subordinação, encontra-se grandemente influenciado e conduzido pela mídia de massa. De sujeito e cidadão, passa a cliente e consumidor. Essa mudança tem provocado profundas marcas na sociedade contemporânea. Enquanto o cidadão é alguém que tem consciência do outro, do bem coletivo, o indivíduo nega esses valores, pois seus direitos individuais vêm em primeiro lugar.

... como de Tocqueville há muito suspeitava, libertar as pessoas pode torná-las indiferentes. O indivíduo é o pior inimigo do cidadão, sugeriu ele. O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à “causa comum”, ao “bem comum”, à “boa sociedade” ou à “sociedade justa”. Qual é o sentido de “interesses comuns” senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus próprios interesses? O que quer que os indivíduos façam quando se unem, e por mais benefícios que seu trabalho conjunto

possa trazer, eles o perceberão como limitação à sua liberdade de buscar o que quer que lhes pareça adequado separadamente, e não ajudarão. As únicas duas coisas úteis que se espera e se deseja do “poder público” são que ele observe os “direitos humanos”, isso é, que permita que cada um siga seu próprio caminho, e que permita que todos o façam “em paz” – protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo tipo de estranhos constrangedores e maus. (BAUMAN, 2001, p. 45)

Bauman é muito feliz em sua exposição quando aponta um dos grandes problemas da exacerbção do indivíduo: o fim da cidadania e sua nova relação com o poder público ou sociedade. Os direitos individuais se tornam maiores e mais prioritários que os deveres. Porém, outra faceta se apresenta oculta nesta nova relação: a forte determinação e a falta de escolha. Ao ser extremamente fragmentado, torna-se o indivíduo uma partícula separada do todo. Essa aparente autonomia, contudo, não se traduz em liberdade e sim em aprisionamento pela falta de opção. Como diz Ulrich Beck, a individualidade se torna individuação, ou seja, aquele estado em “que não tem escolha senão a de agir” (BECK apud BAUMAN, 2001, p. 44), pois não há perspectiva de “reacomodação” daqueles que foram desacomodados. Nessa nova lógica, os fracassos e frustrações por insucessos, doenças ou desemprego são atribuídos somente a si por incapacidade pessoal. Não há espaço para questionar políticas públicas ou relações de desigualdades, pois essas contradições são atribuídas ao indivíduo; se dão certo é por mérito, se dão errado é por incapacidade.

A questão da cidadania não termina neste caos de identidades isoladas. Como expõe Bauman (2001), os espaços públicos estão permeados por essa nova ótica do indivíduo. Não existe mais a causa comum, pois aqueles que se aproximam deste palco o fazem muito mais pela necessidade de “*fazer parte da rede*” do que da possibilidade de discutir o sentido do bem comum.

A liberdade sem base, ou aquela falsa liberdade ilimitada, que gera a insignificância da escolha – por que proibir o que terá pouca consequência? – torna as pessoas escravas, e, apesar disso, elas sentem-se livres. Despertar deste estado de inconsciência tem um preço muito alto. Por isso, os indivíduos preferem ocupar um lugar social de “passageiros”, para não assumirem os compromissos e responsabilidades que a administração exige – o assumir fazer. O preço da liberdade verdadeira implica abrir mão da individualidade egoísta – ou individuação – e assumir o papel do sujeito coletivo, ou seja, daquele que se reconhece na coletividade como singular.

Uma das formas que pela qual se apresenta a individualização é o fim da igualdade, agora travestida de equidade. Assume-se que somos desiguais. Neste contexto, o que passa a ser atendido é

a desigualdade. As políticas são priorizadas para atendê-las e não suplantá-las. Isso reforça a tese da fragmentação, uma vez que as políticas não são organizadas e implementadas com a intenção de atender igualmente a todos. Reforça também o papel individualista da sociedade. Há um aumento da liberdade individual, uma ilusão de que podemos escolher. Porém, na verdade, elegemos nossos caminhos individualmente e isoladamente por meio de um conservadorismo mutante, que também pode ser chamado de estratégia de homogeneização para conservar o status social. Isso, contudo, não supera a contradição de desigualdade na sociedade. Na verdade, para as classes mais baixas essas políticas se traduzem como abandono e com efeitos nefastos, pois normalmente têm caráter assistencialistas, aumentando a consciência de fracasso nos atendidos e seu sentimento de incapacidade.

Elias (1994) delinea um longo tratado para entender a complexa relação entre indivíduo e sociedade. Em sua narrativa fica claro que não se pode entender a sociedade por meio dos indivíduos isolados, uma vez que esses só se constituem indivíduos a partir de uma sociedade dada. Pode-se dizer, grosso modo, que a sociedade é um amálgama das produções individuais e coletivas, mas, acima de tudo, das relações estabelecidas entre os indivíduos no seio desta. O processo de desinstitucionalização e individualização leva a outro modo de constituir a sociedade. Primeiro some a idéia de bem comum, e o esforço individual passa a mascarar as diferenças e as desigualdades. Garante-se o lugar social pela herança cultural e pela capacidade de financiamento familiar. Formam-se valas profundas entre os estratos sociais aumentando o tamanho da base da pirâmide social e estreitando o topo. Citando Dubet e Martuccelli.

Porém o individualismo tem um preço quando a violência das relações sociais e das condições sociais confrontam os sujeitos com uma série de provas. Não é fácil chegar a ser um indivíduo autônomo quando os recursos sociais e culturais se constituem num obstáculo frente ao que, primeiramente, é um projeto de autonomia. (2000, p. 244)

Assim, o que se está produzindo no bojo da sociedade atual é muito mais a desintegração de um projeto coletivo: é o viver a “terra de ninguém”, a barbárie. A degradação social tem se mostrado evidente e violenta, não só nas relações entre classes, mas também dentro das próprias camadas de classe. Porém, se o sujeito social, o indivíduo, se forma no seio das relações sociais, e se estas relações são pautadas pela individualidade, qual é mesmo o projeto coletivo? Como expõe Garretón.

O que parece mais provável é que cada esfera da sociedade se separe e, com suas próprias contradições, dê lugar a uma ação coletiva heterogênea, com poucos princípios comuns. Por tanto, ao mesmo tempo que se enriquecem a diversidade e as identidades

sociais, se debilitam os vínculos simbólicos e orgânicos que poderiam unificar esta diversidade em um novo movimento social (2000, p. 35)

Certamente esta análise carece de tempo histórico para avaliar o real impacto da direção que está seguindo e as consequências sociais que irá produzir como rearranjo pós morte da modernidade. Os processos de desinstitucionalização e de individualização são recentes e ainda estão em andamento. Dessa forma, esta análise parte de dentro do processo, o que é mais difícil.

No entanto, o que podemos vislumbrar são indícios perigosos e sérios. Perigosos, do ponto de vista do caos social que aponta para tempos de barbárie. Sérios, pois deixam entrever que a modernidade está chegando a um final. Diante disso, podemos afirmar que estamos vivendo um momento de transição de uma sociedade com determinadas bases e estruturas para outra que ainda não sabemos como será. É justamente neste ponto de tensão que se encontra a sociedade, a escola, a educação.

A questão do individualismo atinge diretamente o professor, pois cabe somente a ele os resultados de sucesso e fracasso no sistema.. É evidente que há uma noção flutuante de responsabilização entre indivíduos em relação ao tema do fracasso do sistema escolar. Às vezes a questão perpassa pelo gestor, outras pela família do alunado, outras ainda pelo próprio alunado, mas quando aborda-se o professor, o foco recai nele, principalmente. Neste cenário o que predomina é a noção de isolamento. Um soldado que vai para guerra sem um exército está sozinho. Se a batalha foi perdida a responsabilidade é do soldado. Ele não soube, foi incapaz, não está devidamente preparado ou é ineficaz. Investe-se nele para que novamente sozinho vença a batalha.

Este círculo vicioso cai num vazio infrutífero. O professor também é um indivíduo na sociedade atual, tem suas necessidades, seus projetos – que muitas vezes passam longe da escola – percebe-se isolado e, por isso mesmo, ocupado em montar suas estratégias individuais para sua vida, o que não necessariamente implica que seu trabalho na escola está incluído na dimensão de sua realização pessoal. A escola, muitas vezes, é um meio dentro de sua estratégia para chegar a cumprir seu projeto individual, quando muito familiar, já que grande parte dos professores são mulheres e mães. Seus alunos serão bem ou mal sucedidos a depender do empenho individual de cada um deles. É assim que o professor é visto, como indivíduo na sociedade, é assim que ele reproduz e vê o outro. Não há crise em ver o sistema falir, as coisas já estão dadas. Seus alunos são indivíduos que não possuem qualificação e competência para assumirem papel de destaque na sociedade. Sua escola, que

não é sua é do Estado, é um ente que paira acima do sentimento de “nosso” e não lhe pertence e, uma vez que a idéia de bem comum ficou difusa. Assim, pouco lhe cabe fazer. Sua vida pessoal está cheia de problemas e estes são a sua prioridade, já que conforme o paradigma da individualidade, se ele fracassar foi exclusivamente por incompetência individual sua. Dessa maneira, os atos de ensinar e de estar em sala de aula passam muito mais por uma relação instrumental em sua vida do que representam um papel social.

Mas todos esses instrumentos e instituições, apesar de incorporados aos objetivos de curto prazo de muitas pessoas e grupos isolados, tendem sempre, ao mesmo tempo, quando considerados em longas extensões temporais, para uma direção única que nenhuma pessoa ou grupo, isoladamente, desejou ou planejou. Do mesmo modo, no curso da história, uma alteração do comportamento humano no sentido da civilização veio gradualmente e emergiu do fluxo e refluxo dos acontecimentos. Cada pequeno passo nessa trajetória foi determinado pelos desejos e planos de pessoas e grupos isolados; mas o que cresceu nesse trajeto até o momento, nosso padrão de comportamento e nossa configuração psicológica, certamente não foi pretendido por nenhuma pessoa em particular. E é dessa maneira que a sociedade humana avança como um todo; é dessa maneira que toda a história da humanidade perfaz seu trajeto:

De planos emergindo, mas não planejada,
Movida por propósitos, mas sem finalidade. (ELIAS, 1994, p. 58 e 59)

Se o professor, como qualquer outro sujeito na sociedade contemporânea, tem sido tratado como coisa, cliente ou consumidor, não se pode esperar que ele aja de outra maneira. Há, entre as Secretarias de Educação, uma idéia pré-concebida em relação à pouca eficácia dos cursos de capacitação e aos investimentos realizados em professores. Alega-se que muito se investe, mas pouco resultado chega na sala de aula. Ora, se pensarmos na lógica descrita até aqui, o professor recebe a capacitação para ele, como indivíduo, e não para ter mais trabalho em sala de aula, já que isso seria abrir mão do seu direito individual, de sair da consciência de si para si para a de sujeito coletivo – o que no paradigma atual não faz sentido. Este é o desafio.

2.1.5 Fim do neoliberalismo ou a volta do Estado liberal?

A primeira década do século XXI apresentou diversas mudanças no cenário apresentado até aqui. Dessa forma, apresentamos algumas reflexões e referências que nos ajudarão a entender os rearranjos do ponto de vista geopolítico e econômico, tais como mudanças de pouco significado social e que não representam grandes alterações na vida individual do cidadão planetário, a não ser nos países onde as bombas continuam a cair impunemente em suas casas.

Em 2001 com o incidente no World Trade Center em Nova Iorque, no dia 11 de setembro, entra em cena uma nova realidade. A resposta norte-americana a esse fato altera a ordem mundial, tal como era até então estabelecida, principalmente pelo fato de passar por cima da Organização das Nações Unidas (ONU) e organizar de forma independente os ataques militares ao Afeganistão e ao Iraque, empreitadas militares que tiveram apoio direto da Inglaterra. Com esse novo cenário, o mundo passa por um aprofundamento do ponto de vista das políticas econômicas, que, no entanto, gera um retrocesso do ponto de vista da liberdade e da forma como o Estado se torna presente. Se antes o Estado deveria permanecer relegado às atividades da administração pública, agora volta a aparecer aquele modelo de Estado característico do início do século XX, ou seja, militarizado e controlador. É curioso que justamente o Estado norte-americano, um país que até então prezava a liberdade individual, passa a controlar a vida dos cidadãos de forma totalitarista, usando do terror como justificativa e usando de leis semelhantes àsquelas presentes nos governos militares da América do Sul nos anos 1960 aos 1980.

No entanto, mesmo com esse quadro em andamento, do ponto de vista da globalização, outro fato dá a partida para uma grande mudança nas relações comerciais no mundo: a Rodada de Doha.

A Rodada de Doha, que se estende há quase 10 anos, iniciou-se no Qatar, em novembro de 2001, durante a IV Conferência Ministerial da OMC.

Inicialmente prevista para serem concluídas em 3 anos, as negociações, supervisionadas pelo Comitê de Negociações Comerciais subordinado ao Conselho Geral da OMC, propôs uma agenda negociadora ambiciosa que superaria a cobertura de temas da Rodada Uruguai, a mais complexa negociação da história do GATT.

A Rodada Doha, também conhecida como Rodada do Desenvolvimento, tem como motivação inicial a abertura de mercados agrícolas e industriais com regras que favoreçam a ampliação dos fluxos de comércio dos países em desenvolvimento. A Rodada Doha surge devido ao desbalanceamento entre os interesses dos países em desenvolvimento e os países desenvolvidos durante a Rodada Uruguai, onde novas disciplinas sobre Propriedade Intelectual e Serviços foram propostas pelos países desenvolvidos. (MDIC, 2011)

Há que se destacar que, embora se esperasse que o trabalho fosse finalizado em 2003 e que um acordo (que beneficiava, como sempre, os países centrais) fosse estabelecido, surge um novo elemento que cria um reequilíbrio nas relações comerciais internacionais.

Bhagwati destaca como o ponto alto da reunião de Cancún a emergência do grupo dos 20 (G-20), cujos principais articuladores foram Brasil, Índia e África do Sul. O grupo de países em desenvolvimento não apenas obteve reconhecimento político, como exerceu uma

forte pressão sobre o posicionamento da União Européia e dos Estados Unidos em suas ofertas agrícolas. (PIANI; MIRANDA, 2006, p. 94)

Na verdade, o encontro em Cancun foi considerado um fracasso, mas do ponto de vista das relações norte-sul, ou na relação dos países emergentes com os países centrais do primeiro mundo, temos uma nova componente na “queda de braço” que, pela primeira vez na história moderna, houvesse uma possibilidade de contraposição.

Provavelmente, o reconhecimento da necessidade de participação dos países em desenvolvimento em comitês que se reúnem, formal e informalmente, para fazer avançar propostas de consolidação do sistema multilateral de comércio talvez tenha sido um dos maiores progressos na história recente da administração do comércio internacional. Isso representa, de fato, uma recompensa merecida pela atuação consistente de países como o Brasil em prol da construção de um regime menos discriminatório; a experiência de dez anos de funcionamento da OMC, com sua estrutura de resolução de controvérsias, já demonstrou, em várias ocasiões, seu potencial de contestação a práticas comerciais dos países desenvolvidos que são nocivas aos interesses dos menos desenvolvidos. (PIANI; MIRANDA, 2006, p. 96)

O G-20 de 2003 representava à época quase 60% da população mundial, 70% da população rural em todo o mundo e 26% das exportações agrícolas mundiais e era liderado em Cancun por um grupo composto pelo Brasil, China, Índia e África do Sul, que juntos representavam por 65% da população mundial, 72% de suas fazendas e 22% de sua produção agrícola. (WIKIPÉDIA, 2007)

Em 2008 outro fato de significativo impacto ocorre na economia mundial, transformando as relações internacionais e alterando a ordem mundial. Foi o chamado “estouro da bolha”, processo iniciado no acesso fácil ao crédito sem lastro para o setor imobiliário norte-americano, que fez com que o setor econômico tivesse que recompor seus fundos, já que se descobriu haver no país um excesso de “papéis podres”. As dívidas que foram contraídas, com sobrevalorização de até 350%, eram impagáveis e os bens hipotecados não cobriam, na maioria dos casos, nada dos valores dessas dívidas, além da falta de liquidez dos títulos (SERRANO, 2008). O efeito “dominó” foi enorme, havendo quebra de instituições financeiras tradicionais, endividamento de países, paralisação da produção mundial, desemprego em massa, entre outros efeitos de impacto mundial. Os governos dos países centrais, como resposta ao enfrentamento da crise, passam a investir enormes quantias para salvar o sistema bancário e produtivo, medidas que não se mostraram muito eficazes, mas recolocaram o Estado no centro do palco. O que parecia ser um desastre para o mundo — e não restam dúvidas que de certa maneira o foi — faz emergir uma nova conjuntura política, liderada pelo

Brasil que, neste contexto, propõe mudanças na estrutura do G-20 que passa a contar com a presença dos países centrais.

Antes da fase mais aguda da crise, o Ministro Mantega iniciou esforço pessoal para mudar a natureza do G-20. Fracassou de início, mas o "setembro negro de 2008" sensibilizou os países mais ricos, levando-os à compreensão de que seria difícil sair da crise sem coordenação com os emergentes. Mantega, então, presidiu a reunião, que contou com a presença do presidente dos EUA, na qual criticou a falta de flexibilidade do G-20, propondo maior número de encontros ministeriais e, o mais importante, defendeu a realização de reuniões de cúpula, para ter efetividade plena. Aceita sua proposta, no mês seguinte realizou-se no mesmo local, Washington, o primeiro foro de líderes do G-20. Lá foi agendado o encontro de Londres, da semana passada, e assim o G-20 foi incorporado ao calendário das lideranças globais.

[...]

Apesar dos avanços em temas como incentivos econômicos, fluxos financeiros para países em desenvolvimento e emergentes, regulação/supervisão do sistema financeiro e reforma da governança global, houve ceticismo em relação a esse último tema. Consolidou-se abril de 2010 para conclusão da reforma de representação dos países no Banco Mundial [lembrar o declaração conjunta de Brasil e Grã-Bretanha]. Janeiro como prazo para a revisão de cotas, capital e voz no FMI. Ambos objetivos de longa data de nosso Estado. Ampliou-se o Financial Stability Forum, rebatizado para "board", com a inclusão dos membros do G-20, além da Espanha. Ele irá monitorar a economia mundial. Também foi ampliado o Comitê de Basileia de Supervisão Bancária, ao qual o Brasil ingressou, e o Comitê Técnico da Losco, que reúne os reguladores dos mercados de ações e títulos. Além do fortalecimento financeiro do FMI, para ajudar na crise de liquidez de vários mercados. Todas essas mudanças tiveram como base a cúpula do G-20. (ROMERO, 2011)

Assim, o G-20 passa a representar

[...] aproximadamente 90% do PIB mundial e 2/3 da população global. Foi estabelecido em 1999 como resposta à necessidade de maior coordenação internacional percebida depois da ocorrência das crises financeiras do final daquela década. Atualmente, é um dos mais influentes fóruns internacionais, onde são discutidas questões fundamentais referentes ao funcionamento da economia global. O peso econômico do G-20 e a sua amplitude geográfica lhe conferem elevado grau de legitimidade e influência sobre a condução do sistema econômico-financeiro mundial. O Brasil é membro ativo do G-20 desde a sua criação, em 1999, e sua liderança no ano de 2008 alinha-se à estratégia de maior participação brasileira nos principais fóruns e organismos financeiros internacionais. (MF, 2011)

Essa crise e a consequente resposta brasileira levaram a um reordenamento dos centros decisórios econômicos. Podemos assim entender que a primeira década do século XXI marcará o fim da ideologia neoliberal.

Para o economista e cientista político alemão Elmar Altvater [...] a crise atual certamente representa o fim do neoliberalismo, mas não necessariamente o fim do capitalismo. Pode até acontecer que, na crise, o capitalismo se renove. Tanto Karl Marx quanto Josef A. Schumpeter mostraram as razões disso. Crises têm efeito destrutivo, ao mesmo tempo em que, ao longo delas, o sistema se renova. Antonio Gramsci chamou isso de capacidade para transformações na sociedade, na tecnologia, na política e nas estruturas econômicas ("transformismo") e constatou que, nas crises, a hegemonia pode se

reestabilizar. Acontece, porém, que a crise atual é uma crise sistêmica. Isto implica que as transformações não podem limitar-se à superfície. Mas é difícil dizer em que direção elas apontam. É que a direção é determinada por medidas sociais, parte de muitas partes interessadas e ocorre em muitas regiões. Por isso só se pode dizer de forma muito genérica em que direção irão as transformações sociais. Ou o capitalismo pós-neoliberal se torna uma sociedade muito autoritária, com imposição de poder imperial em âmbito global, ou se cria um capitalismo descentralizado, com redes regionais em forma de cooperativas. Um capitalismo autoritário muito provavelmente também é um capitalismo beligerante. (WOLFART, 2011)

Só o andamento da história nos dirá qual o modelo que emergirá da crise, se o modelo totalitarista e beligerante como apresentado por Wolfart, ou um modelo de Estado como o apresentado por Bresser-Pereira.

O regime fordista e seu último ato, os trinta anos dourados do capitalismo, encerraram-se na década de 1970. Que novo regime de acumulação o sucederá? Em primeiro lugar, não será baseado no capitalismo financeirizado, uma vez que esse último período representou um passo atrás na história do capitalismo. Pelo contrário, o novo capitalismo que irá emergir desta crise provavelmente retomará as tendências presentes no capitalismo tecnoburocrático e, especialmente, nos trinta anos dourados. No ambiente econômico, a globalização continuará a progredir nos setores comercial e produtivo, não no financeiro; no meio social, a classe profissional e o capitalismo baseado no conhecimento continuarão a avançar; em compensação, no meio político o Estado democrático irá se tornar mais voltado para as políticas sociais e a democracia será mais participativa. (2010, p. 68)

Independente de qual modelo prevaleça, uma questão permanece viva e a crise não mascarou os problemas com os quais a civilização tem convivido nas últimas décadas.

Atualmente, marcados pelos desdobramentos da recente crise mundial, observamos que a superação da crise financeira mantém a mesma lógica especulativa. Percebemos que questões cruciais concernentes aos aspectos de inclusão social e sustentabilidade ambiental não foram enfrentadas e que se torna cada vez mais evidente que outras crises se seguirão. (MORAIS; BORGES, 2010, p.14)

Apesar do ingresso de um novo time nas decisões do cenário internacional, conseguindo transferência de capital significativa para esses países candidatos no novo mapa decisório, ainda temos a forte presença da transferência das atividades nas quais o Estado esteve presente para o setor privado. Prevalecem também as políticas focadas em eficiência e eficácia econômica, pouca voltadas ao social; os ricos ainda seguem mais ricos e os pobres mais pobres. Passemos ao próximo tópico, em que situaremos a escola dentro desta realidade apresentada e sob forte influência das novas tecnologias.

2.2 Escola, Sociedade e Trabalho

A relação entre os conceitos de escola sociedade e trabalho tem trazido para os debates atuais, influenciados pelas novas tecnologias e pelas novas reestruturações nos dois últimos, apresentadas no primeiro tópico, uma grande variedade de abordagens. Quando se trata das TIC na educação, alguns debates são mais apaixonados, outros mais pragmáticos, algumas abordagens são críticas, outras são fascinadas. O certo é que é um tema de difícil conclusão, uma vez que são muito distintos os fatores que estão em jogo. Para nossa análise, apresentada a seguir, nos apropriaremos das idéias da teoria de rede, ou campo, uma vez que, sem uma visão sistêmica, a compreensão deste complexo sistema de forças se torna parcial e descontextualizado. Justamente por tentarem explicar ou definir esses três conceitos isolando-os, muitos profissionais e pesquisadores passam ao largo do núcleo central de tensão, que podemos chamar de “o foco que tem predominado”. Uma vez que em um campo não há centro, mas centralidades, tudo isso torna esta discussão ainda mais complicada. Nossa tentativa será no sentido de definir algumas abordagens possíveis e deixar um pouco mais claros e organizados os debates colocados. No entanto, para entender o problema posto, faz-se necessário inicialmente pontuar o lugar que a escola moderna ocupa na sociedade atual. Diversos autores já escreveram sobre ou têm discutido este assunto, Marx, Durkheim, Weber, Freire, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Stablet, Althusser, Saviani, Morin, Poulantzaz, Offe, entre tantos outros. Certamente a discussão proposta não tentará dar conta deste extenso e complexo campo, mas tão somente dos pontos que nos parecem relevantes para este aspecto estudado: Escola, Sociedade e Trabalho e sua relação com as novas tecnologias, a educação à distância e a formação continuada de professores.

A visão de educação presente na obra de Durkheim (1978) influenciou toda a idéia da escola moderna, presente ainda hoje como pano de fundo das concepções de escola da grande maioria dos pensadores citados anteriormente. É surpreendente que a estrutura básica de arquitetura, organização, e distribuição, ou seja, ocupação de território no sentido atribuído por Santos (1997), ainda seja a mesma usada no século XIX e quem propõe a quebra deste paradigma é fortemente combatido e criticado, quer por visões ideológicas de direita quer por utópicos de esquerda.

Durkheim sugeria que a ação educativa funcionasse de forma normativa. A criança estaria pronta para assimilar conhecimentos – e o professor bem preparado, dominando as circunstâncias. "A criança deve exercitar-se a reconhecer [a autoridade] na palavra do educador e a submeter-se ao seu ascendente; é por meio dessa condição que saberá, mais

tarde, encontrá-la na sua consciência e aí se conformar a ela", propôs ele. "Em Durkheim, a autonomia da vontade só existe como obediência consentida", diz Heloísa Fernandes, da Faculdade de Ciências Sociais da USP. O sociólogo francês foi criticado por Jean Piaget (1896-1980) e Pierre Bourdieu (1930-2002), defensores da idéia de que a criança determina seus juízos e relações apenas com estímulos de seus educadores, sem que estes exerçam, necessariamente, força autoritária sobre ela. (FERRARI, 2008)

Para Durkheim (1978), a escola seria uma preparação das gerações futuras, mas mantém uma diferenciação decorrente dos lugares sociais de cada indivíduo. Certamente ele não afirma isso de forma direta, mas induz a entendermos que a sociedade, por ele chamada de orgânica, se diferencia por um processo natural, quase que inevitável.

No decurso da história, constituiu-se todo um conjunto de idéias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, sobre a sociedade o indivíduo, o progresso, a ciência, arte etc... idéias essas que são a base mesma do espírito nacional; toda e qualquer educação a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas idéias na consciência dos educandos. Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir desse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. (DURKHEIM, 1978)

Em contraposição tanto a esta naturalização das desigualdades, quanto a um suposto papel da educação em garantir “e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (DURKHEIM, 1978), encontramos na visão marxista, que não são as idéias sobre a educação ou a educação mesma que mudarão a sociedade, mas a intervenção concreta dos atores sociais. Isso significa que não cabe mais aos professores manterem esta relação de autoridade ou relação assimétrica provocada por uma diferença de níveis de saberes, assimetria que, inclusive, é falsa. Manter a idéia de assimetria é dar continuidade ao projeto das classes dominantes, cujos filhos recebem uma educação para a concretização do poder e para os cargos mais altos, enquanto os filhos das classes economicamente desprovidas recebem uma educação para formar uma mão de obra que produza cada vez mais em menos tempo. Pratica-se, assim uma educação voltada muito mais para o processo produtivo e seu aumento do que para a cidadania e o exercício de práticas democráticas. Entendemos como práticas democráticas aquelas voltadas para uma intervenção efetiva na realidade, capazes de formar um indivíduo consciente de seu papel social, do seu papel histórico, das necessidades coletivas e que respeita as diferenças e a multiculturalidade, ou

seja, aquelas práticas que se ocupam mais no “ser” do que no “ter”, capazes de romper a lógica cruel das desigualdades, sem, no entanto ter caráter homogeneizador.

Segundo a visão marxista, a educação no sistema capitalista, apoiada pelos moldes tradicionais, positivistas e segundo a lógica durkheimiana de desigualdade, de conformação social, e de um aluno desprovido de saberes, serve para que, os por ela educados, saibam lidar e estejam abertos para as novas tecnologias, pelas quais propiciarão o crescente acúmulo de capital em vez de ampliar suas capacidades para questionarem o crescimento tecnológico nos seus aspectos de degradação, alienação e coisificação da vida e do trabalhador.

É importante que educadores e o resto da sociedade ligados a estes, percam a ilusão de perceber a escola como instituição neutra, inocente. Ao contrário do que se pensa, a escola não é uma instituição que somente objetiva elevar espiritual, intelectual e socialmente as pessoas que a frequentam, e também não está livre dos interesses de grupos de determinadas classes sociais.

É uma instituição que também está inserida na lógica do capital, fazendo parte de inter-relações intelectuais, profissionais, éticas, estabelecendo-se como uma área de ação política, entendida como a efetivação de alguns dos interesses em disputa na sociedade, no exercício de poder político. (TRINDADE, 2003, p. 2)

Certamente que a escola referida por Trindade é aquela a ser superada, tanto a instituição da forma como está organizada, quanto os meios pelas quais exerce seu modo de produção. A escola moderna nada mais é do que uma tentativa de controle. Como apresenta Poulantzas (1986), a escola tem duas formações distintas: de um lado o trabalho intelectual, do outro o trabalho manual, ou formação técnica. O autor aponta que numerosos estudos mostraram a impossibilidade da escola capitalista, apresentada como está, formar ao mesmo tempo o trabalho intelectual e o trabalho manual.

O que se ensina principalmente à classe operaria é a disciplina, o respeito à autoridade, a veneração de um trabalho intelectual que se acha quase sempre fora do aparelho escolar. De maneira alguma, as coisas se apresentam da mesma forma para a nova pequena burguesia e para o trabalho intelectual, sendo sua força de trabalho, em seu lado intelectual, efetivamente formada pela escola. (POULANTZAS, 1986)

O que Poulantzas nos apresenta é que as análises da escola moderna só podem ser realizadas “em função das classes sociais às quais dirige sua ação, e não em função de instituições ou redes escolares”. Isso significa que encontramos atualmente uma estrutura que garante a reprodução da divisão social do trabalho, e a esta chamamos escola, sendo-lhe dado o status de instituição transformadora e profundamente associada ao desenvolvimento de uma sociedade, o que não tem

sido verdade. Talvez isso até possa vir a ocorrer, mas essa possibilidade tem sido evitada. É possível afirmar que

O principal papel da escola capitalista não é qualificar diferentemente o trabalho manual e o trabalho intelectual, mas, muito mais, desqualificar o trabalho manual (sujeitá-lo), qualificando só o trabalho intelectual. (POULANTZAS, 1986)

No entanto, Offe e Ronge (1984) têm um entendimento um pouco diferente, mas não antagônico, pois defendem a tese de que na essência da política do Estado capitalista existe uma ação, ou intenção, para criar as condições para que todos os sujeitos jurídicos coloquem de fato nas relações de trabalho seus bens ou força de trabalho, ou seja, sua propriedade.

Como se vê, essa estratégia mais geral do Estado capitalista não visa em absoluto a uma proteção especial a um certo interesse de classes mas sim ao interesse geral em todas as classes, na base das relações de troca capitalista. Por isso seria equivocado - como fazem ocasionalmente certas análises marxistas da economia da educação - interpretar a política educacional do Estado como tendo por objetivo qualificar a força de trabalho necessária para certas indústrias ou formas de emprego. Pois ninguém (e muito menos a burocracia estatal) pode saber o que o capitalista necessitará e de que tipos de qualificações, e em que quantidades. (OFFE; RONGE, 1984, p.128 e 129)

Certamente a crítica é pertinente, mas não podemos acreditar que somente este seja o aspecto principal a determinar o papel da escola, mantendo-a dentro dos aparelhos ideológicos do Estado e de toda a discussão que já foi feita acerca deste assunto. Mas este aspecto não pode ficar de fora do debate, pois é um forte vetor a influenciar o campo em estudo.

Uma vez definida a escola de que estamos tratando, podemos retomar o nosso problema. Essa mesma escola, em decorrência das mudanças provocadas pelas novas tecnologias, encontra-se defronte de um desafio: as novas tecnologias criaram rupturas nas estruturas de controle e de hierarquização. As grandes redes de informação e comunicação não são lineares, são sistêmicas e assim responderam ao campo, criaram possibilidades de articular resistências ao controle, romperam os conceitos de tempo e espaço da forma como eram entendidos. Diversos autores têm tratado desses temas, muitos dos quais chamados de pós-modernos ou pós-estruturalistas. Certamente que a modernidade não acabou, já que ainda se encontra profundamente arraigada nas entranhas da vida social. Suas bases materiais, a desapropriação da liberdade das forças produtivas, o acúmulo do capital e a guerra ainda se mostram presentes. Tais autores, no entanto, apontam para as rupturas e para as fissuras que nos permitem vislumbrar outras possibilidades.

2.2.1 Trabalho e Tecnologia

Ao iniciar as análises das relações entre tecnologia e educação, faz-se necessário primeiro definir o que é tecnologia, principalmente quando vivemos num mundo rodeado de, cada vez mais, novas tecnologias. É importante pensar sobre qual é o conceito de tecnologia que está presente no nosso dia a dia. Compreender que a tecnologia não é neutra, tampouco determinista, faz-se necessário, pois esta pode promover conforme o seu uso o autoritarismo ou a liberdade, o acesso democrático ou a alienação e o isolamento, a escassez ou a abundância, o fim do trabalho escravo ou acirramento deste. Ou como já colocado anteriormente neste capítulo, tem sido usada também para promover o aumento da produção e acúmulo do capital, o que torna indissociáveis as idéias de tecnologia e ideologia.

Na teoria marxista, entende-se que a técnica tinha um caráter de saber-fazer para fins práticos, sendo transmitida de geração a geração até o início da Revolução Industrial, no século XVIII, quando o desenvolvimento capitalista incorporou a ciência à técnica, transformando-a em tecnologia.

Se consideramos que a força do tecnológico é contemporânea da revolução industrial (o que fica evidenciado no surgimento do termo, que passa a ocupar espaço na literatura sobre o mundo da produção no século XVII, XVIII e XIX), sua gênese está na própria relação de ruptura com o artesanato. A tecnologia é, sem si, uma abstração de todas as artes específicas: “é a tecnologia que explica de maneira completa, clara e ordenada, todos os trabalhos, assim como seus fundamentos e suas conseqüências” (Beckmann, 1777, apud Saul, 1988, p. 98). Isto indica que o tecnológico é uma forma pela qual a espécie organiza e estrutura um conjunto de procedimentos sociais diversificados, vinculados a ações de produção cultural e material. Como decifrou Marx, tecnologia é saber social objetivado. Porém, a forma como este saber social é objetivado modifica-se na história. Como acentua Habermas (1994), a partir do século XIX esta objetivação ocorre, principalmente, sob a batuta do conhecimento científico. (FERREIRA, 2009)

Marx (1975) entende que enquanto o modo de produção capitalista persistir, não será possível retirar do trabalho o caráter de gerador de valor. Contudo, por meio das mudanças ocorridas no interior do mundo do trabalho e com o avanço da tecnologia, que exige uma mão de obra cada vez mais qualificada, há uma ruptura entre o que ele chama de trabalho vivo e trabalho morto. Este baseado na tecnologia e que quase não necessita de esforço humano para existir, o sistema opera assentado, não mais na força de trabalho, e sim inserido no “meio” do trabalho. O sistema industrial desenvolve-se assim na contramão do processo de trabalho, com o trabalho morto comandando a dinâmica da produção, subordinando, numa lógica, cruel o trabalho ao capital.

Habermas (1980) descreve isso como sendo uma "cientifização da técnica" quando, com a tecnologia, passou-se a produzir em função das necessidades da indústria. Agora a ciência, a técnica e a valorização encontram-se juntos inseridos em um mesmo sistema, uma vez que um propicia o aumento da produtividade e do lucro do outro. Neste processo é que ocorre o dualismo entre o agir racional e o agir comunicativo, eliminando a diferença entre práxis e técnica, núcleo da "nova ideologia".

O que possibilita a manutenção desta lógica, segundo Marx, é que ela também faz com que a força produtiva desenvolva suas potencialidades. Sua eficácia se deve ao fato de desenvolver estas potencialidades, tanto no plano material com uma elevação da mais valia relativa, quanto no plano ideológico, pois essa força produtiva, apesar de explorada, defende com mais afincado este modo de produção à medida que seu ganho é maior. Assim o trabalho torna-se um processo inteiramente objetivado, o que resulta em um crescimento da força produtiva social do trabalho em prejuízo da força individual. De outra maneira, com a introdução da maquinaria, ocorre a oposição entre o indivíduo e as condições objetivas da produção, o que resulta na objetivação do processo de trabalho. Assim ocorre uma ruptura da força viva de trabalho como seu sujeito, pois esse passa a ser meramente um meio no processo de produção, tornando-se um elemento passivo comandada pelas máquinas, estas agora os sujeitos ativos do processo.

A idéia de tecnologia associada à modernidade vem sempre acoplada à idéia de avanço, de novidade, de "ponta". Esse conceito de *High-Tec* foi criado pela mídia, com interesses comerciais, para promover as novas tecnologias baseadas em avanços eletrônicos (NELKIN, 1987). Influenciados por estas idéias, acabamos por associar tecnologia com os equipamentos eletrônicos e informatizados. Porém, há que se entender que o denominado tecnológico é um aspecto da organização social, da produção cultural, entre outros aspectos da vida humana. De tal modo, a etapa anterior, chamada de artesanal ou somente de técnica, também pode ser entendida como uma etapa do desenvolvimento tecnológico.

Desta forma, desde quando o primeiro ser humano utilizou um instrumento, pedaço de madeira ou uma pedra, para realizar uma tarefa que seu corpo não conseguia desempenhar sozinho, ou seja, utilizou-se de um artifício externo ao seu potencial natural corpóreo, passou a transformar sua realidade por um advento tecnológico, neste primeiro caso a potencialização foi promovida pela

madeira ou pedra. Com o tempo passou a desenvolver esta tecnologia, inicialmente percebendo que se fizesse uma ponta na madeira esta perfurava melhor, se acoplasse uma pedra na ponta de uma madeira podia quebrar coisas mais facilmente, se lascasse esta pedra formando um chanfro esta cortaria com maior rapidez. Enfim, as transformações subseqüentes foram sofisticações da primeira. Podemos afirmar que o ser humano é um animal criativo, mas preguiçoso, e, por isso, sempre procurou uma forma nova de fazer seus trabalhos, necessários para sua sobrevivência, de forma mais fácil, não necessariamente mais simples, já que a sua vida tornou-se cada vez mais complexa. Tudo isso graças ao desenvolvimento tecnológico.

De modo simples e direto, por tecnologia pode-se definir o conjunto complexo de técnicas, artes e ofícios (technê) capazes de modificar/transformar o ambiente natural, social e humano (cognitivo), em novas realidades construídas artificialmente. De acordo com este pressuposto, e como bem sabiam os gregos clássicos, a técnica (Technê) não é boa, nem má, nem neutra – mas política. (MARTINEZ, 2009)

Certamente, esta forma de entender tecnologia nos faz perceber que temos uma vida completamente atrelada aos seus resultados. Seria impossível pensar no mundo como hoje vivemos sem qualquer um dos seus itens tecnológicos, dos mais simples, como uma folha de papel, escova de dente ou nossas roupas, até os mais complexos como o computador.

As análises que vinculam a tecnologia à economia política adotam, direta ou indiretamente, o conceito de tecnologia inspirados em Marx. Neste conceito, tecnologia é instrumento, é meio de produção que, na contemporaneidade, objetiva a racionalidade científica, numa composição material, objetiva, passível de uma demarcação no tempo/espço. Há, neste sentido, um desenvolvimento tecnológico que pode ser mapeado. Este desenvolvimento, na medida em que vinculado ao modo de produção, não é aleatório e caótico. Ele sintetiza estratégias sociais variadas na esfera da criação de tecnologia e também no consumo do tecnológico, incluindo o consumo produtivo. (FERREIRA, 2009)

Disso, pode-se entender que na dinâmica do capitalismo, ao transformar os modos de produção artesanal em industrial, ao promover o desenvolvimento da máquina e a destituição do trabalhador do domínio da técnica, o papel da tecnologia tem sido o de perpetuar esta condição de trabalho alienado e de controle.

Como expressão do trabalho intelectual, surge o pesquisador que é aquele trabalha com o desenvolvimento científico, não necessariamente acoplado ao capital ou ao modo de produção. Este desenvolvimento, contudo, é absorvido pelo capital que o transforma em meios de produção, em controle, em ganho de eficiência e, principalmente de tempo. Se por um lado o desenvolvimento científico proporciona ganho de capital, por outro há o financiamento das pesquisas científicas,

gerando uma relação cíclica. Por isso, Habermas (1980) insiste em enfatizar a determinação que se insinua no sistema social pelo progresso técnico-científico, principalmente quando este progresso aparece como uma componente independente e as relações sociais como uma componente dependente.

Continuando com Habermas (1980), acabam por perder o sentido as utopias baseadas nas relações produtivas e no trabalho, uma vez que não vislumbram mais a emancipação da sociedade. Podemos corrigir este desvio somente resgatando a política na sociedade e isso se dá por meio do agir comunicativo, promovido por um sujeito que faz a leitura crítica da realidade e dos valores da sociedade, principalmente aqueles que foram submetidas à técnica, à ciência e à sociedade.

Somente assim este desenvolvimento pode ser entendido de outra forma, como libertador e facilitador, poupando o trabalhador de atividades embrutecedoras ou perigosas. Possibilitando que este estabeleça novas relações entre trabalho e tempo, potencializando comunicações e transpondo a barreira da informação controlada, como aquelas possíveis com o advento da internet e seus recursos². Essa delicada relação entre o controle do tempo de trabalho e da produção e a possível liberdade de tempo e espaço, de informação e comunicação advindas do desenvolvimento tecnológico tem provocado um constante debate na sociedade. Alguns recriminam e rechaçam as constantes novas tecnologias, que provocam contínua mudança e necessidade de adaptação, outros criam possibilidades de trabalhos mais facilitados e avanços que possibilitam o crescimento da qualidade de vida humana.

Neste processo, a gênese moderna da informática (considerando os fatos pós século XV) confirmam que a ciência (o saber-pensar) e a criação tecnológica (que implica na realização de uma ação e antecipação de outra) se autonomizam da produção (que no artesanato se apresenta como saber-fazer), se desprendendo dos vínculos imediatos com esta, para se transformar também em atividade de agentes sociais especializados. No caso, a invenção tecnológica passa a depender da capacidade das operações abstratas do pensamento lógico e matemático e das transformações destas operações em atividades maquinicas concretas, por um processo de construção e aproximações antecipatórias e simulatórias. A Teoria Crítica formulou que este processo funda a racionalidade instrumental ou tecnológica, abrangendo o pensamento constituído em torno da criação científica, do uso e práticas sociais, passando pelas objetivações em tecnologias. (FERREIRA, 2009)

² Assunto que aprofundaremos mais adiante ao abordar as TIC.

Não podemos deixar de estabelecer a relação com a contextualização mundial, realizada no primeiro tópico. A forte influência das novas tecnologias de comunicação e informação que têm propiciado mudanças no setor produtivo, na fragilização das relações de trabalho, entre outros impactos lá discutidos e apresentados. O importante aqui, neste tópico, era deixar claro que a tecnologia não é neutra, tampouco determinista e seu uso pode tornar a vida humana pior ou melhor, justamente por carregar ideologias e utopias. Também era a intenção desfazer a impressão de que quando falamos de tecnologia estamos falando do mundo do *high-tec*, ou da alta tecnologia – a informática, a robótica, a eletrônica digital. Apesar destas fazerem parte cada vez mais do cotidiano e dos objetos que utilizamos comumente, podemos afirmar que tecnologia faz parte da cultura humana; não é algo artificial vindo de fora, imposto, mas sim criado dentro do próprio caldeirão cultural ao longo da história humana.

2.2.2 Sociedade da Informação e Comunicação

Com o desenvolvimento tecnológico recente, principalmente com o incremento da informática e da internet, a sociedade encontra-se frente a fronteiras ainda não totalmente conhecidas. Temos exemplos disso no comportamento social, principalmente dos jovens que hoje passam a maior parte do seu tempo conectados ao mundo virtual possibilitado pela internet. Nota-se atualmente uma quantidade de informação produzida, acessada e disponibilizada jamais imaginada em qualquer tempo passado. Há também o rompimento da idéia de tempo e espaço, justamente pela capacidade de comunicação desenvolvida por essas tecnologias.

No entanto, antes de olharmos as possibilidades, uma revisão crítica se faz necessária, uma vez que, com estas novas tecnologias, o poder das mídias relacionadas à comunicação e à informação passaram a ter novos papéis sociais. Resgatando o amplo panorama delineado neste capítulo nos tópicos anteriores, podemos perceber que as práticas sociais estão sendo fortemente influenciadas e ao mesmo tempo produzidas e recriadas pelo amálgama formado pela crescente produção tecnológica e pelas formas que a própria cultura cria, provocando o surgimento de novas tecnologias. Adorno e Horkheimer (1975), já em fins da década de 40, trataram deste tema, definindo o que seria indústria cultural, dando a esta o mesmo status atribuído ao sistema político ou econômico, sendo sua finalidade a produção de bens culturais – filmes, livros, música popular, revistas, programas de TV etc. – que eram vistos como mercadorias e tinham por finalidade o controle social.

Trazendo estas idéias aplicadas aos dias de hoje, temos o seguinte panorama: os meios de comunicação, ou *mass media* tais como a TV, o rádio, os jornais e hoje, os portais da internet, são empresas com interesse em obter lucros e por isso mantêm o sistema econômico capitalista de modo a preservarem seus lucros. Dentro desta lógica, filmes, programas para a TV, músicas de massa não são entendidos, ou tratados, como bens culturais, artísticos ou educativos, mas sim como mercadorias e vendidos como produtos de consumo, em nada se diferenciando de produtos como roupas, carros ou refrigerantes. Apesar de manterem a aparência de que são veículos neutros, interessados na cultura, nas artes ou na educação, acabam por deformar a opinião pública, conduzindo a massa para um estado de alienação e controle.

Esta análise precoce, de Adorno e Horkheimer, nos permite entender a *mass media* e sua forma totalitarista de impor a verdade, modelar padrões de moda, consumo, comportamentos etc. Certamente, como em qualquer estrutura de controle, existem contradições, brechas pelas quais a resistência se manifesta e novas possibilidades se anunciam.

Há um problema de cunho ético, que se choca com os ideais de liberdade propagado pela tecnologia, e emerge no meio deste caldo de possibilidades: com as novas tecnologias aumentou-se a capacidade de controle na sociedade. As empresas do setor produtivo controlam todos os processos de produção em âmbito global, cada unidade de produção, independente de sua localidade, é coordenada coletivamente e integradamente vista como uma unidade produtiva única, rompendo o tempo e espaço. Com isso, controla-se o emprego, as economias locais por forças externas e, na maioria das vezes, interferindo na qualidade de vida de uma nação, ferindo sua soberania. O sistema financeiro internacional está completamente interligado, a quantidade de dinheiro circulante na grande rede bancária representa mais de 90% do montante mundial. Há a possibilidade de um controle absoluto, já que é possível saber a origem e destino de praticamente todas as transações financeiras, mas este controle não é utilizado para desmontar os esquemas de lavagem de dinheiro no mundo, sequer para inibir os diversos tipos de tráficos. Ao contrário, serve a estes e mantém a acumulação de capital em níveis nunca atingidos. Os dados cadastrais do cidadão são passíveis de serem rastreados e sua vida totalmente devassada, cada vez mais se usa dinheiro eletrônico e menos o de papel. Assim, pelo cartão, de débito ou de crédito, sabem-se os interesses de um indivíduo, suas necessidades, onde ele esteve, o que comprou, seus hábitos, enfim sua capacidade de crédito. Até o cidadão mais comum, usuário de linhas de ônibus e metrô pode ter rastreada sua movimentação pelo

seu cartão de passe usado nas catracas eletrônicas. Das grandes às pequenas cidades, encontramos as câmeras espiãs a delatar as faltas e aplicar penalidades. Hoje com sua capacidade ampliada, além de multas por excesso de velocidade, por passagem em sinal fechado, elas fazem a leitura da placa do veículo e identificam se foi roubado, se está com licenciamento atrasado ou se possui alguma irregularidade junto aos órgãos de trânsito. Outras, com característica distinta, registra a multidão e permite a identificação individualizada de cada indivíduo presente, mesmo entre milhares de pessoas. Quando navegamos na internet, tudo que visitamos, acessamos, enviamos etc., fica registrado e pode ser rastreado. Podemos incluir nesta lista, sem fechá-la, pois é extensa, as chamadas telefônicas, uma vez que todos os dados a elas relativos ficam armazenados e é possível conhecer todas as ligações, inclusive conversas que foram feitas. Prosseguindo, sem cair na fascinação criada pela mídia e pelo mercado, e sem negar os benefícios e possibilidades, mas mantendo o senso de análise crítica, apontaremos mais alguns problemas e desafios vivenciados pela sociedade atual, pois,

Todos se tornam ávidos “consumidores da informação”. Informação que se oferece sob a forma de mercadoria e que estabelece um outro estágio de valores na versão capitalista da era em que vivemos. A informação como produto acessível a todos é um bem volátil, efêmero, que exige consumo freqüente do que é novo, permanentemente diferente e original, sob pena da desatualização. (KENSKI, 2006)

Todo este aparato, com suas enormes possibilidades, mantém viva a idéia fundante da Modernidade, aquela idéia de linearidade evolutiva muito bem demonstrada por Benjamin, o moderno é a superação do antiquado e nos trás o melhor do passado para um presente acabado e ligado a um futuro evolutivamente melhor. Como diz Benjamin, em *Paris, Capital do Século XIX* (KOTHE, 1985, p.32) as imagens do passado remoto se fundem com o presente, o antiquado é o passado recente. A identificação da modernidade com a história clássica se dá já no início da própria cultura moderna, no iluminismo, na retomada dos clássicos gregos e romanos, na arte e nas ciências. O passado recente torna-se inadequado, e justamente na superação deste antiquado, que é o passado recente, é que a modernidade não cessa de construir, reconstruir-se, inventar e reinventar-se; ou como diz Benjamin, ergue-se sobre suas próprias ruínas.

Um dos grandes problemas envolvidos na afirmação “consumidores de informação” é que o excesso de informação gera o desconhecimento, explicando melhor, ao se entrar em contato com um excesso de informação há uma banalização desta, fica-se na superfície dos fatos e nada acaba sendo aprofundado. Assim, o experimentado no presente, é que toda uma geração vivencia a realidade pelo

slogan, pelas primeiras linhas dos noticiários e, na sua grande maioria, pelas imagens presentes neste – quer desenhadas, fotografadas ou filmadas.

Hoje tudo parece indicar que vivemos sob amplo processo de democratização de informações. Apregoa-se pelos quatro cantos do mundo que, graças à globalização e ao avanço da tecnologia, vivemos na “sociedade do conhecimento”, aquela da “geração @”, na qual as qualidades essenciais ao indivíduo são a flexibilidade, a inteligência técnica, a rapidez e a fluidez na busca da informação sempre disponível e, acima de tudo, a capacidade de transformar esse conhecimento em mercadoria de fácil circulação. Essa “comercialização da alma”, na expressão de Robert Kurz (2001), movimento irresistível, se fortalece a cada dia, assumindo a dimensão de um fenômeno abrangente, elevado a uma espécie de culto, a uma verdadeira apologia às liberdades do mercado. (HOSTINS, 2009)

Temos aqui estabelecida uma contradição, com o tamanho do volume do informação disponível, produz-se mais informação, é informação que gera informação. No entanto, a contradição está no fato de que a maioria destas novas informações são geradas sem ser digeridas. Mal ouve-se falar sobre um assunto e rapidamente já se tem opinião formada, isso cria certezas baseadas em material sem consistência, isso inicia um processo perigoso de idéias fundamentalistas. Pois basta acessar meia dúzia de sites e artigos respondidos pelo novo Deus, o Google³, até então a mais poderosa máquina de pesquisa já desenvolvida pela tecnologia, para formular teses e formular novas teorias.

Como se pode depreender dessas reflexões o que está - e sempre esteve - em jogo é a questão da produção do conhecimento. Afinal de contas, desde sempre homens e mulheres trabalham e têm no trabalho a fonte originária também da sua atividade teórica. Além disso, toda sociedade é definida pelo tipo de conhecimento que produz e do qual dispõe. No entanto, parece espantoso que no discurso da “sociedade do conhecimento” que se consolida com o século 21, veicule-se a idéia de um progresso intelectual, de um novo significado, de uma generalização do conhecimento na sociedade pela sua aplicação econômica, pragmática e instrumental, como se só agora tivessem descoberto o verdadeiro conhecimento. (HOSTINS, 2009)

Impactos disso podem ser encontrados na maioria dos trabalhos de estudantes, desde o ensino fundamental até o superior, com uma presença de excessos de cópias e plágios ou uma larga produção de textos a partir da colagem de diversas idéias retiradas da internet sem o cuidado de articulação, coerência e mesmo sem a devida leitura das fontes de onde pesquisou ou mesmo do que se produziu. Há ainda sites especializados em produzir trabalhos acadêmicos inéditos, desde trabalhos de conclusão de curso, dissertação de mestrado, até teses de doutorado!

³ www.google.com, que no caso do Brasil, passa automaticamente para: www.google.com.br.

Por estas últimas linhas dá para entender que esta relação entre as novas tecnologias e a educação gera novos problemas, os quais ainda não temos as respostas.

2.2.3 Novas Tecnologias em Educação

O termo “novas tecnologias” foi cunhado pela mídia marqueteira, enaltecendo aspectos da tecnologia como sendo os mais modernos e avançados aqueles voltados para o uso e aplicação da microeletrônica e seus artefatos mirabolantes. No entanto, esses não são mais ou menos úteis que outras tecnologias: manuais, analógicas e mecânicas – no caso da educação temos o giz, o papel e o lápis, mas é certo que estas “novas tecnologias” de certa forma contribuíram definitivamente para uma alteração na relação do ser humano com os conceitos de tempo e espaço, ou de informação e comunicação. Um dos exemplos deste uso transformador está na formação das redes sociais possibilitadas pela internet, conectando pessoas no mundo todo quase que instantaneamente. Castells (2004) desenvolve a idéia de que as estruturas de rede são usadas desde a origem humana e presentes na natureza, foram suplantada pela verticalização e centralização das relações sociais humanas na Modernidade, mas agora voltam renovadas pela capacidade de flexibilização da internet.

Ao professor cabe conhecer os impactos que as novas tecnologias provocaram na sociedade e, por consequência, na educação. Com o avanço da informática e a popularização da internet, passamos a ter acesso à informação em tempo real, aumentando as trocas de comunicação e a rapidez nas análises de dados. O domínio tecnológico se torna essencial, uma vez que a partir dos anos 1980 o discurso das políticas públicas foi se delineando na construção da idéia de que a má formação dos professores é o motivo da baixa qualidade do ensino no país. Colada nos princípios neoliberais, que transferem a responsabilidade do estado para outras instâncias, repassa a carga da pouca eficiência do sistema de ensino no país para o indivíduo, no caso o professor. Para o governo, a solução para esse problema seria a formação continuada de professores em exercício, complementando a formação daqueles que não estariam preparados para ensinar. Aqui entram as políticas de EaD, que permitem não retirar do serviço o profissional – neste caso o professor de sala de aula – para fazer chegar até ele uma formação complementar. Além de não ser o único responsável pela pouca eficiência do sistema, tais cursos têm se utilizado cada vez mais das ferramentas oferecidas pela internet para o ensino a distância, o que implica um necessário domínio tecnológico por parte do professor. Esse, agora, se vê diante de um dilema, ou nega as

transformações radicais sofridas pela sociedade e pela cultura e reafirma seus antigos conceitos e métodos educacionais, ou encara o, para ele, difícil desafio de incorporar a tecnologia aos processos escolares e educacionais.

Novas ferramentas surgem a cada dia, propiciando que metodologias mais eficazes estejam disponíveis ao público, aumentando o número de usuários numa progressão geométrica. Para a educação, uma das aplicações da internet é o uso de plataformas de virtualização do ensino, outra é a de videoconferências. Ambas se complementam e criam um ambiente de ensino e aprendizagem extremamente flexíveis. Porém, faz-se necessário avaliar o modo como o professor tem recebido estas inovações tecnológicas, sua capacidade de assimilação de conteúdos via novas tecnologias e, mesmo, sua aptidão em desenvolver novas competências para dominar tais tecnologias. Isso ocorre, principalmente, se levarmos em conta que o domínio da computação ainda é um tabu em nossa sociedade e o acesso à internet de alta velocidade (necessária para o bom uso dos novos recursos) ainda é onerosa para a maioria da população. Além disso, deve-se considerar a faixa etária dos profissionais atendidos, capacidade econômica, entre outros impactos a serem avaliados.

Temos, assim, que o compromisso político dos profissionais de educação passa a assumir uma nova dimensão na sua formação, não sem deixar de lado, todavia, o papel de críticos em relação às políticas públicas, sem deixar que nestas novas funções fiquem meramente como a de executores e deixem de protagonizar o papel de construtores das políticas, ao menos de participantes da elaboração destas. É significativo observar que mesmo numa mudança de contexto político como a ocorrida em 2003, quando da eleição de um candidato mais a esquerda e com histórico de discurso democrático, para a Presidência da República, as políticas públicas ainda são formuladas segundo a lógica autoritária, contrariando as discussões de fóruns nacionais dos profissionais de educação.

Na outra ponta, a do Estado, ao MEC, cabe elaborar de forma centralizada a política e avaliação educacionais para contingenciar o financiamento, para então, acompanhar os resultados do processo para intervir na aparente autonomia da escola com cursos de formação continuada (estruturada de forma centralizada, como é caso recente da Portaria 1.403/03, de 9 de junho de 2003, que cria o Sistema Nacional de Certificação de Professores e Formação Continuada. Com esse movimento transfere mais do que suas responsabilidades para a sociedade civil na esfera educacional. Neste novo momento, a partir das reformas do Estado e da educação, a transferência é a dos deveres do Estado liberal e direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, especialmente no âmbito da União. (SILVA JR., 2006)

Apontar a incompetência do professor como principal causa é negar as origens do problema e não ajuda a resolvê-lo. Além da gestão pública do sistema de ensino ter se mostrado ineficiente, a escola e as condições de trabalho é que precisam ser melhorados, fazendo com que haja:

1. Número adequado de alunos por sala – qualquer educador sério sabe que salas com mais de 20 alunos apresentam problemas de acompanhamento, o que resulta que alguns alunos “ficam pelo caminho”.
2. Melhoria dos salários dos diversos profissionais da educação. Não basta melhorar somente o salário dos professores, o que ainda não aconteceu. É necessário que todos os profissionais que trabalham na escola sejam adequadamente remunerados para assumirem a responsabilidade profissional e serem valorizados pelo serviço que prestam.
3. Tempo para o professor preparar suas aulas – professor tem que ser contratado por período integral e dedicação exclusiva para uma determinada escola. Assim, nas suas atividades devem ser previstas as horas de preparação e correção dos trabalhos dos alunos, além de estudos e aperfeiçoamento profissional.
4. Formação continuada do professor – o sistema de ensino deveria desenvolver um projeto, junto com o plano de carreira, que envolvesse a formação continuada e que estimulasse os professores a se manterem atualizados.
5. Além destas propostas, outras medidas que envolvam a sociedade e sua participação.

No entanto, o sistema público de ensino não prevê ainda tais implementações. Por relatos de participantes da Conferência Nacional de Educação - CONAE⁴, vemos que tais propostas, além de outras presentes no relatório final, são um anseio nacional. Na contramão disso tudo, favorecendo aquele discurso oficial de muitos Secretários de Educação que tiram a responsabilidade dos fracassos da gestão do sistema, temos a grande mídia a ajudar a distorcer a realidade.

Com isso algumas representações estão sendo construídas pela sociedade de um modo geral:

· A escola pública não ensina;

⁴ A CONAE teve início em 2009 por meio de diversas conferências regionais, estaduais que resultaram em propostas apresentadas na conferência nacional em abril de 2010 em Brasília.

- O professor é despreparado; desqualificado;
- O professor é o culpado pela má qualidade do ensino, pelo analfabetismo e pela não aprendizagem da matemática;
- Por outro lado, a universidade forma professores, então, ela também não sabe formar, ficando, então, questionada em sua excelência.
- Em torno desse debate, todos dão palpites, criam soluções [...](DALBEN, 2006)

Certamente, não podemos concordar com esse discurso e com esta situação. Precisamos entender o contexto, complexo, arbitrário e autoritário em que se encontra o campo da educação. Desviando a atenção do foco da política educacional no contexto das tomadas de decisão, de entender se tais políticas são adequadas ou não, a discussão acaba passando para a competência do professor e sua formação. Não que seja uma abordagem de pouca relevância, porém cabe uma análise que leve em conta não só a formação inicial, continuada, nas abordagens pedagógicas apoiadas na EaD e no professor, mas que considerem os processos de como a SEESP está implementando suas políticas por meio da CENP a partir do projeto neoliberal imposto aos sistemas de ensino; no caso da presente proposta de pesquisa, entender como se deu este processo no Estado de São Paulo.

É evidente que o contexto apresentado aqui coloca em panorâmica o cenário no qual a educação se encontra e diante disso define-se uma trama complexa, o que torna mais difícil encontrar respostas ou definir caminhos. Temos a certeza de que os desafios são enormes, tanto para a superação das limitações individuais frente ao isolamento no qual o professor se encontra, na superação das barreiras tecnológicas que implicará novos cenários metodológicos e diferentes estratégias educacionais, quanto das políticas educacionais que necessitam resgatar a dignidade do profissional em educação, possibilitar estabilidade e melhorias de condições de trabalho além de capacitá-lo para conduzir o processo de mudança necessário que atenda os novos alunos, todos nascidos após a revolução digital, com necessidades e capacidades diferenciadas daquelas dos alunos sem televisão e que tinham como fonte de informação o livro didático somente.

2.2.3.1 Políticas do Banco Mundial

Criado no pós-guerra, junto com o FMI nos acordos de Bretton Woods, foi a partir da década de 1960, que o Banco Mundial iniciou fortemente seu papel de fomentador das políticas norte-americanas para o Terceiro Mundo. Financiando um aparente desenvolvimento, seu papel fica realmente claro nos anos 1990, quando as suas políticas estão vinculadas à transformações

profundas, mas empobrecedoras, na educação, no desmonte do Estado, na desregulamentação do capital e do trabalho e na perda de soberania dos diversos países pertencentes a este bloco econômico e aqueles em desenvolvimento. Financiou a partir do fim da década de 1960, e também durante as décadas de 1970 e 1980, diversas pesquisas no campo da educação. Essas pesquisas, no entanto, demonstravam ter pouco valor de transformação e influência na qualidade da educação os investimentos em pessoal, aumento de salário, número de alunos por professor em sala de aulas, entre outros indicadores. A partir deste referencial, o Banco, constrói uma estratégia educacional para o Terceiro Mundo, revelada nos acordos e na declaração chamada de “Educação para Todos”. Está presente nessa estratégia uma visão de educação diferenciada para as elites em relação àquela oferecida ao trabalhador, já que este receberá uma formação que o torne flexível, plural, adaptável ao mundo tecnológico e dotado de autonomia. Algumas características aparentemente nobres, porém camuflaram para a sociedade a crueldade de que se revestia essa política. Uma das orientações fortemente presente nas orientações do Banco, é justamente a que trata da formação profissional se utilizando das novas tecnologias, porém voltadas não para um ensino de qualidade, mas para baratear os custos e investimentos em educação. Para se ter uma idéia do que aqui se discute, foram consideradas como despesas, pelo BIRD, os gastos em educação, contradizendo inclusive as próprias pesquisas realizadas por ele, que indicavam que investir em educação garante crescimento econômico. Por isso, o correto seria considerar os gastos em educação como investimentos, nunca despesas.

No entanto, havia um problema nesta definição. O superávit e o controle dos gastos públicos fortemente controlados pelo Banco nos anos de 1990 e início do século XXI, também chamado de ajuste fiscal, que ao considerar os gastos em educação como despesas impedem o aumento de salários dos profissionais de educação, dificultam o financiamento em pesquisa, diminuem as bolsas e desmontam o sistema público de ensino superior.

Certamente a manutenção de políticas alinhadas a estes referenciais do Banco Mundial, que entende as tecnologias em educação e a EaD como forma de diminuir gastos e investimentos no ensino e visam uma formação tecnicista e rasa do cidadão e do profissional da educação, deverão ser fortemente combatidas pelos educadores e por qualquer interessado nos avanços dos índices educacionais.

2.2.3.2 Implicações das Tecnologias na Educação

As relações entre tecnologia e educação são antigas e estão imbricadas num processo que impede sua dissociação. Diversos pesquisadores já trataram deste tema. Alguns relevantes são Lévy (1999), Kenski (2001, 2006), Llitjós (2001), Candau (1991), Giannella (2002), Valente (1999) e Vianna e Araújo (2003, 2010).

Não podemos, conforme já tratamos anteriormente, entender tecnologia como sendo somente os avanços *high-tec* da informática ou microeletrônica. O simples giz é um dispositivo tecnológico, como o são também o papel e o lápis. Sem a iluminação artificial seriam praticamente impossíveis as aulas noturnas. Mesmo o livro, hoje um elemento quase indissociável da educação, é também um produto da tecnologia. Dessa forma, ao fazermos uma análise da relação entre tecnologia e educação, temos que entender que os modos de produção sociais e culturais, entre os quais incluímos todos os avanços tecnológicos das diversas áreas do conhecimento humano, ora vão sendo incorporados pela educação, ora a educação cria processos e tecnologias que vão sendo incorporados na cultura. Isso indica que não se pode afirmar que este processo de dá unidirecionalmente, de fora da educação para dentro dela .

A criação tecnológica não se resume aos meios de produção. Se estende aos objetos sociais produzidos, os quais como produtos e objetos são também tecnologias (o cd-rom, o disquete gravado, a página impressa, etc. mas também o conceito de hipertexto, de ciberespaço, de realidade virtual são produtos tecnológicos) e novos significantes na esfera da cultura. (FERREIRA, 2009)

Atualmente, algumas vezes, encontramos resistências ao tentar incorporar as novas tecnologias à educação, principalmente quando se propõe a incorporação da informática como instrumento educacional, quer como ferramenta de ensino e aprendizagem, quer como ferramenta de pesquisa. Grande parte da resistência tem fundamento nos receios da classe dos professores e pesquisadores advindos da lógica cruel da precarização e tecnificação da educação identificadas nas políticas públicas em educação, principalmente aquelas orientadas pelo BIRD. Concordamos plenamente com estes profissionais, visto que é necessário resistência e contraposição a esta lógica. Porém, há também a resistência pela novidade, ou resistências pelo desconhecimento. Esta discussão tem sido complexa e para entendê-la a desdobraremos no tópico a seguir apresentado.

2.2.3.2.1 Domínio tecnológico na educação

A presença das novas tecnologias na cultura implicaram domínios de conhecimento e de práticas complexas. Além das práticas sociais já apresentadas, que implicaram mudanças no modo de produção, temos diversos outros impactos que trazem para a educação desafios ainda não compreendidos. Aparentemente de fácil acesso e manuseio, essas tecnologias têm sido apresentadas como idéias revolucionárias, que irão transformar a educação e que por meio delas os problemas nesta área serão solucionados. Estas idéias são fortemente utilizadas pelas grandes empresas de informática, pelos governos e pela mídia em geral. Diversos programas e projetos são constantemente lançados com a promessa de que os avanços tecnológicos irão garantir o ensino e a melhora na aprendizagem dos alunos, de que a substituição do professor pelo computador será inevitável.

Além de não acreditarmos nisso, principalmente no que diz respeito à substituição do professor pelo computador, acreditamos nas novas possibilidades de resignificar o papel do professor, figura cada vez mais importante, pelo simples fato de que o ser humano é um ser social e só se concebe de tal maneira em decorrência da cultura e da vivência social entre outros humanos. Um ser humano não existe per si, sozinho viraríamos um outro ser, menos humano. Vygotsky⁵ e Bakhtin⁶ em suas obras nos apresentam isso de uma forma muito clara: somos resultado de nossa cultura, nos constituímos historicamente a partir da mediação do outro, ou outros e, pela linguagem e comunicação, criamos nossa própria identidade.

O computador não é um mediador, mas um veículo de comunicação, como é o livro ou a televisão, se um outro sujeito não colocar conteúdos lá nada existirá a não ser o papel ou a máquina. A mediação acontece com o outro que está no extremo oposto da comunicação, ou com os diversos outros, pois a capacidade de comunicação em grupo é potencializada pela internet, Algo que os professores ainda não conseguiram assimilar nem usar em benefício próprio na educação. Exatamente por isso, podemos entender que, mais do que promoverem transformações, as novas

⁵ Lev Vygotsky. (Orsha, 5 de Novembro de 1896, — Moscou, 11 de Junho de 1934), foi um psicólogo bielo-russo. (WIKIPEDIA, 2007).

⁶ Mikhail Bakhtin (1895-1975), foi um linguista russo. (WIKIPEDIA, 2007).

tecnologias têm trazido novos problemas para a educação. Trataremos de dois destes problemas, por nos parecerem bastante relevantes.

2.2.3.2.2 Domínios

a) Problema do domínio da linguagem –, Linguagem aqui entendida no seu sentido amplo e polissêmico. Por exemplo, temos a linguagem da máquina e a da programação. Ambas são complexas e são muito poucos aqueles que a dominam; com seus códigos secretos e ocultos. Essas linguagens, no caso da internet e do computador, são as que possibilitam o real domínio da máquina, criando aplicativos e programas, definindo as ações e os usos. Essas linguagens estão fora de alcance da grande maioria dos usuários e professores. Apesar de serem bastante presentes, necessitam de um indivíduo programador para desenvolver sites mais elaborados, máquinas mais rápidas e poderosas ou aplicativos mais avançados. No caso da educação em geral, não há uma real necessidade de um professor dominar tais linguagens, pois isso não seria prático, sequer funcional. Basta que estes tenham a noção de suas existências e de qual profissional será necessário para realizar determinada tarefa, quando forem necessários para o desenvolvimento de algum aplicativo específico.

No entanto, há além destas linguagens esotéricas, as linguagens corriqueiras de uso geral no computador, tais como clicar, clicar e arrastar, rolar a janela, usar tecla Esc, clicar no botão etc. Todas estas palavras confundem aquele que não domina estes códigos e os professores necessitam conhecê-los, pois sem eles a sua capacidade de uso destas tecnologias ficará limitada. Estes códigos fazem parte de um vocabulário completamente novo, que vem surgindo ao longo dos últimos vinte e cinco anos, com diversas palavras já incorporadas aos dicionários. Outras expressões mais novas ainda não, e têm seu uso e significado ainda restrito a uma parcela da população. Os excluídos delas são principalmente aqueles menos jovens, nascidos muito antes do aparecimento destas tecnologias.

É bom frisar que estes problemas não ficam restritos ao domínio de um certo número de vocábulos. Na informática, cada substantivo se transforma em verbo e isso significa que novas ações e procedimentos necessitam ser dominados. Há que se considerar que o número de professores pertencentes a este grupo, dos excluídos, é muito grande, e isso é um dos desafios da educação hoje.

Porém, os problemas de domínio da linguagem não se restringem somente aos mencionados. Outras linguagens estão constantemente surgindo e sendo criadas nos ambientes virtuais. Um exemplo é a linguagem da comunicação na internet, aquela utilizada nos chats, comunidades virtuais

e outras formas de comunicação, que vão desde os *emoticons* para expressar sentimentos ou dar sentido a uma frase: :-) = feliz, ou ;-) = piscadinha, e ainda os *emoticons* em japonês (^-^) = feliz, (>_<) = descontente/bravo, até os mnemônicos usados para digitar mais rápido: d+ = de mais, fds = fim de semana ou naum = não. No estágio atual da tecnologia, ter uma noção dos diversos códigos de comunicação é fundamental, pois sem este domínio um professor encontrará muitas dificuldades ao dialogar com seus alunos nos ambientes virtuais.

b) Domínio dos meios – Com o avanço no desenvolvimento das novas tecnologias, principalmente em tornar mais fácil e acessível o uso e manuseio do computador, cada vez mais têm sido oferecidas novas possibilidades de produção e criação; seu uso tem se tornado mais intuitivo e mais parecidos aos objetos do mundo real. Justamente pelas facilidades apresentadas é que o uso destes recursos têm se tornado cada vez mais popular, influenciando a forma e o modo de produção, inclusive das redes sociais. Muitos professores já se utilizam de recursos tecnológicos para apresentação em suas aulas e alunos para a entrega de trabalhos, mas esse uso é ainda muito pequeno diante das muitas possibilidades. A quantidade de material na internet é enorme. Nos encontramos hoje diante da maior biblioteca e da maior enciclopédia jamais pensadas, mas para acessá-las é necessário saber manusear aplicativos, fazer buscas, estabelecer uma gama de procedimentos e cuidados. Tudo isso implica domínio de recursos eletrônicos e computacionais. Aprender a ligar aparelhos hoje não significa somente conectá-los na tomada elétrica e apertar o botão para ligá-lo. Muitas vezes, isso implica saber conectar uma gama de fios, dar comandos e usar programas específicos. Um professor hoje deve ter um domínio mínimo para desenhar esquemas, planilhas e gráficos, escrever um texto, receber e enviar emails, montar uma apresentação, publicar em um *blog*, comunicar-se via MSN ou seus equivalentes. Este domínio é essencial ao professor frente à realidade atual.

c) Domínio das limitações – Com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, não só o trabalho do professor tem passado por mudanças, mas o próprio lugar que o professor ocupa tem sofrido deslocamentos. Isso ocorre principalmente no papel tradicional de transmissor de conhecimento ou agente de informação. Em primeiro lugar o computador mostra-se muito mais eficiente como agentes de informação do que os professores e do que os livros; são mais ágeis, rápidos e apresentam a informação por meio de múltiplas variedades de visões e de mídias. Em segundo lugar, a produção de conhecimento e os saberes, cada vez mais têm sido colocados à prova

numa velocidade quase impossível de ser acompanhada. O que hoje temos como uma verdade pode deixar de ser amanhã. A relação entre as “verdades”, a informação e o conhecimento têm necessariamente que ser relativizadas. Em terceiro lugar, com o excesso de informação disponível, os alunos já chegam às escolas saturados. Além da saturação, há uma diferença fundamental entre os alunos de hoje dos de ontem. Quando Durkheim chamava a criança de “tabula rasa”, dando a idéia de um ser sem conteúdo e que deveria ser o mais rápido possível agregado à vida moral e social, estava implícita a idéia de um ser passivo, que precisava ser preparado pela sociedade em vista da função que iria preencher, e cabia ao professor exercitar sua autoridade e submeter criança.

A sociedade se encontra, pois, em face de cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual será preciso construir quase tudo de novo. Será preciso que, pelos meios mais rápidos, ela acrescente ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer uma natureza capaz de aceitar a vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Basta enunciá-la, assim, para que se perceba toda a sua grandeza. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, a tornar tangíveis os germes, ainda não revelados, à procura de oportunidade para isso. Ela cria, no homem, um ser novo. (DURKHEIM, 1978, Pág. 42)

O primeiro conceito necessita ser recolocado, pois a criança, como afirmamos logo acima, chega hoje à escola com muitos conceitos escolares já estabelecidos, estimuladas pelos meios de comunicação, pela internet, pelo excesso de informação da sociedade atual.

O segundo conceito é o de um professor deve submeter a criança. Fruto da realidade atual da sociedade – esta fragmentada, desigual, violenta, permeada pelo individualismo, desestruturada daqueles valores que a norteavam nos séculos passados – a criança já chega à escola com uma certa autonomia no seu modo de pensar, além de mostrar-se pouco adepta a aceitar uma autoridade e comporta-se motivada por interesses distintos daqueles que a escola tradicional lhe propicia.

Já Weber apresenta o professor de forma um pouco diferente, tratou sobre a atitude do professor diante dos seus alunos e sobre o comportamento acadêmico digno que expressasse integridade intelectual. Deveria o professor opinar ou abster-se de tecer juízos de valores diante dos seus alunos? Como tratar a liberdade na prática pedagógica? Para ele a postura do professor seria a de neutralidade axiológica, se inserida “na idéia de separação entre juízos de valores e juízos científicos e na análise do processo de racionalização e da modernidade” (CARVALHO, 2004).

Tanto a idéia de professor e de educação em Durkheim, quanto o proposto em Weber, pouco se adéquam aos processos atuais das necessidades de uma geração que nasceu e vem crescendo na sociedade da informação e comunicação. Pelo excesso de informação e pela rapidez com a qual os conceitos mudam, a realidade se transforma e, por isso, não basta ao professor a

neutralidade, pois ele é, na maioria das vezes, chamado a se posicionar e seu saber é constantemente checado, necessitando ser reconstruído muitas vezes ao longo da vida.

Com isso, as pesquisas que tratam da informática e da educação (BARRETO *et al*, 2006)⁷ têm demonstrado que uma outra relação professor aluno deve ser estabelecida, ou seja, deve haver uma outra forma de provocar o aluno para que a interação deste com a informação favoreça os processos de construção de conhecimento, levando em consideração os aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais de seus alunos. O professor não pode mais ser concebido como possuidor de uma verdade pronta, mas, ao contrário, o seu conhecimento tem que estar sendo constantemente atualizado. Mais que isso, sua postura tem que ser daquele que se reconhece como limitado pela sua condição humana, que é incompleta. Assim, admite-se que o professor tem um conhecimento e uma capacidade diferenciada de seus alunos, mas não é detentor de “verdades”.

Tomando a liberdade de parafrasear Sócrates⁸, o professor hoje é alguém que sabe que pouco sabe, pois tem consciência da infinitude do conhecimento e da sua impossibilidade em deter todo conhecimento já desenvolvido e que ainda há de vir a ser descoberto. Outras áreas das ciências têm tratado deste tema, a educação necessita absorver estes novos paradigmas para melhor se adequar à realidade. Temas como a complexidade e as incertezas, já citados anteriormente são necessários para os professores neste processo de adaptação. Nem sempre é fácil lidar com esta realidade, mas vencer o desconforto e desenvolver a humildade para lidar com isso publicamente frente aos alunos é necessário nesta nova conjuntura da sociedade da informação e comunicação.

2.2.3.2.3 Tempo

a) Tempo como dimensão – A dimensão temporal é aquela do relógio, mas vivemos um momento no qual estabelecemos uma relação com esse tempo bem distinta e nova, pois as novas tecnologias modificaram os parâmetros temporal e espacial. Por meio delas é possível ver, ouvir, saber, comunicar com outros lugares e pessoas em tempo real, o que acontece em qualquer parte do planeta em minutos está na nossa tela do computador, na televisão, no rádio, no celular. Programas

⁷ Barreto *et al* (2006) elaboraram um estado da arte sobre educação e tecnologia a partir do estudo de 242 dissertações, 47 teses e 42 artigos que foram elaborados entre os anos de 1996 e 2002, pesquisa financiada pelo INEP.

⁸ Sócrates, filósofo grego do século IV AC. (WIKIPÉDIA, 2007)

aplicativos como Skype possibilitam a comunicação instantânea com pessoas, a um custo quase que zero, quer pela escrita, fala e/ou imagens, independentemente da distância, o que era inimaginável até menos de uma década atrás.

Os aparelhos celulares já são a principal forma utilizada de comunicação pessoal instantânea e, a cada dia, sua capacidade de recursos é ampliada. Além de voz, envia mensagens texto, vídeos e fotografias, permitindo encontrar uma pessoa a qualquer hora; este é outro recurso que também fazia parte apenas das histórias de ficção até menos de duas décadas atrás. Estes e outros recursos nos colocaram pessoalmente e individualmente diante da dimensão temporal de uma forma totalmente diferente daquela relação com o tempo natural: dia e noite, ou o tempo do relógio: horas e minutos. Das grandes corporações às pequenas, praticamente tudo está interligado e disponível na grande rede, além da quantidade enorme de informação, tratada anteriormente, as possibilidades de comunicação também foram enormemente ampliadas.

Esta nova dimensão de tempo ainda não chegou às escolas de fato, mas a encontramos na EaD, apesar de ainda timidamente explorada. Cabe aos profissionais da educação desenvolver novas estratégias para se adequarem às práticas sociais vigentes.

b) Tempo de trabalho – O trabalho docente nestes novos tempos encontra-se frente a uma nova relação com o tempo de trabalho. Cada vez mais passa a ter uma relação temporal distinta daquela das aulas presenciais somente. Um docente hoje necessita de muito mais tempo de trabalho que o docente que só dava suas aulas presencialmente. Encontramos na relação atual entre trabalho e profissão docente uma assimetria muito grande. Várias são as escolas que estão incorporando o trabalho virtual, porém desconsideram o trabalho extra do professor. Primeiro, por considerar o trabalho docente em EaD como algo inferior ao presencial. Normalmente, esta tarefa fica por conta de um profissional chamado monitor ou tutor, mas qualquer nome que se dê a este profissional, o seu trabalho é de docência e o seu conhecimento tem que estar no mesmo nível de um docente qualificado nos assuntos tratados pelas disciplinas e seu papel no desempenho e aproveitamento dos alunos é também fundamental. A relação que um docente estabelece na EaD com seus alunos é muito mais pessoal e direta – quando o trabalho docente realmente existe, o que encontramos normalmente é um acompanhamento raso e aligeirado – representando um acompanhamento quase que personalizado, mas isso é ignorado na maioria das vezes quando se trata da implementação de

curiosos em EaD. Acompanhar um chat, um fórum em EaD toma muito tempo. Enfim, tudo isso implica aumento de tempo no trabalho docente e necessita ser considerado.

c) Tempo de preparação – Como podemos imaginar pelo item anterior, o tempo de preparação do trabalho docente em EaD é maior que aquele usado para uma aula presencial. Vejamos a seguinte questão: se nos for solicitado dar uma palestra, selecionamos os temas, as informações pelas quais iremos nos orientar, checamos os dados e montamos um roteiro básico. Gastamos para isso cerca de uma ou duas horas. Mas se nos pedem para escrever um artigo, isso tomará muito mais tempo, pois os dados têm que ser atualizados com um cuidado maior, as fontes de dados todas perfeitamente referenciadas, as palavras devem ser mais bem escolhidas. Enfim, certamente haverá mais trabalho. Isso ocorre com a preparação dos materiais, das atividades e tarefas em EaD, ou com qualquer proposta de virtualização do ensino.

Como podemos perceber por meio destes dois pontos, domínios e tempo, as novas tecnologias trazem junto às novas formas de regulação do trabalho e aos aspectos implicados pela individualização, um novo lugar para o profissional de educação, o que não significa que este seja um lugar melhor. Para entender melhor o que é a EaD e suas implicações, colocamos este tema em um capítulo a parte.

2.3 Descentralização e Fragilização do Trabalho Docente

Faz-se necessário destacar de antemão que neste momento apontamos de maneira breve este assunto, uma vez que a intenção é somente demarcar o seu contexto do panorama geral da presente pesquisa. Certamente este tema merece ser aprofundado e melhor desenvolvido, inclusive contextualizado pelos temas anteriores, mas entendemos não ser possível fazer isso aqui, assim esta tarefa não será realizada dentro do escopo da pesquisa.

A partir deste cenário, podemos abordar as políticas neoliberais brasileiras e suas consequências para a vida do trabalhador, mais especificamente a do professor de ensino básico. Com a Constituição de 1988, houve uma distribuição de papéis entre os diversos níveis da administração pública. Posterior a um regime ditatorial que durou vinte e um anos e cujas políticas eram centralizadas no Governo Federal, esta nova Constituição previa uma descentralização de

obrigações e ajustes fiscais entre União, Estados e Municípios. Porém, com a entrada das políticas neoliberais, com os governos de Collor⁹ e FHC¹⁰, o que seria um processo descentralizador que reforçaria o federalismo, acabamos por assistir acontecer o contrário.

Este processo de descentralização financeira tem sido seguido de perto e, de forma bem mais problemática, pela descentralização das competências entre as diferentes instâncias federativas, particularmente a descentralização do aparelho responsável pelas políticas públicas de proteção social. (RODRIGUEZ, 2001, p. 43)

Com a Emenda Constitucional nº 14/96 e da lei 9324/96, o Governo Federal induziu o processo de descentralização na educação básica brasileira, forçando um ajuste sem os devidos diálogo e cooperação entre as partes. Diversas pesquisas indicaram os problemas desta medida¹¹, que vão desde desresponsabilização do Governo Federal com diminuição de sua parcela no financiamento do ensino público, até a terceirização daquilo que deveria pela Constituição ser público e gratuito.

Assim passamos a ter presente nas políticas neoliberais para educação:

- Ênfase no ensino privado na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais;
- Formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado;
- Cortes nos gastos educacionais;
- Precarização do trabalho docente.

As principais diretrizes educacionais implementadas na década de 1990 foram frutos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990, promovida pelo Banco Mundial, que estabeleceria algumas metas como:

- A prioridade depositada sobre a educação básica;
- A melhoria da qualidade (eficiência) da educação como eixo da reforma;
- A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa.

Essas prioridades, no caso brasileiro, foram traduzidas como direcionamento do foco para o ensino fundamental, inclusive com 60% dos repasses financeiros da educação para este nível de ensino, sem levar em consideração as necessidades dos outros níveis. A melhoria da eficiência

⁹ Fernando Collor de Melo. Presidente brasileiro no período de 1990 e 1992.

¹⁰ Fernando Henrique Cardoso. Presidente brasileiro no período de 1994 a 2002.

¹¹ Bassi (2001), Davies (1999, 2000), Monlevade (1998), Pustilnik; Aiello; Oliveira (2001)

traduzida em números e aspectos quantitativos não levando em consideração a qualidade da educação oferecida, acabou por resultar em progressiva tendência de queda nos índices educacionais de avaliação dos alunos.

Ainda para o Banco Mundial deveriam permanecer como funções dos governos:

- Fixar padrões;
- Facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar;
- Adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos;
- Monitorar o desempenho escolar.

Por meio da implantação de sistemas de informação de dados educacionais e de provas aplicadas com os alunos, este monitoramento funcionou, na verdade, como maquiagem. Os insumos foram entendidos como livros didáticos, computadores, vídeo-aulas, e não como valorização do profissional e seu aperfeiçoamento. Os reflexos das orientações do Banco Mundial na educação brasileira resultaram no seguinte quadro de medidas e reformas implementadas pelo Governo Federal:

- Reestruturação orgânica dos Ministérios, instituições intermediárias e das escolas;
- O fortalecimento do sistema de informações;
- Capacitação de pessoal em assuntos administrativos;
- A avaliação constante dos resultados quantitativos;
- O estabelecimento de *rankings*;
- Gerência de Qualidade Total;
- Valorização de algumas disciplinas;
- Valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com empresas e com a sociedade civil;
- Repasse das funções do Estado para a sociedade civil.

Como se pode perceber, as concepções de educação presentes nas reformas representam uma visão economicista e empresarial da escola. Transforma-se a educação em uma mercadoria e abre-se ao mercado a participação, por meio de produtos como livros didáticos e até mesmo metodologias e planos educacionais vendidos por empresas privadas para as prefeituras que não dispunham de pessoal qualificado para gestão do sistema de ensino.

Ainda analisando as orientações e recomendações do Banco Mundial, a participação da família na escola deve ter os seguintes objetivos:

- Contribuição da comunidade para a sustentação da infraestrutura da escola;
- Um maior envolvimento da comunidade na gestão escolar.

O que temos visto, depois de mais de dez anos, é que houve uma ampliação da oferta de ensino, das matrículas, mas com um forte decréscimo na qualidade; o que pode ser medido pelos próprios exames nacionais de avaliação instituídos por estas políticas, aplicadas pelo Ministério da Educação - MEC¹². As lutas por uma educação de qualidade são antigas e entre elas encontram-se: a melhor remuneração de professores, melhores condições de ensino e melhoria na infraestrutura das escolas; todas diretamente ligadas ao trabalho docente. Porém, o que tem acontecido não é exatamente isso, pois muitos professores, para aumentarem suas rendas acabam por fazer jornada dupla, e até tripla. Os auxiliares da escola (merendeiras, faxineiras, inspetores) foram todos terceirizados para iniciativa privada ou formaram cooperativas de trabalho e recebem um salário mínimo para cumprir suas atividades. Apesar de não terem direitos garantidos (não recebem nas férias escolares, não têm 13º salário ou nenhuma seguridade social ou previdenciária) são trabalhadores prestando serviço para a escola pública.

Dos Gestores.(sim agora Diretor de escola ganha status de gestor – gerente –). Mudam-se as atribuições, fragiliza-se a escola e espera-se que o gestor de conta de inúmeras atribuições:

No exercício das funções de diretor de escola temos que dar conta de outras áreas do conhecimento, para resolver ou minimizar a complexidade e multiplicidade de situações-problema com as quais nos deparamos no dia-a-dia: temos que fazer papel de psicólogo, de assistente social, de advogado, de administrador de patrimônio, de gerente financeiro, de contador, de relações públicas, de coordenador pedagógico, de pedagogo, de administrador de Recursos Humanos. Enfim, um perfil exigente, altamente qualificado, por reunir tantas competências em um só profissional! Entretanto, a remuneração não corresponde, sequer de longe, a tantas exigências atribuídas a este profissional. (D.E. TUPÃ, 2007)

¹²

Ministério de Educação - www.mec.gov.br.

Percebemos assim como os princípios neoliberais chegaram à educação, e como as relações de fragilização de contrato dos trabalhadores também penetram na escola pública. Aliam-se a esse quadro os baixos salários pagos aos profissionais, o que resulta em uma situação de exploração cruel.

Focalização, eficiência e qualidade são termos frequentes no discurso neoliberal. Entretanto, quando aplicados à realidade, traduzem-se em políticas de abandono e desresponsabilização, avaliadas por métodos quantitativos e economicistas, como se a educação fosse uma coisa, uma mercadoria; os professores operários; os alunos produtos e a escola, uma linha de montagem. Investe-se em material (livros didáticos, aparelhos de DVD, programas de informática, computadores, vídeo-aulas, antena parabólicas) mas pouco em formação continuada, principalmente em relação aos aspectos voltados para a utilização dos novos materiais que estão sendo entregues aos professores. Tal prática é insuficiente para prepará-los a fim de compreenderem seu papel nesta sociedade em transformação e menos ainda para torná-los promotores de uma educação para a vida e não para o mercado.

No próximo capítulo passaremos ao estudo da CENP, das políticas de formação continuada e em como iniciou-se a formação via EaD no estado de São Paulo, mais especificamente como se deu o curso GESTORES.

3 A CENP e o Campo da Formação Continuada de Professores

Entendemos que para a presente pesquisa seria significativo fazer um levantamento da constituição do campo de formação continuada de professores no estado de São Paulo. Desta maneira a CENP se torna um importante eixo de investigação. Isso se dá não somente pelo seu papel de indutor das políticas estaduais, mas também pelo rico material produzido em artigos, teses e dissertações que nos permitem conhecer como se deram certas disputas e qual capital estava em jogo, bem como pelas implementações de formação continuada de professores via EaD. Para a construção deste cenário complexo, nos utilizaremos da concepção de campo desenvolvida por Bourdieu. Podemos entender melhor o potencial de análise de campo pelas categorias apresentadas por Araújo (2000).

A aparente homogeneidade de certos campos pode vir da doxa, senso comum compartilhado, mas que foi estabelecida a partir de disputas. Ou seja, uma hegemonia. Como se constituem essas hegemonias é uma das perguntas a serem respondidas pela tipologia e o conceito de campo me parece muito adequado para esta tarefa.

Temos, então:

- . Fontes - acervo, repertórios, pré-construções: o que já foi pensado, escrito, lido e vivido, mas também o que está continuamente sendo pensado, escrito, lido, vivido.
- . Campos - espaços sociodiscursivos de natureza abstrata.
- . Instâncias - espaços sociodiscursivos de natureza concreta.
- . Fatores - elementos que promovem os fluxos simbólicos entre as posições discursivas de poder (Centro e Periferia).

Esquematisando e exemplificando cada nível, teríamos:

FONTES - História, Documentos, Pessoas...

CAMPOS - Instituições ([Estado, SEESP, CENP], Sociedade Civil, Partidos, Universidade, Mídia...) Práticas sociais e políticas (movimentos, tipos de intervenção, convenções...) Temáticas (Educação, [EaD, Formação Continuada]...)

INSTÂNCIAS - Agentes, Comunidades discursivas, Organizações, Grupos de referência, Meios de Comunicação...

FATORES - Expectativas, sistemas de nomeações, modelos teóricos, palavra autorizada, estrutura de produção discursiva, interesses, relações pessoais, preferências pessoais, valores individuais e grupais etc. (ARAÚJO, 2000)

Para uma tentativa de análise documental foi pesquisado na SEESP, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), CENP e no Centro de Referência em Educação “Mario Covas” (CREMC). No entanto, pouca informação foi encontrada. Como este não era o tema central da pesquisa, entendemos que o esforço necessário para se ter acesso à documentações exigiria uma nova pesquisa, e partimos para os artigos, teses e dissertações de atores e cenários pertencentes a história desta instituição.

O levantamento bibliográfico estabelecido nos deu um rico panorama, tanto documental, quanto das disputas políticas e pelos órgãos representantes de classes. Apresentamos a seguir a lista das Teses e Dissertações (T&D) e artigos levantados:

T&D

ALVES, M. L. **Educação continuada comprometida com a transformação social**. 2000, Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas. 2000.

ALVES, M. L. **O Papel equalizador do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização**. 1990, Dissertação de Mestrado, Unicamp/FE. , Campinas, 1990.

AMBROSETTI, B. **Ciclo básico: o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança**. 1989, Dissertação de Mestrado, PUC-SP. , São Paulo, 1989.

BARRETO, E. S. S. **O Ensino fundamental na confluência das políticas públicas em São Paulo**. 1991, Tese de Doutorado, USP/FFLCH. São Paulo, 1991.

BONEL, M. M. **O Ciclo básico: estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo**. 1993, Dissertação de Mestrado, Unicamp/FE. Campinas, 1993.

BORGES, Zacarias Pereira. **A Política Educacional do Estado de São Paulo durante os Governos do PMDB (1983-1994): A Proposta Partidária e sua Execução.** 2001, Tese de Doutorado, Unicamp/FE. Campinas, 2001.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico.** 1995, Tese de Doutorado, PUC-SP. São Paulo, 1995.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos.** 1996, Dissertação de Mestrado, Unicamp/FE. Campinas, 1996.

MASCARIN, Silvia Regina. **A Produção (Trans)Formação do Professor de Geografia: Uma Experiência Teórico-Prática na Região de Campinas (1968 – 1998).** 1999, Dissertação de Mestrado, Unicamp-FE, Campinas, 1999

NÉBIAS, C. M. **O Ciclo básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado à representações.** 1990, Tese de Doutorado, USP/Ciências de Comunicações, São Paulo, 1990.

PALMA, J. C. **A Reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1o grau (1983-1987): uma avaliação crítica.** 1989, Dissertação de Mestrado, PUC-SP. São Paulo, 1989.

PALMA, J. C. **As Reformas curriculares do ensino público estadual paulista no período 1960-1990: um estudo crítico.** 1996, Tese de Doutorado, PUC-SP. São Paulo, 1996.

PREDROSO, L. A. **Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978-1984).** 1991, Tese de Doutorado, Unicamp-FE. Campinas, 1991.

RICCI, Claudia Sapag. **Da intenção ao gesto — quem é quem no ensino de história em São Paulo.** 1992, Dissertação de Mestrado, PUC-SP. São Paulo, 1992.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. **Conteúdo curricular e organização da Educação básica: a experiência paulista.** 1998, Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 1988.

SOUZA, Gilda. L. D. **Educação Matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de práticas.** 2005, Tese de Doutorado, Unicamp/FE. Campinas, 2005.

Artigos

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. **Panorama atual das escolas sob o regime de ciclos no Brasil**. Trabalho apresentado no XX Simpósio sobre Políticas e Administração da Educação. Anpae: Salvador, 25-28/11/2001.

DURAN, M. C. G. La Alfabetización en la rede estatal de escuelas públicas en San Pablo: una historia de andar y desandar caminos. **Lectura y Vida**, v.17, n.3, p.49-56, set.1997.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Rev. bras. Hist.** vol. 18 n. 36 São Paulo 1998

MORI, Airton Sérgio. **Um projeto de ensino de História**. Texto base para apresentação na 6ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada na USP, 1991

PALMA FILHO, J. C. **Educação pública : tendências e desafios**. São Paulo: Cered, 1990.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, A. N. A Racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo. **Pro-Posições**, v.13, n.1 (37), p.78-91, 2002.

WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, p.11-23. 2003.

Por ser uma instituição importante para a presente pesquisa e para termos uma visão geral de como se constituiu o campo da formação continuada de professores no estado de São Paulo, é necessário entender inicialmente o papel da CENP como impulsionadora das políticas de formação continuada. Neste estudo o foco será voltado ao modo como se deu a inclusão da EaD como metodologia de ensino a ser prioritariamente aplicada nesta formação. Entender esse campo envolve

conhecer a história, quem eram os atores, quais correntes intelectuais estavam presentes, como eram nomeados seus integrantes e como se dá ainda hoje esse processo.

3.1 Historicidade e Instituições – Uma Proposta de Superação

Fazer o levantamento de uma parte da história da CENP, sem deixar que esta se torne engessada pelos documentos oficiais, pelas normas acadêmicas e que se transforme num discurso vazio e monótono, é sempre um desafio instigante.

A CENP, como qualquer instituição governamental, certamente tem uma história oficial, de Governadores, Secretários de Educação, Diretores da Instituição, decretos, atos, portarias etc. Mas, além das largas e retas avenidas dos discursos oficiais, seguramente encontramos nas margens destas avenidas, nos meandros dos possíveis caminhos a serem percorridos e nas linhas e entrelinhas dos atos de posse e destituições muitas contradições e, certamente, muitos outros personagens que foram também importantes, ou melhor, significativos, já que chamar um personagem de importante é também lhe dar o atributo hierárquico artificial que normalmente esconde parte da história. Thompson (1981) expõe um modelo de conhecimento histórico, ao qual ele chama de lógica histórica, “um diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese [...]; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas” (1981, p.49). Qualquer pergunta pode ser feita frente às evidências, o que não significa que todas sejam adequadas. Nessa perspectiva, os documentos oficiais não podem ser apresentados como únicos representantes ou meros ilustradores dos fatos históricos, pois, uma vez que as evidências são apresentadas frente às respostas do historiador, isso torna aparentemente inconsistente a epistemologia da história, o que não é verdade. O que acontece é que a cada nova aproximação e nova interrogação, as evidências históricas ganham novas interpretações antes desconhecidas, e assim incorporam-se ao conhecimento histórico novas respostas possíveis.

Segue-se dessas proposições que a relação entre conhecimento histórico e seu objeto não pode ser compreendida em quaisquer termos que supunham ser um deles função (interferência de, revelação, abstração, atribuição ou “ilustração”) do outro. A interrogação e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como um diálogo. (THOMPSON, 1981, p.50)

É esta concepção de história que interessa a esta pesquisa, e essa é certamente uma das lições que Walter Benjamin (1892-1940) oferece na leitura de seus textos sobre história. Quem importa na construção da história, da memória viva da instituição? Todos, inclusive aqueles que não são os personagens principais – principais segundo o modelo de história estabelecido pela modernidade, com seus heróis instituídos de atributos sobre-humanos pelo poder legal e econômico; estes também são significantes, mas não necessariamente os mais importantes. Benjamin (1987, pág. 114 a 116), em *Infância em Berlim*, na mônada Biblioteca, relata de forma clara e sutil as lembranças de sua infância e as relações que ele estabelece com o seu presente. O filósofo fala de um local em sua escola, de sua relação com os livros e seus conteúdos, de como ele se apropriava desta enfadonha atividade escolar e a transformava, em sua forma de resistência às tentativas de condução do professor, em uma atividade prazerosa; “*sua arte a serviço de meus desejos*”.

E ainda mais mofento [se tornava o ar da biblioteca] dos volumes intitulados O Passado da Pátria, que abundava no primeiro ano do liceu, de tal modo que era remota a probabilidade de evitá-los e de deparar algum volume de Wörrishöfer ou de Dahn. Em suas capas vermelhas de linho havia um alabardeiro impresso. No texto se encontravam singelas bandeiras de cavaleiros e, além disso, respeitáveis artífices andarilhos, as filhas louras de castelãos ou fabricantes de armas, vassalos prestando juramento de fidelidade a seus senhores, mas tampouco faltavam o pérfido senescal a tramar intrigas e mercenários que recebiam soldos do rei das Gálias. Quanto mais nós, filhos de comerciantes e de conselheiros titulares, pudéssemos nos imaginar entre todas aquelas linhagens de servos e senhores, tanto mais facilmente penetrava em nossas casas esse mundo magnânimo, rigidamente posto em bitolas. O escudo de armas no portão do castelo feudal, encontrei-o na poltrona de couro de meu pai, que reinava em frente de sua escrivaninha; canecas iguais às usadas nas rodadas à mesa de Tilly havia no console de nossa estufa de ladrilhos ou no armário ornamentado do vestibulo, e tamboretes como os que, descaradamente colocados de través nas tabernas, barram a passagem, repousavam sobre nossos tapetes Aubusson, só que nenhum dragão dos Prittwitzscher cavalgava sobre eles. (BENJAMIN, 1987, p. 114-115)

Nesta passagem, Benjamin ao se referir aos livros em que era relatada a história oficial da Alemanha, demonstra que ao se construir a história de tal modo, nos construímos também dentro dessas “*bitolas*” e, assim, afirmamos uma sociedade dada, pronta, naturalizamos relações e hierarquias. Em seu relato, nos apresenta uma possibilidade de olhar a história por uma metodologia diferente do historicismo, utilizando-se da cultura, dos costumes e das evidências, volta ao passado e resignifica elementos, partes da história e quebra a linearidade dos fatos. Para Benjamin,

Articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo “como ele efetivamente foi”. Significa captar uma lembrança como ela figura num instante de perigo. Para materialista histórico, trata-se de fixar uma imagem do passado como ela inesperadamente se articula para o sujeito histórico num instante de perigo. O perigo ameaça tanto os componentes da tradição quanto seus receptores. Para ambos ele é um só:

sujeitar-se a ser um instrumento da classe dominante. A cada época é preciso sempre de novo tentar o que foi transmitido do conformismo que ameaça subjugar-lo. Pois o Messias não vem apenas como o Salvador; ele vem como o vencedor do Anticristo. Captar no pretérito a centelha da esperança só é dado ao historiador que estiver convicto do seguinte: se o inimigo vencer, nem mesmo os mortos estarão a salvo dele. E esse inimigo ainda não parou de vencer. (KOTHE, 1985, p.156)

É comum encontrarmos a história contada por meio do historicismo, que camufla as contradições, naturaliza as relações de poder, apresenta a realidade como algo inevitável, fruto de um passado linear com ares de que o moderno é a superação do antiquado e nos trás o melhor do passado para um presente acabado e ligado a um futuro evolutivamente melhor. Porém,

[...] afinal, com quem se identifica o historiador do historicismo? a inelutável resposta é: com o vencedor. Os dominadores num certo momento histórico são, no entanto, os herdeiros de todos aqueles que alguma vez já venceram. Assim sendo, a identificação com o vencedor acaba toda vez beneficiando o detentor do poder. Com isso já se disse suficiente para materialista histórico. Quem até esta data sempre obteve vitória participa da Grande marcha triunfal que o dominador de hoje celebra por cima daqueles que hoje estão atirados no chão. Como era de costume, a pilhagem é arrastada junto no cortejo triunfal. Costuma-se chamá-la de: bens culturais. [...] Eles devem a sua existência não só aos esforços dos grandes gênios que os produziram, mas também à anônima servidão dos seus contemporâneos. Não há documento da cultura que não seja ao mesmo tempo um documento da barbárie. E assim como os próprios bens culturais não estão livres da barbárie, também não o está o processo de transmissão com que eles passam de uns a outros. Por isso, o materialista histórico se afasta o máximo possível da tradição. Ele considera como tarefa sua pentear a história a contrapelo. (KOTHE, 1985, p. 157)

Podemos entender historicismo como a visão linear da história moderna, a mesma modernidade que institui e destitui heróis e vilões, que escolhe a seu sabor e desejo quais são as verdades e as mentiras, como se fosse possível entender toda a realidade da história humana como um único e reto caminho pelo tempo. Para Thompson, o conhecimento histórico é incompleto, aproximado e provisório e está sujeito ao recorte e significação que lhe deu o autor do registro, sendo assim, tem relação com o presente deste autor. Por isso, em Benjamin, a história universal do historicismo transforma-se num discurso empobrecedor e ideológico, pois é pela cultura vivenciada que se dá a percepção da experiência. É em relação a isso que a historiografia materialista se diferencia do historicismo.

O historicismo não tem armação teórica. Procede por adição: conclama a massa dos fatos para preencher o tempo vazio e homogêneo. Por sua vez, a historiografia materialista tem subjacente um princípio construtivo. Ao ato de pensar pertence não só o andamento dos pensamentos, mas também a sua fixação. Onde o pensamento súbito estaca numa constelação saturada de tensões, transmite-lhe um choque que a faz cristalizar-se em mônada. O materialista histórico só se acerca de um tema histórico quando o encontra em forma de mônada. Nesta estrutura ele reconhece o signo de uma paralisação messiânica dos acontecimentos, ou seja, o signo de uma chance revolucionária na luta pelo passado

oprimido. Aproveita-a para destacar uma determinada época do transcorrer homogêneo da história: assim, ele destaca uma determinada vida dentro da época e uma determinada obra dentro da obra de uma vida. O resultado do seu procedimento é que na obra é resguardada e preservada a obra de uma vida; na obra de uma vida, a época; e na época, a totalidade do transcurso histórico. O nutritivo fruto do historicamente conceituado tem em seu interior o tempo como preciosa semente, ainda que dispense o gosto. (KOTHE, 1985, p.162-163)

Neste diálogo entre vida, época e obra encontramos diferentes lugares sociais que estabelecem relações de poder e resistência e é justamente nesta contradição e conflito que se encontra parte do processo histórico. Outra parte encontra-se nas relações internas de cada grupo, nas suas concordâncias e discordâncias horizontais, mas de certa forma homogêneas. Por essa razão, a evidência histórica, para Thompson, não é absoluta e está sujeita a desconfirmação. Ele defende que no estudo da história não cabe a construção do tipo ideal, pois este não exemplifica nem ilustra o vivido. A complexidade de um fato histórico está além da capacidade de um historiador em apreendê-lo, uma vez que sua versão será sempre um recorte, determinado por seu ponto de vista e que é resultado da tensão entre metodologia e dados empíricos. É no contexto do objeto, na relação entre sujeito-objeto, texto e contexto, cultura e dimensões política ou econômica que o historiador constrói sua narrativa.

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a “história” (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social. (THOMPSON, 1981, p.51)

Isto se dá, pois as preocupações de cada geração sexo ou classe trazem consigo um conteúdo normativo próprio, que balizará e embasará suas indagações. Apesar disso parecer estranho e a história permitir tal flexibilidade, sendo revista e revisitada a cada momento, em nada interfere na determinação objetiva da evidência.

Não me sinto nada constrangido pelo fato de que, ao apresentar os resultados de minha própria pesquisa histórica, formulo juízos de valor quanto a processos passados, seja de maneira clara e incisiva, seja na forma de ironias e apertes. Isto é adequado, em parte porque o historiador examina vidas e escolhas individuais, e não apenas acontecimentos históricos (processos). E embora possamos não fazer atribuições de valor aos processos, as mesmas objeções não surgem com a mesma força quando examinamos as opções dos indivíduos, cujos atos intenções podem certamente ser julgados (como foram julgados pelos seus contemporâneos) dentro do devido e relevante contexto histórico. (THOMPSON, 1981, p.52)

Assim ao coletar as informações, documentos e entrevistas para reconstituir parte da história da CENP (segundo Thompson estes são os processos), essa deverá ser mostrada expressando como

se deu e é neste momento que devemos, com o cuidado que uma pesquisa historiográfica necessita, evitar emitir opinião ou determinar escala de valores. “Uma vez, porém, reconstituída essa história, temos liberdade de oferecer nosso julgamento a propósito dela”. (THOMPSON, 1981, p.52)

É com esta concepção panorâmica de história que procuramos realizar a pesquisa e a tarefa do levantamento histórico da CENP. Além desta abordagem, e complementar a ela, será utilizada a concepção de campo, aplicada por Bourdieu (2002), apresentada a seguir.

3.2 A Teoria Clássica dos Campos

O conceito de campo é bastante abstrato, e sua formulação científica é recente. Encontramos uma aproximação do conceito de campo como um constructo matemático para descrever as forças presentes na mecânica newtoniana¹³ e posteriormente nos estudos de fluidos elaborada por Euler¹⁴ e Lagrange¹⁵ no século XVIII. Porém, baseado nas descobertas experimentais de Faraday¹⁶, mas, principalmente completadas por Maxwell¹⁷, passa a corresponder a um elemento da realidade. (PRÄSS, 2007) e (FAM/IF/USP, 2007)

Os campos são regiões imateriais de influência. Por exemplo: o campo gravitacional da Terra nos rodeia por todos os lados e é real e mensurável, contudo não podemos vê-lo. Sabemos de sua existência, pois observamos sua influência no comportamento dos objetos que têm peso; os objetos caem em direção ao chão. (SHELDRAKE, 1990)

Podemos encontrar outros conceitos de campo na Wikipédia (2007):

¹³ Isaac Newton (Woolsthorpe, 4 de Janeiro de 1643 — Londres, 31 de Março de 1727) foi um cientista inglês mais reconhecido como físico e matemático. (WIKIPÉDIA, 2007)

¹⁴ Leonhard Euler (Basiléia, 15 de Abril de 1707 - São Petersburgo, 18 de Setembro de 1783) foi um matemático e físico suíço. (WIKIPÉDIA, 2007)

¹⁵ Joseph Louis Lagrange (25 de janeiro de 1736 em Turim, Itália - 10 de abril de 1813 em Paris, França) foi um matemático italiano. (WIKIPÉDIA, 2007)

¹⁶ Michael Faraday (Newington, Surrey, 22 de setembro de 1791 — Hampton Court, 25 de agosto de 1867) foi um físico e químico inglês. (WIKIPÉDIA, 2007)

¹⁷ James Clerk Maxwell (13 de Junho de 1831, Edimburgo, Escócia - 5 de Novembro de 1879, Cambridge, Inglaterra) foi um físico britânico. (WIKIPÉDIA, 2007)

Em Física, um **campo** é a atribuição de uma quantidade a todo ponto do espaço. Por exemplo, pode-se falar de campo gravitacional, que atribui um *potencial gravitacional* a cada ponto do espaço. As isotermas mostradas diariamente nos boletins meteorológicos são uma imagem de um *campo de temperatura* ou térmico na superfície terrestre. Os campos são classificados por **simetrias de espaço-tempo** ou por **simetrias internas**.

Os campos podem ser quantidades estruturadas, isto é, formadas por diversas componentes. Assim, por exemplo, o campo gravitacional é um campo vetorial, como o campo elétrico ou o campo magnético, quantidades que associam três valores a cada ponto do espaço em cada instante de tempo - a saber, as suas componentes num dado sistema de coordenadas. Além da necessidade de possuir um dado número de componentes, elas precisam obedecer uma dada lei de transformação para que se trate, efetivamente, de um vetor. Em física clássica, por exemplo, a magnitude de um vetor precisa ser invariante sob rotações espaciais.

Além desta aproximação ao tema, temos as teorias de rede que podem também ser entendidas como uma extensão da compreensão das teorias de campo. Estas teorias, as de rede, baseiam-se em princípios sistêmicos que respondem aos impulsos ou fluxos de informação que circula no campo da rede. Mais adiante nos aprofundaremos neste conceito. Por hora, vamos aprofundar o conceito de campo. No dicionário Priberam (2007) encontra-se como uma das definições de campo um “lugar de combate ou destinado a jogos”. Assim descrito dá para se perceber que a estrutura de um campo é variável, ou mutante, e que a sua conformação depende das forças que estão em jogo, ou são resultantes destas forças. Campo é uma estrutura invisível, mas mensurável e cujos impactos e efeitos podem ser avaliados.

Essas características físicas de campo nos trazem conceitos dos quais podemos abstrair várias relações com a vida social. Podemos afirmar que há um campo social, no qual a vida é jogada e onde não há um espaço definido ou visível do ponto de vista formal e pode ser descrito como “espaço imaterial de influência” da mesma forma que nos estudos físicos. Seus efeitos podem ser mensuráveis e entendidos como políticas, embates sociais, contradições econômicas, conjunturas históricas, entre outros. Seus vetores podem ser entendidos como atores sociais diversos tais como pessoas, entidades governamentais, entidades não governamentais, sindicatos, representantes das entidades governamentais, representantes das entidades não governamentais, representantes sindicais, etc.

Algumas características dos campos são de interesse dos estudos sociais. Por exemplo, a resultante dos vetores não necessariamente obedece a uma hierarquia, mas são resultados de tensões que estão agindo em determinada localização. Por isso não temos num campo um ponto hierárquico determinante, mas sim um foco em que as tensões e contradições criam uma resultante significativa, que é momentânea, ou seja, tem um tempo historicamente definido de existência. Como num campo

não existe a imobilidade, sua organização está o tempo todo sofrendo influências diversas e interagindo, dentro e fora do campo. Dessa maneira, o que vemos como expressão de um campo é a sua resultante temporal, mas não sua expressão por inteiro. Conhecer esta resultante é necessário, pois isso é significativo, mas não nos permite conhecer a totalidade do campo. Assim, nesses estudos, sempre estaremos observando os efeitos, os resultados de interações e tensões. Podemos entender as interações, compreender as origens das tensões e seus resultados, bem como conhecer as leis que regem tais comportamentos, mas, mesmo com todas as ferramentas disponíveis, não se pode conhecer o campo em toda sua extensão, tampouco prever todos os fenômenos ou todas as suas possibilidades.

Heisenberg¹⁸ formulou uma teoria que chamou de Princípio da Incerteza. Esse princípio pode servir para explicar porque existem situações e fenômenos que não podem ser totalmente conhecidos.

Heisenberg veio então com uma pequena e interessante fórmula para expressar esses fatos frustrantes, dizendo basicamente que, se você multiplicar a incerteza da posição pela incerteza da quantidade de movimento, o produto não poderá ser menor que um certo número positivo chamado de "constante de Planck". Isto é, a incerteza nunca pode ser reduzida a zero, e quanto melhor você medir uma quantidade mais incerta será a outra. (FILOSOFIA E IDÉIAS, 2008)

As pesquisas em ciências humanas, por muito tempo, foram consideradas pouco científicas, pois seus resultados dependiam fortemente de aspectos subjetivos, mesmo usando da estatística e do método científico criado por Max Weber. No entanto, como agora acontece nos estudos da física, quanto mais se aprofunda no tema, maiores são as incertezas, pois a organização se dá por sistema, por arranjos, por conjunturas infinitas. Da mesma forma nos encontramos frente os estudos da vida humana e do comportamento social. Ambos exigem outra espécie de aproximação, que é o estudo a partir da idéia de campo. Assim, podemos dizer que tanto no campo social, como no campo da física, as incertezas estão presentes, e por isso devem ser consideradas.

¹⁸ Werner Karl Heisenberg (Würzburg, 5 de Dezembro de 1901 — Munique, 1 de Fevereiro de 1976) foi um físico alemão. (WIKIPÉDIA, 2007)

3.2.1 Campo Social

Quem fez uma aproximação entre a idéia de campo e de social foi Bourdieu. Para ele, os estudos da sociedade necessitam ser entendidos dentro de uma visão sistêmica. Frente a isso, afirma que não se pode apreender os espaços sociais sem compreender a distribuição de propriedade entre indivíduos, pois a informação está associada ao indivíduo.

Como Bourdieu pensou a sociedade e com quais categorias? Ele demonstrou que os atores sociais estão distribuídos espacialmente no campo social, sendo que a posse de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.). Dessa forma, quanto mais se possui, mais o *habitus* de cada ator social determina o posicionamento espacial deste e, na luta social, é o que o faz identificar-se com sua classe social. Sendo assim, para um ator social ocupar um espaço no campo social, ele necessita conhecer as regras do jogo e estar disposto a jogá-lo. Bourdieu afirma que ninguém pode lucrar com o jogo sem se envolver com ele, ou seja, deve acreditar, com vontade, aspiração e intenção, dando vida a ele. Por isso, o espaço propriamente político de dominação é definido pela relação entre a “distribuição dos poderes e dos bens no espaço geográfico e a distribuição dos agentes neste espaço, sendo a distância geográfica em relação aos bens e aos poderes um bom índice de poder” (2002, p. 126).

O que determina a posição espacial no campo social? Quais os princípios de diferenciação que condicionam a ocupação do espaço social? Nas sociedades desenvolvidas as alavancas mais eficientes de distinção são as posses de capital econômico e de capital cultural. Logo, os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais similar for a quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Em contrapartida, os agentes estarão mais distantes no campo social quanto mais dispar for o volume e o tipo de capitais. Assim, pode-se dizer que a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens. (AZEVEDO, 2007)

Habitus é um conceito desenvolvido por Bourdieu para descrever a estrutura objetiva interiorizada de determinadas práticas que movem um grupo ou classe a gerar estratégias, propostas ou respostas, quer sejam objetivas ou subjetivas, para a resolução de problemas postos de reprodução social.

Considerando que propriedade, poder, distribuição geográfica, tudo isso indica que o campo social é um lugar de disputa, surgem três questões: 1) Qual é o capital específico envolvido neste

embate? 2) Com quais estratégias os participantes atuam? 3) Quais posições no campo cada participante desta disputa ocupam?

Todo campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da legitimidade surge da própria possibilidade deste pôr-em-causa, desta ruptura com a doxa que aceita a ordem corrente como coisa evidente. Posto isto, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo, mesmo que o poder propriamente simbólico da nomeação constitua uma força relativamente autônoma perante as outras formas de força social. [...] Em suma, o trabalho científico tem em vista estabelecer um conhecimento adequado não só do espaço das relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do campo mas também das relações necessárias estabelecidas, pela mediação dos habitus dos seus ocupantes, entre essas posições e as tomadas de posição correspondentes, quer dizer, entre os pontos ocupados neste espaço e os pontos de vista sobre este mesmo espaço. (BOURDIEU, 2002, p. 150)

Podemos entender este embate de forças como Política. É na dimensão política que a luta por um determinado capital é travada. Segundo Bourdieu, uma vez que as resultantes das forças no campo político são produtos da percepção e da expressão do mundo social, o arranjo das opiniões numa população determinada depende de dois fatores, que são: o estado dos instrumentos disponíveis de percepção e de expressão e o acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos.

Toda análise da luta política deve ter como fundamento as determinantes econômicas e sociais da divisão do trabalho político, para não ser levada a naturalizar os mecanismos sociais que produzem e reproduzem a separação entre os “agentes politicamente ativos” e os “agentes politicamente passivos” e a constituir em leis eternas as regularidades históricas válidas nos limites de um estado determinado da estrutura da distribuição do capital.

O campo político, entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento, não é um império: os efeitos das necessidades externas fazem-se sentir nele por intermédio sobretudo da relação que os mandantes, em consequência da sua distância diferencial em relação aos instrumentos de produção política, mantêm com os seus mandatários e da relação que estes últimos, em consequência de suas atitudes, mantêm com as suas organizações. O que faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura é a desigual distribuição dos instrumentos de produção de uma representação do mundo social explicitamente formulada: o campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de “consumidores”, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção. (BOURDIEU, 2002, p. 163 e 164)

Assim, a organização do campo político se dá, de forma subjetiva na relação com os mandantes, associada a uma posição determinada no campo por meio dos constrangimentos e dos interesses. É a problemática política, formada pelo conjunto de partidos antagonistas, pela

concorrência, pelas tomadas de posições, que cria um campo de possibilidades. A partir de estratégias objetivamente oferecidas, de posições efetivamente ocupadas e postas no campo.

Aquele que é investido de um capital de função, equivalente à “graça institucional” ou ao “carisma de função” do sacerdote, pode não possuir qualquer outra “qualificação” a não ser a que a instituição lhe outorga pelo ato da investidura. E é ainda a instituição que controla o acesso à notoriedade pessoal, controlando por exemplo o acesso às posições mais em vista (a de secretário-geral ou de porta-voz) ou aos lugares de publicidade (como atualmente a televisão ou as conferências da imprensa), embora o detentor de um capital delegado possa sempre obter capital pessoal por meio de uma estratégia sutil, a qual consiste em tomar, em relação à instituição, o máximo de distância compatível com a manutenção da pertença e da conservação das vantagens correlativas. (BOURDIEU, 2002, p. 193)

No estudo do capital em disputa, é importante levar em consideração, além do lugar que o participante ocupa no campo, quais as estratégias que cada grupo utiliza para manter sua hegemonia, sua hierarquia ou poder. Bourdieu nos chama a atenção para certos tipos de capital simbólico em disputa, como a formação ou título profissional, já que seus possuidores, apesar de terem muitas vezes os mesmos níveis de qualificação, não necessariamente detêm os mesmos níveis de remuneração ou lugar social.

O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como (e não apenas legítimo). [...] É a raridade simbólica do título no espaço dos nomes de profissão que tende a comandar a retribuição da profissão (e não a relação entre a oferta e a procura de uma certa forma de trabalho): segue-se daqui que a retribuição do título tende a tornar-se autônoma em relação à distribuição do trabalho. Assim, o mesmo trabalho pode ter remunerações diferentes, conforme os títulos daquele que o exerce (titular/interino; titular/em exercício, etc.). [...] Isso quer dizer que não se pode fazer uma ciência das classificações sem fazer uma ciência da luta dessas classificações e sem se tomar em linha de conta a posição que, nesta luta pelo poder de conhecimento, pelo poder por meio do conhecimento, pelo monopólio da violência simbólica legítima, ocupa cada um dos agentes ou grupos de agentes que nela se acham envolvidos, quer se trate de simples particularidades, condenados aos acasos da luta simbólica quotidiana, quer se trate de todos os que falam ou escrevem a respeito das classes sociais e que se distinguem conforme as suas classificações envolvem mais ou menos o Estado, detentor do monopólio na nomeação oficial, da boa classificação, da boa ordem. (BOURDIEU, 2002, p. 148 e 149)

Ao situarmos a pesquisa social dentro de uma visão sistêmica de campo, voltamos a atenção aos pormenores de procedimento da pesquisa, de cunho estritamente social: definir quais serão os melhores informantes, a forma como nos apresentamos a estes e como lhes descrevemos os objetivos da pesquisa, como percorremos o “caminho” da informação etc. Isso é importante para prevenir “o feiticismo dos conceitos e da “teoria”, que nasce da propensão para considerar os instrumentos “teóricos”, habitus, campo, capital etc., em si mesmos, em vez de os fazer funcionar, ou os pôr em ação” (BOURDIEU, 2002, p.27). Aqui o conceito de campo é, como diz Bourdieu,

“uma estenografia conceitual”, um balizamento teórico que vai orientar a pesquisa e a interpretação dos dados coletados. É uma forma de olhar sistemicamente para os objetos de estudo, nos lembrando que eles mantêm relação com um conjunto de possibilidades e não se encontram isolados de seu contexto. Por isso, é necessário conhecer a distribuição de propriedades entre indivíduos, como dito inicialmente.

Construir o objeto supõe também que se tenha, perante os fatos, uma postura ativa e sistemática. Para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções do senso comum, não se trata de propor grandes construções teóricas vazias, mas sim de abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo – que não tem necessidade de se revestir de uma forma matemática ou formalizada para ser rigoroso –, de ligar os dados pertinentes de tal modo que eles funcionem como um programa de pesquisa que põe questões sistemáticas, apropriadas a receber respostas sistemáticas; em resumo, trata-se de construir um sistema coerente de relações, que dever ser posta à prova como tal. (BOURDIEU, 2002, p. 32)

É preciso estar atento a não inverter o foco e atribuir propriedades aos objetos. Para isso, ao estudar um problema, é necessário conhecer a história social da origem deste problema, de como ele surgiu e se constituiu ao longo do tempo, suas lutas, embates, como interagiu com a coletividade, fatores que o legitimaram, publicamente reconhecíveis e oficiais. Como exemplo, Bourdieu nos apresenta os problemas da família, do divórcio, da delinquência, da droga, do trabalho feminino etc. Esses são problemas que vão além do simples resultado linear da evolução da sociedade, foram “socialmente produzidos”, são frutos de uma história coletiva de construção da realidade social. Assim, é necessário estudar o trabalho coletivo transformou um problema particular em problema público: as reuniões, as comissões, quais associações estavam envolvidas, os movimentos coletivos, quais manifestações ocorreram, as deliberações, quais posições foram defendidas e por quem, quais os projetos e programas, como foram efetuadas as resoluções, etc.

3.3 A CENP

A CENP foi criada no governo de Paulo Egydio Martins em 1976. Entre suas diversas atribuições estava a de promover a permanente qualificação e requalificação docente. A partir de 1987, essa atribuição passa para a FDE, então criada pelo governo de Orestes Quércia. Uma forma de entender por que se deu este processo de criação da FDE e por que as atribuições de formação continuada são transferidas da CENP, está relacionada à transferência de recursos financeiros e contratações sem a realização de licitações complicadas e à contratação de pessoal sem a realização

de concursos públicos e sem o estabelecimento de vínculos com o funcionalismo. No entanto, para se conhecer as diversas forças atuantes naquele instante, faz-se necessária a utilização do conceito de campo desenvolvida por Bourdieu, que permite fazer referências aos diferentes espaços sociais – as instituições com seu conjunto de valores e regras e as organizações que são as estruturas materiais da sociedade – que possuem objetos e relações de disputas e interesses específicos. É a relação de forças entre os agentes na luta pela distribuição de um capital acumulado específico que orienta as estratégias posteriores. Seu estudo possibilita mostrar as alianças e conflitos entre os diversos atores presentes na luta, suas relações, hierarquias e disputas pela hegemonia. Não descarta nem oculta conflitos.

É justamente por esse e por outros caminhos e descaminhos que prosseguimos, procurando entender o contexto que articula a formulação das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores no período que vai de 1987 até 2006.

Temos na Tabela 1 - Coordenadores da CENP, qual o coordenador, o período, o segmento de origem, quem era o Secretário de Educação e Governador.

Tabela 1 - Coordenadores da CENP

Nome	Posse	Origem	Secretário	Governador
Therezinha Fram	05/02/76		José Bonifácio Coutinho Nogueira	1975 – PAULO EGYDIO MARTINS. (São Paulo, SP – 1928). Mandato: 15/03/1975 a 15/03/1979.
Maria de Lourdes Mariotto Haidar	17/02/77	Professor Universitário	Luiz Ferreira Martins (?) Jessen Vidal (?)	1979 – PAULO SALIM MALUF. (São Paulo, SP – 1931). Mandato: 15/03/1979 a 15/05/1982. 1982 – JOSÉ MARIA MARIN. (São Paulo, SP – 1932). Mandato: 15/05/1982 a 15/03/1983.
Clarilza Prado de Souza	22/03/83	Professor Universitário - PUC	Paulo de Tarso Santos (15/03/1983 a 28/05/1984)	1983 – ANDRÉ FRANCO MONTORO. (São Paulo, SP – 1916/São Paulo, SP – 1999). Mandato: 15/03/1983 a 15/03/1987.
João Cardoso Palma Filho	11/06/84	Professor Universitário	Paulo Renato Costa Souza (29/05/1984 a 19/04/1986) José Aristodemo Pinotti (16/05/1986 a 15/03/1987);	

Teresa Roserley Neubauer da Silva	07/04/87	Professor Universitário	Chopin Tavares de Lima (15/03/1987 a 03/08/1989),	1987 – ORESTES QUÉRCIA. (Pedregulho, SP – 1938). Mandato: 15/03/1987 a 15/03/1991.
Maria Clara Paes Tobo	03/08/88	Supervisora de Ensino		
Múcio Camargo de Assis	17/08/89	Professor Universitário	Wagner Gonçalves Rossi (04/08/1989 a 10/01/1990),	
Maria Auxiliadora Albergaria Pereira Raveli	07/03/90	Professor Universitário	José Goldemberg (11/01 a 06/04/1990)	
Eny Marisa Maia	03/05/90	Professor Universitário	Carlos Estevam Martins (07/04/1990 a 15/03/1991). Fernando Gomes de Moraes (15/03/1991 a 03/09/1993)	1991 – LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO. (São José do Rio Preto, SP – 1949). Mandato: 15/03/1991 a 01/01/1995.
Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto	22/12/93	Rede	Carlos Estevam Martins (10/09/1993 a 31/12/1994)	
Ghisleine Trigo Silveira	01/06/95		Teresa Roserley Neubauer da Silva	1995 – MÁRIO COVAS JÚNIOR. (Santos, SP – 1930/ São Paulo, SP – 2001). Mandato: 01/01/1995 a 10/01/1999.
Vera Lúcia Wey	10/09/97	Prefeitura		1999 – MÁRIO COVAS JÚNIOR. (Santos, SP – 1930/ São Paulo, SP – 2001). Mandato: 10/01/1999 a 06/03/2001.
Arlete Scot	11/01/03		Gabriel Chalita	2001 - GERALDO JOSÉ RODRIGUES ALCKMIN FILHO. (Pindamonhangaba, SP – 1952). Mandatos: 06/03/2001 a 31/12/2002. Mandatos: 01/01/2003 a 31/12/2006.
Sônia Maria Silva				
Maria Aparecida Marques Kuriki			Maria Helena Guimarães	2007 – José Serra Mandato: 01/01/2007 a -

Obs: Não foram considerados os períodos de governo inferiores a 90 dias.

Fonte: CENP

Conforme encontra-se no portal da CENP, este é um órgão da estrutura básica da SEESP.
Suas atribuições gerais são:

Desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas para a rede estadual de ensino;

Desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas organizacionais de funcionamento das unidades escolares da rede estadual de ensino;

Elaborar, orientar, coordenar e acompanhar o Programa de Educação Continuada do quadro do magistério.

Propor, orientar e acompanhar a avaliação externa do sistema de ensino;

Organizar o acervo de documentos e publicações do interesse da Secretaria, colocando-os à disposição dos interessados;

Desenvolver estudos e pesquisar, diretamente ou por meio de terceiros, que visem o aprimoramento do desenvolvimento do ensino;

Assessorar o Secretário da Educação no âmbito de suas atribuições. (CENP, 2007)

A atribuição que nos interessa é a de elaborar, orientar, coordenar e acompanhar o Programa de Educação Continuada do quadro do magistério. Para isso serão estudadas as diversas teses e dissertações já defendidas e que tratam das políticas da CENP e de seus bastidores.

3.3.1 Algumas Pedras no Caminho

A criação da CENP em 1976, em pleno regime militar, fez dessa coordenadoria um mero coadjuvante das políticas autoritárias de então. Seu papel começa a ganhar destaque com a eleição do primeiro governador civil por voto direto, André Franco Montoro, em 1984.

Foi a partir do governo Montoro (1984-1988) - primeiro governador eleito pelo voto popular, após a ditadura, que se inicia um processo de reconstrução da educação, com a valorização do magistério como um todo, assim como a construção da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). (MASCARIN, 1999, p. 63)

Uma série de mudanças tem início e aquela parcela do magistério que participava dos movimentos de resistência ao regime, neste momento passa a assumir o papel de proponente, cobrando não somente mudanças e mas também o cumprimento das promessas de campanha, principalmente aquelas voltadas para a educação. São diversas as ações que ganham corpo, sendo este um período de forte ebulição e engajamento. Encontramos um precioso material de pesquisa em diversas teses e dissertações, relatos, recortes de jornais e citações de atos governamentais e de diversos atores deste período: Alves (1990, 2000), Ambrosetti (1989), Barreto (1991), Bonel (1993), Borges (2001), Cordeiro (1994), Duran (1995), Martins (1996), Mascarin (1999), Nébias (1990), Palma, J. (1989, 1996), Pedrosa (1991), Ricci (1992), Silva T. R. N. (1988), Souza, G. L. D. (2005), além de uma série de artigos e livros: Barreto, e. S. S.; Mitulius, E. (2001), Duran (1997), Duran, M. C. G.; Alves, M. L.; Palma, J. (2005), Mori, A. S. (1991), Palma, J. (1990), Palma, J. ; Alves, M. L.; Duran, M. C. G. (2003), Souza, A.N. (2002), Weber, S. (2003).

As primeiras mudanças que podem ser sinalizadas foram os concursos públicos para todos os níveis, a elaboração do Estatuto do Magistério e, as mais polêmicas, a implantação do ciclo básico e a reformulação das propostas curriculares para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Embora a proposta do ciclo básico tenha chegado à rede sob forma de decreto, o que constitui indiscutivelmente uma decisão autoritária, o mesmo não ocorreu com a reformulação curricular, que constituiu amplo movimento de debate e construção coletiva, envolvendo representantes de toda a rede de ensino estadual de São Paulo. Isso indica que o que está em questão não é a consulta ou não aos professores, antes e durante a elaboração da proposta, mas a defesa incondicional da manutenção do status quo que alimenta os meios de comunicação de massa e se realimenta deles com vistas a manter a hegemonia do pensamento conservador. (DURAN *et al*, 2005, p. 92)

Na análise documental realizada por Duran (*et al*, 2005, p. 93) no início da implantação dos ciclos, aparece em caráter estritamente político, baseado na estimativa dos preconceitos e estereótipos que permeavam a relação dos professores com os alunos oriundos das camadas sociais desprivilegiadas. Essa situação exigia uma revisão crítica para o ensino fundamental de oito anos.

Por isso a implantação do ciclo básico começou com algumas medidas estruturais que envolviam a eliminação da possibilidade de reprovar o aluno no final do primeiro ano de escolaridade. Ofereceu, para tanto, duas horas diárias de apoio suplementar (pedagógico, não médico) às crianças que manifestavam dificuldades de rendimento, prevendo remuneração aos professores responsáveis por esse trabalho; também reservou horas extraordinárias para reuniões de professores, incentivou a realização de encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização dos docentes, além de ensaiar algumas recompensas na carreira dos professores que optassem pela regência das turmas. (DURAN *et al*, 2005, p. 93)

A reação por parte dos professores, diretores, supervisores de ensino, incluindo setores da sociedade, foi muito grande e imediata. “As mais fortes resistências articularam-se em torno de três questões: o caráter arbitrário da implantação, o perigo de rebaixamento da qualidade do ensino e a questão da avaliação do desempenho do aluno” (DURAN *et al*, 2005, p. 93). É provável que o fato de ter sido efetivada por decreto, acabou por provocar resistência dos profissionais de educação.

Nesse clima de mudanças, abertura e resistências é que surgem as Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo.

Em Campinas, o grupo de resistência à ditadura, que militava na APEOESP e no (P)MDB, se incumbiu de viabilizar o trabalho de construção de uma Delegacia de Ensino voltada para o pedagógico, e claro, com o respaldo de uma Delegada de Ensino nomeada pelo governo Montoro. Eliminou-se aí, boa parte de vícios de uma política educacional até então assentada na repressão imposta pelo governo ditatorial.

Aparentemente tudo era novo. Instalava-se no início de 1987 a Oficina Pedagógica da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas, recém desmembrada da 2ª Delegacia de Ensino de Campinas. (MASCARIN, 1999, p. 63 e 64)

Algumas propostas curriculares acabaram concretizando-se, como foi o caso de Geografia. Outras, porém, tiveram uma série de conflitos que impediram sua concretização, como se deu com História. Tanto uma como a outra, sofreram uma série de resistências, sendo marcante a participação da imprensa como expressão da resistência dos setores da sociedade.

As versões apresentadas sofreram críticas por parte dos professores, mas essas críticas eram esperadas (e desejadas) pela equipe técnica. Mas uma crítica mais severa, essa por parte dos jornais de São Paulo, favoreceu o processo de engavetamento da proposta. Essa fora identificada como uma proposta de esquerda, alguns chegavam a identificá-la com o Partido dos Trabalhadores, acusavam a equipe técnica de valorizar demasiadamente o tema "Trabalho" como eixo norteador da proposta. A tal ponto a proposta de História entrou em evidência, que no início da gestão Quéricia, o Secretário de Educação, Sr. Chopin Tavares de Lima, amenizou em sessão na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (dia 07/10/1987) a importância do trabalho de construção dos currículos em seu plano de ações. (MARTINS, 1998)

Como ilustração da pressão exercida pelos jornais, apresentamos trechos de uma reportagem da época, intitulada: "Chopin acha que reforma é "cristã e diz que marxismo é pecaminoso".

O secretário da Educação do Estado de São Paulo, Chopin Tavares de Lima, 60, disse ontem que é "cristão" e por filosofia de vida não pode aceitar o marxismo. "Esse nome é pecaminoso", disse o secretário. Ele se referia ao currículo de História proposto pela Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) que trata a disciplina sob o ponto de vista da relação de "dominação" e da luta de classes.

[...]

Os guias curriculares da Cenp não são de adoção obrigatória pelos professores. São sugestões, segundo Chopin, que o professor pode ou não utilizar. Até o final de agosto, as delegacias de ensino deverão enviar à Cenp as sugestões e críticas dos professores. Em setembro e outubro essas críticas serão tabuladas e deverão estar prontos.

Segundo Ana Maria Quadros, a Secretaria da Educação aceitará as sugestões dos professores desde que se enquadrem no projeto político dos guias curriculares. João Palma diz que se os projetos forem rejeitados por mais de 50% da rede de ensino serão alterados. (FOLHA, 1987)

Por ser o primeiro governo escolhido por voto direto depois de quase duas décadas, as expectativas pela redemocratização eram muito grandes. O governo Montoro tinha como proposta o aumento das instâncias de participação popular na administração pública. No caso da educação, professores, supervisores e dirigentes de ensino foram chamados e ouvidos intensamente no primeiro momento. Certamente nem tudo ocorreu como se esperava.

De um modo geral, a percepção que o magistério tinha da questão educacional decepcionou os educadores de perfil político e ideológico mais progressista, uma vez que, no fundo, boa parte dos professores mostrou-se nostálgica dos bons tempos da "escola risonha e franca", quando havia exame de segunda época, aulas de latim, exame de admissão para o ginásio, mais respeito pela figura do professor e outras concepções de mesma ordem.

É preciso lembrar que a perspectiva conservadora da prática educacional era também abraçada pela sociedade em geral, repercutindo na imprensa e até mesmo na

Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Manifestações dessa natureza podem ser encontradas nos relatórios que informaram o Documento n. 1, reaparecendo com maior força no final do primeiro ano de implantação do ciclo básico (1984), momento em que se concretizava a “não-reprovação” pretendida, e também quando veio a público o projeto de reorganização curricular, que tinha como escopo orientar um ensino mais adequado ao aluno concreto que freqüentava a escola pública. (DURAN *et al*, 2005, p. 89 e 90)

Pode-se perceber que as propostas reflexivas e de cunho transformador seriam, além de mal recebidas, alvo de muitas críticas e resistências. Implantar mudanças radicais significa um processo lento e contínuo e as coisas não seriam diferentes nesse caso. No caso da Geografia, diante da Proposta Curricular, “os próprios professores tiveram que explicar para si próprios o novo e o mundo, enquanto totalidade, bem como precisaram buscar os fundamentos filosóficos que pudessem embasar a relação teoria - prática, no cotidiano da atividade docente.” (MASCARIN, 1999, p. 75). Assim, a formação continuada dos professores é fundamental para uma mudança qualitativa do sistema educacional, “especialmente quando essa mudança não vem acompanhada de “receitas metodológicas” e não remete ao uso de materiais escolares típicos, como as cartilhas” (DURAN, 2005, p. 97). Apesar dos esforços, o sistema continuou apresentando problemas, com altas taxas de retenção ao final do ciclo básico, o que demonstrou que as medidas foram insuficientes para gerar impacto positivo no ensino.

Propostas ousadas como a do ciclo básico representam rupturas com as práticas convencionais e, portanto, dependem fundamentalmente da formação contínua do professor e dos demais profissionais de ensino. Embora tenha havido um esforço nessa direção, o programa desencadeado não teve a abrangência necessária para promover as mudanças qualitativas desejadas.

Faltou também uma política de formação contínua de professores que, reconhecendo o espaço de atuação próprio de cada escola, explorasse melhor toda a produção da rede de ensino, como por exemplo os ricos materiais subsidiários editados pelos órgãos centrais da Secretaria, cuja penetração nas escolas não parece ser muito efetiva. Faltou também uma equipe de “formadores” teórica e praticamente competentes, capazes de fazer essa articulação entre a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola e as contribuições externas. (DURAN *et al*, 2005, p.100)

Parte das inconsistências da implantação do projeto estão mais relacionadas à própria estrutura interna da SEESP e da CENP do à resistência e à acomodação por parte dos professores. Como aponta Martins (1998), o Coordenador da CENP ocupa um cargo de confiança, apesar de lhe caberem as deliberações e encaminhamentos para o desenvolvimento dos propostas curriculares, não necessariamente o cargo é exercido por um profissional ligado a esta área. Disso decorre que ao se substituir o secretário de educação, normalmente são substituídos também o coordenador, e por extensão os assessores e muitas vezes toda uma equipe de trabalho.

O cargo de coordenador da CENP é, portanto, para a Secretaria de Estado da Educação, mais um cargo político-administrativo.

Disso decorre que os projetos ficam sujeitos demais à figura do coordenador. A cada alteração na chefia da coordenação, os projetos em andamento sofriam alteração quanto aos rumos ou até mesmo quanto ao grau de importância no momento, porque, como assegurou a ex-coordenadora entrevistada, professora Regina Ivamoto, as diretrizes são sempre definidas pela SEE[SP] e a CENP sujeita-se a desenvolver suas funções dentro dessas diretrizes. (MARTINS, 1998)

Assim, podem ser explicados alguns percalços no desenvolvimento e na implementação dos projetos. No cenário do jogo político, as forças em ação normalmente não são voltadas à mesma direção. Apesar dos discursos democratizantes, as disputas políticas não seguem uma lógica para a racionalidade do bem público, pois envolvem uma disputa pelo poder e prestígio, além de comportarem diferentes concepções de mundo. Como comenta Mascarin. “Ao mesmo tempo que vivíamos a “abertura democrática”, a burocracia administrativa emperrava a viabilização das discussões com os professores da rede estadual” (1999, p. 75).

Os professores, no início, não tinham dispensa de ponto para participar dos encontros. Somente em 1990 é que saiu a Resolução 121/90/SE, que dá ao professor o direito de uma saída mensal da sala de aula por um período de oito horas.

Muitos Diretores não comunicavam (e ainda não o fazem) aos professores as datas dos encontros, alegando esquecimento, não ter recebido aviso, ou mesmo, para não permitir que os alunos ficassem sem aula (como se fosse prejuízo para o aluno investir no professor).

Em face desses problemas, nós, monitores, desenvolvemos uma incrível capacidade de fazer malabarismos na preparação dos encontros, mas o cronograma das atividades acabava coincidindo com o que era organizado pela Secretaria da Educação, CENP ou FDE, fato que prejudicava/atrasava muito a exequibilidade do nosso Projeto. Não queremos com estas observações invalidar a importância das orientações técnicas que recebíamos na CENP, em verdade vitais para a realização do trabalho na Delegacia de Ensino. (MASCARIN, 1999, p. 77)

Como podemos perceber, o campo se movimenta e diversos interesses e proposições são colocados em jogo. A leitura e o entendimento deste material são de uma riqueza enorme, assim, se houvesse a inclusão de outros autores o quadro ficaria mais claro e rico em detalhes, o que não vem a ser o caso para o presente trabalho.

3.3.2 A EaD na Formação Continuada de Professores na CENP

Após o estudo inicial de pesquisa, algumas referências acerca da formação continuada de professores foram encontradas, porém, são apenas indícios, e ainda não revelam toda a política que estava por trás das ações implementadas.

A Secretaria de Educação enfrentou sérias dificuldades para fazer chegarem às escolas as orientações necessárias para a implantação da proposta. Isso porque ela visava fundamentalmente o redirecionamento do processo de alfabetização, uma mudança qualitativa na concepção e na prática pedagógicas, sem o que a proposta se tornaria inócua. A linha de formação contínua dos professores para o trabalho não seriado do ciclo básico pretendeu atingir toda a rede por meio da transmissão dos programas do Projeto Ipê e da discussão monitorada de pequenos grupos através de textos sobre os temas dos programas em telepostos. Esse tipo de formação, embora tenha a vantagem de atingir grandes contingentes em curto período, constitui um trabalho de superfície, funcionando mais como divulgação de idéias e propostas. Sua principal desvantagem é o fato de trabalhar pouco com as concepções e pressupostos mais arraigados no ideário pedagógico e com a transformação da prática efetiva dos docentes em sala de aula. (DURAN, 2005, p. 95)

O Projeto Ipê, lançado em 1984, segundo Rocha (2005), se destinava ao aperfeiçoamento e à reciclagem dos conhecimentos dos professores e especialistas atuantes em sala de aula e se dava via multimeios: TV, rádio, texto e um monitor. As Delegacias de Ensino ficavam responsáveis por organizar os centros chamados telepostos, local onde se assistia aos programas produzidos. A elaboração dos textos ficava a cargo da CENP e a produção dos programas por conta da TV Cultura. Foram diversos os programas transmitidos aos telepostos, sendo que a discussão era mediada pela Rádio Cultura e ainda contava com um suporte telefônico.

Foi distribuído ao longo de 5 anos da seguinte maneira:
1984: Ciclo Básico (6 programas de meia hora)
1985: Ciclo Básico – Reorganização do ensino de 1o Grau (6 programas de meia hora)
1986: Isto se aprende com o Ciclo Básico (6 programas de meia hora)
1987: Ciclo Básico em Jornada Única (6 programas de meia hora)
1988: Ciclo Básico – uma nova proposta Pedagógica para a alfabetização (2 programas de meia hora). (ROCHA, 2010)

Esta foi a primeira experiência em EaD aplicada pela CENP e muitas outras seguirão esta modalidade de ensino nos anos seguintes. Isso revela partes do caminho para que entendamos como se estabeleceram as políticas de formação continuada de professores na CENP e nos permite entender quais são as reais intenções e as lutas dentro desse campo. Neste trabalho não estaremos fazendo o levantamento das ações de EaD na CENP ao longo dos anos, certamente há muito a ser pesquisado. Para a presente pesquisa, daremos um salto no tempo e veremos como se deram as disputas no curso GESTORES até o seu oferecimento.

3.4 O Curso Gestores

O curso Gestores, foi uma iniciativa da SEESP. Inicialmente, seria um curso de extensão e para isso foi solicitado à Unicamp que desenvolvesse uma proposta, com o desenvolvimento das negociações. Como a carga horária prevista para o curso era equivalente a uma pós-graduação *latu sensu*, o curso acabou se tornando um curso de pós-graduação.

O programa de formação O Diretor de Escola como Líder Comunitário e Empreendedor Social terá início em novembro próximo, com término em dezembro de 2006. Este é o primeiro programa de formação *latu sensu* realizado pela Secretaria de Estado da Educação e contou, na sua origem, com formulações do jornalista Gilberto Dimenstein e do Programa Aprendiz. O programa do curso, que será realizado nos pólos de Campinas e do Morumbi da Unicamp, inclui 75% de atividades a distância e 25% de atividades presenciais.

Para esta formação, a CENP abriu seis mil vagas para dirigentes regionais, diretores de escola titulares de cargo em efetivo exercício, diretores titulares de cargo em outra função, diretores designados, vice-diretores, supervisores de ensino, assistentes técnicos pedagógicos (ATPs) em exercício na oficina pedagógica, e professores coordenadores da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), onde diretor ou vice não se inscreveram. O certificado de conclusão do curso será expedido pela instituição contratada, conforme modelo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação, aos participantes que comprovarem frequência mínima de 80% e avaliação de aproveitamento satisfatória, em todos os módulos que compõem os cursos. (MICROEDUCAÇÃO, 2007)

Por desejo do Secretário de Educação, Gabriel Chalita, o curso deveria estar voltado a capacitar os Diretores de escola para que estes pudessem exercer os papéis de líderes comunitários e empreendedores sociais. Porém, como a Unicamp não aceitou esta orientação, e após um impasse inicial, que quase provocou o rompimento de contrato entre as duas instituições, ficou decidido que a SEESP usaria o termo “Gestão Educacional, com ênfase em Liderança Comunitária e Empreendedorismo Social”, enquanto a Unicamp usaria o termo “Gestão Educacional” somente.

A criação do curso de Gestão Educacional, segundo o coordenador do Grupo Gestor de Projetos Educacionais (GGPE), Fernando Antonio Arantes, nasceu do interesse da Secretaria da Educação, que procurou a ajuda da Unicamp. Em seguida, o GGPE propôs à Faculdade de Educação que elaborasse um projeto nesse sentido. Assim que ficou pronta, a proposta foi discutida com os representantes da Secretaria até que se chegasse ao formato final. Inicialmente, as atividades estavam previstas para durar 12 meses. Entretanto, elas foram estendidas por mais quatro meses, para que o programa pudesse ser cumprido e a qualidade do curso, assegurada. A Unicamp arcou com os custos adicionais desse prolongamento. Ao todo, o Estado investiu aproximadamente R\$ 10 milhões. O curso foi coordenado por um colegiado formado pelos coordenadores das disciplinas e contou com a participação de representantes do GGPE, do corpo discente e Secretaria de Estado da Educação. (ALVES FILHO, 2007)

O convênio foi estabelecido via órgão da SEESP, responsável pela formação continuada, a CENP. Esse órgão que tido um papel de destaque nas políticas públicas educacionais dos diversos governos até então, incluindo suas diretrizes para a formação continuada de professores baseadas na EaD. Inicialmente, a intenção era que 75% das atividades fossem realizadas a distância, contudo, por exigência da FE, esse número caiu para 50%.

Quanto aos conteúdos de empreendedorismo e protagonismo, a FE entendeu que não haveria em seu corpo acadêmico pessoal capacitado para estes temas, sendo solicitado à Organização Não Governamental (ONG) Escola Cidade Aprendiz que assumisse a disciplina.

O propósito é que esse gestor, além de subsidiar a prática pedagógica, saia dos limites da escola para buscar parcerias e crie, naquela comunidade, a noção do pertencimento. Ou seja, fazer de segunda à sexta-feira aquilo que já acontece todos os fins de semana com o Programa Escola da Família: a escola se apropria do bairro e o bairro se apropria da escola. Um dos módulos da especialização traz o conteúdo da Cidade Escola Aprendiz, a ONG criada pelo jornalista Gilberto Dimenstein com foco em educação comunitária e que vai trabalhar na direção de criar esse espaço educativo bairro-escola. (MICROEDUCAÇÃO, 2007b)

Na verdade, existia uma resistência de cunho teórico quanto a esta abordagem. É de entendimento da FE que ao Diretor de escola, chamado de Gestor, não cabe a tarefa de ir ao mercado buscar parcerias para suprir o que o Estado deveria estar fazendo, e a idéia de protagonismo, ao colocar jovens, dentro da escola, para fazer trabalhos e serviços que deveriam ser executados por profissionais contratados é considerada inadequada. Agora cremos ser possível entender o impasse na oferta do curso que se deu entre a SEESP e UNICAMP. A solução encontrada pareceu satisfatória para os dois lados e o curso teve início com atraso de um mês.

Inicialmente, previa-se a abertura de matrículas para todos os diretores da Rede, no entanto a FE-UNICAMP não se mostrou capacitada para um número tão grande dentro dos seus critérios de qualidade e propôs o número de 5 mil alunos. Porém como a procura por parte dos Diretores foi muito grande, o número foi estendido para 6 mil alunos. Este curso teve três características que o diferenciaram na Rede. Primeiro não era obrigatório como de costume. Os interessados é que procuraram a SEESP para se matricular e, por essa razão, muitos acabaram ficando de fora.

O curso da UNICAMP, diferentemente do PROGESTÃO não foi obrigatório, só fez inscrição quem sentiu necessidade de fazê-lo, isso é bom, pois ninguém estuda sob pressão.

A SEE ofereceu seis mil vagas e muitos ficaram de fora, pois o interesse pelo tema foi grande, acho que a SEE não esperava que fosse acontecer isso. Todos estão com muita vontade de acertar dentro da gestão. (PONTES, 2007, pg. 104)

Outra característica que o diferenciou foi que neste curso os alunos tinham que estudar assuntos teóricos e não somente temas de ordem operacional.

[...] Um bom exemplo de como está sendo visto o curso aparece do depoimento de uma das alunas, que está há 15 anos na rede estadual. Ela afirmou recentemente, durante um congresso internacional sobre gestão educacional, realizado em Rio Claro, que foi neste curso da Unicamp que pela primeira vez ela percebeu ter sido chamada para estudar. Normalmente, segundo ela, os gestores só são chamados para aprender rotinas de trabalho [...] (ALVES FILHO, 2007)

Por fim, como um último diferencial, este foi o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pela SEESP.

A titular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Estado da Educação, Maria Aparecida Marques Kuriki, fez o curso de Gestão Educacional oferecido pela Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. De acordo com ela, esta foi a primeira vez que a Pasta proporcionou aos profissionais da rede estadual de ensino uma capacitação em serviço. “Penso que essa especialização fará diferença para a carreira dos nossos educadores. A excelência do curso foi patenteada por todos os alunos”, afirma. (ALVES FILHO, 2007)

A estrutura do curso foi composta por 390 horas, sendo 180 horas de aulas presenciais, 180 horas de atividades a distância e mais 30 horas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A Coordenação Pedagógica e as disciplinas ficavam sob a responsabilidade da FE e a logística do curso sob a responsabilidade da Reitoria via o Grupo Gestor de Projetos Educacionais (GGPE).

As disciplinas desenvolvidas foram dez, sendo oito com duração de trinta horas e duas com duração de sessenta horas (Tabela 2 – Disciplinas e Cargas Horárias). As disciplinas de trinta horas foram distribuídas ao longo de três semanas, e as de sessenta horas ao longo de seis semanas. A distribuição das aulas presenciais foi composta por jornadas com duração de 7 horas e meia em cada dia, aos sábados, totalizando duas ou quatro jornadas por disciplina.

Para as atividades a distância foi utilizada a plataforma TelEduc, desenvolvida pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), usando as ferramentas de fóruns de discussão, videoconferências, cyber café, emails, agenda, portfólio, chats entre outras. Além disso, foram produzidas diversas vídeos-aula disponibilizadas para cada aluno em CD-ROM, e foi impressa uma publicação em três volumes compondo um kit educacional de apoio para leitura.

Tabela 2 – Disciplinas e Cargas Horárias

Código	CH	Aulas		Disciplina
M01	30	M01-1	M01-2	Gestão Escolar
M02	30	M02-1	M02-2	Planejamento e Avaliação (parte 1)
M03	30	M03-1	M03-2	Planejamento e Avaliação (parte 2)
M04	30	M04-1	M04-2	Políticas Públicas
M05	30	M05-1	M05-2	Gestão, Currículo e Cultura (parte 1)
M06	30	M06-1	M06-2	Gestão, Currículo e Cultura (parte 2)
M07	30	M07-1	M07-2	Relações de Trabalho e Profissão Docente
M08	30	M08-1	M08-2	Tecnologias de Informação e Comunicação
M09	30	M09-1	M09-2	Escola, Gestão e Cultura
M10	30	M10-1	M10-2	O Cotidiano da Escola
M11	30	M11-1	M11-2	Gestão Escolar: Abordagem Histórica
M12	30	M12-1	M12-2	A Escola e a Educação Comunitária

Fonte: FE (2005)

A distribuição da carga horária de cada disciplina se deu por módulos de três semanas, ocorrendo na primeira semana as aulas a distância, conforme Tabela 3 - Distribuição da Carga Horária.

Tabela 3 - Distribuição da Carga Horária

1ª Semana		Sábado: Livre
	2a. a 6a.	0:30 h de Vídeo Aula
		1:00 h de Fórum
		3:30 h de Atividades e Estudo
2ª Semana		Sábado: Aula presencial – 7:30 h
	2a. a 6a.	1:00 h de Videoconferência
		1:00 h de Fórum
		3:00 h de Atividades e Estudo
3ª Semana		Sábado: Aula Presencial – 7:30 h
	2a. a 6a.	0:30 h de Vídeo Aula
		2:00 h de Fórum
		2:30 h Produção de TCC (trabalho parcial)
Total de carga horária: 30 h		

Fonte: FE (2005)

Os 6 mil alunos foram divididos em 120 grupos de 50 alunos, cada 10 grupos formou uma turma, totalizando doze turmas. O curso está dividido em 12 blocos de três semanas cada. Cada turma (dez grupos) frequentará uma determinada disciplina de tal forma que ao término do curso todas as turmas (doze) terão frequentado todas as disciplinas (dez – sendo que duas têm carga horária dobrada). Na Tabela 4 - Esquema de distribuição das disciplinas por turma, pode-se visualizar esta distribuição.

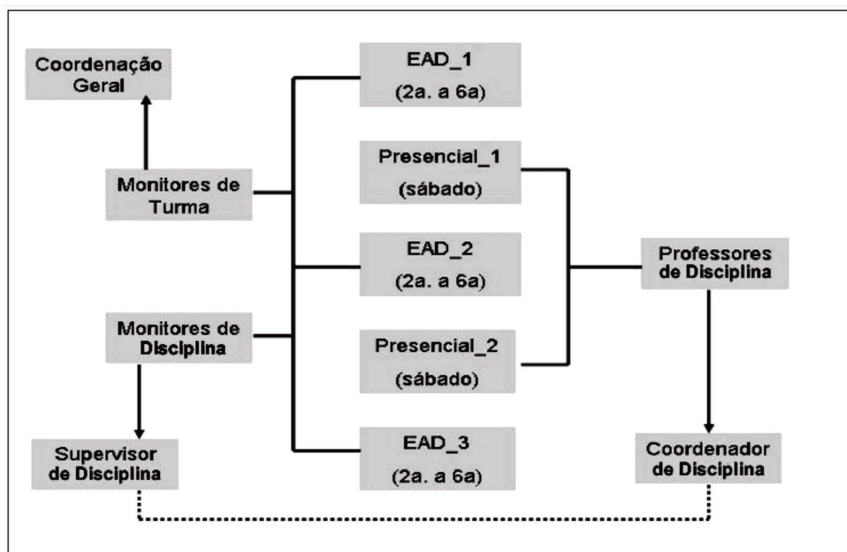
Tabela 4 - Esquema de distribuição das disciplinas por turma

Turmas	Bloco 1				Bloco 2				Bloco 3				Bloco 4				Bloco 5				Bloco 6				Bloco 7				Bloco 8				Bloco 9				Bloco 10				Bloco 11				Bloco 12																																																	
	Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho		Julho		Agosto		Setembro		Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho		Julho		Agosto		Setembro		Outubro																																													
T001 a T010	#	EAD	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																																												
T011 a T020	#	EAD	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																																								
T021 a T030	#	EAD	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																																				
T031 a T040	#	EAD	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																																
T041 a T050	#	EAD	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																												
T061 a T070	#	EAD	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																								
T071 a T080	#	EAD	M04-1	M04-2	M01-1	M01-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																				
T081 a T090	#	EAD	M12-1	M12-2	M11-1	M11-2	M04-1	M04-2	M01-1	M01-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2																
T091 a T100	#	EAD	M10-1	M10-2	M09-1	M09-2	M12-1	M12-2	M11-1	M11-2	M04-1	M04-2	M01-1	M01-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2												
T101 a T110	#	EAD	M08-1	M08-2	M07-1	M07-2	M10-1	M10-2	M09-1	M09-2	M12-1	M12-2	M11-1	M11-2	M04-1	M04-2	M01-1	M01-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2								
T051 a T060	#	EAD	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M08-1	M08-2	M07-1	M07-2	M10-1	M10-2	M09-1	M09-2	M12-1	M12-2	M11-1	M11-2	M04-1	M04-2	M01-1	M01-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2				
T111 a T120	#	EAD	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M08-1	M08-2	M07-1	M07-2	M10-1	M10-2	M09-1	M09-2	M12-1	M12-2	M11-1	M11-2	M04-1	M04-2	M01-1	M01-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2	M01-1	M01-2	M04-1	M04-2	M02-1	M02-2	M03-1	M03-2	M05-1	M05-2	M06-1	M06-2	M07-1	M07-2	M08-1	M08-2	M09-1	M09-2	M10-1	M10-2	M11-1	M11-2	M12-1	M12-2

Fonte: FE (2005)

Pelo fluxograma no Gráfico 1 - Fluxograma dos Ciclos e de Pessoal, podemos observar como se deram os ciclos de atividades e a organização de pessoal docente. Cada grupo de 20 turmas (20 grupos = 1000 alunos) serão monitorados por um Monitor de Turma, que fará o acompanhamento dos grupos do início ao fim do curso. Cada disciplina de 30 horas ficou com um conjunto de 500 alunos. As de 60 horas com 1000 alunos por vez, auxiliados na EaD por quatro Monitores de Disciplina acompanhados por um Supervisor de Disciplina que por sua vez responde ao Coordenador de Disciplina, este sempre um professor da FE.

Gráfico 1 - Fluxograma dos Ciclos e de Pessoal



Fonte: FE (2005)

Segundo o Plano de Curso elaborado pela FE, os diversos conteúdos e práticas da proposta de Curso de Especialização foram norteados pelos seguintes princípios básicos: Construção Coletiva de Projeto Pedagógico; Cidadania e Inclusão; Currículo; e Educação Continuada (FE, 2005, p. 6).

As unidades do Curso de Especialização tiveram como foco, com maior ou menor ênfase, os seguintes aspectos:

- A Educação, a Escola e a Sociedade
- A Escola: sua Organização e seu Funcionamento
- O Entorno da Escola: o Local e o Regional
- A Escola e seus Profissionais
- A Escola e seus Alunos
- A Escola, seu Currículo e seus Projetos
- O Cotidiano da Escola (FE, 2005, p. 8)

O curso teve como objetivos:

- Fortalecer o compromisso dos gestores para a construção de um projeto de gestão democrática e para um tipo de autonomia que tenha como foco o sucesso escolar dos alunos (Ensino Fundamental e Médio) e o bem-estar do coletivo escolar, buscando superar toda e qualquer forma de discriminação e/ou exclusão social.
- Ampliar os conhecimentos dos gestores de unidades escolares no que se refere aos múltiplos aspectos envolvidos no planejamento e gestão como processo de construção coletiva, estimulando a realização e o aprofundamento de estudos na perspectiva de uma formação continuada.
- Valorizar a prática profissional concreta dos gestores de unidades escolares e incrementar o intercâmbio de experiências sobre a gestão de projetos sociais, as de âmbito curricular e as relacionadas ao Projeto Político Pedagógico. (FE, 2005, p. 8)

Para o oferecimento do curso foram necessários: 12 Coordenadores de Disciplina, 120 professores para a etapa presencial, 12 Supervisores de EaD, 48 Monitores de Disciplina, 6 Monitores de Turma. Além do Coordenador Geral, Assistente de Coordenação, Assistente de EaD, Monitores de Informática (5 no primeiro mês e 1 por 10 meses). O total de professores envolvidos com as aulas presenciais foi de cerca de 300 professores, para isso além do corpo docente da FE, composto por pouco mais de 100 professores, os alunos da pós-graduação, tanto de Mestrado como de Doutorado, participaram diretamente ministrando as aulas das disciplinas.

Ao final do curso, os TCCs produzidos pelos alunos aprovados, 4,2 mil, foram apresentados e defendidos em uma mostra pública, montada dentro do Ginásio de Esportes da Unicamp.

Durante 16 meses, profissionais que atuam na rede estadual de educação de São Paulo, entre eles diretores, coordenadores, supervisores e dirigentes regionais de ensino, voltaram a ser estudantes. Nesse período, eles frequentaram o curso de pós-graduação *lato*

sensu de Gestão Educacional oferecido pela Unicamp, por meio de sua Faculdade de Educação (FE). Dos cerca de 6 mil matriculados, 4,2 mil foram aprovados. Estes participaram no último dia 31 de março da cerimônia de encerramento das atividades acadêmicas. Na ocasião, os trabalhos de conclusão de curso (TCCs), vários com nível que os qualifica para publicação, foram apresentados e defendidos numa mostra pública. (ALVES FILHO, 2007)

Uma pesquisa de satisfação foi elaborada ao final do curso. Como resultado, geral ela apontou para um grande contentamento do público atendido, tanto pela qualidade do curso, quanto pelas experiências teóricas e práticas proporcionadas pelas diversas disciplinas. Certamente ocorreram problemas ao longo do curso, principalmente de comunicação, o que resultou em alguns desacertos e reprovação de alunos por motivos aparentemente banais. Um exemplo disso foi a não possibilidade de faltas às aulas presenciais, uma vez que estas representavam 50% da disciplina. Uma única falta fazia com que o aluno ultrapassasse os 20% permitidos no Regimento da CENP, presente no contrato com a Unicamp. Outro problema apresentado foi o número elevado de reprovação, 1800 alunos, representando 30% do total, um número que pode revelar, por parte dos alunos, a não adaptabilidade a este formato de metodologia e uso das tecnologias digitais. As análises da pesquisa trarão algumas respostas a esses problemas, porém antes de apresentá-las discutiremos no próximo capítulo a formação continuada de professores e depois a EaD e o seu uso nos dias de hoje, para contextualizá-la melhor.

4 Formação Continuada de Professores

Neste capítulo faremos a contextualização do campo de estudos da formação continuada de professores, de suas concepções e das políticas de formação como são entendidas hoje. A formação continuada de professores é um tema que vem ganhando destaque nos últimos 15 anos, principalmente pelos novos arranjos do sistema produtivo mundial que tem atribuído um papel relevante à educação. Tema presente nas diversas orientações dos vários órgãos internacionais (UNESCO, BIRD, PREAL¹⁹, entre outros documentos) que tendem a colocar a escola como responsável pela formação do trabalhador, capacitando-o não só com conhecimento, mas com os valores e as atitudes necessárias para garantir o sistema produtivo da forma como se encontra atualmente. Neste cenário o professor assume um importante papel na formação desta mão de obra e no desenvolvimento dos saberes necessários para formar o trabalhador.

No entanto, faz-se necessário compreender as implicações das influências das exigências dos organismos internacionais nas políticas públicas nacionais. Iani (2003) indica que a ONU e suas afiliadas assumem uma atuação no sentido de apoiar e incentivar as ações de modernização nos

¹⁹ PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, com sede em Washington DC, EUA. Tem como principal financiador o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

diversos países dentro dos moldes da ocidentalização, da sociedade de mercado nos moldes capitalista. Isso ocorre no campo da cultura, da economia, da política ou das mais diversas esferas da vida social. No campo educacional, por entenderem que tanto o aluno, quanto o professor não estão preparados para os novos arranjos produtivos, e que para formar este novo trabalhador os professores precisam também estar atualizados, é que o tema da formação continuada aparece como uma política importante.

Nos países em desenvolvimento, onde proporções consideráveis de professores não satisfazem as recentes exigências à qualificação e capacitação, a formação durante o exercício profissional visa principalmente à atualização da qualificação dos professores e exerce impacto significativo sobre os orçamentos da área de educação. (SINISCALCO, 2003, p. 26)

Percebe-se que, uma vez que importantes somas são investidas nesta direção, o tema ganha um destaque nas políticas públicas educacionais. O que passaremos a discutir é o que se pretende e quais os alcances desta formação. Podemos diferenciar a formação continuada em duas frentes:

- a) A que visa a formação inicial, a qualificação mínima para o exercício profissional exigido pelos organismos internacionais como critério de qualidade. No Brasil, foi implementada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que estabelece como exigência para o exercício da docência a formação mínima de licenciatura em nível superior. Muitas ações têm sido realizadas neste sentido desde a publicação desta lei. São exemplos disso Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, programas patrocinados pelo MEC em parceria com municípios e instituições formadoras; PEC, um programa da SEED transformando-se posteriormente na Rede do Saber (UNIREDE), um consórcio inter-universitário; UAB; UNIVESP; entre outros.
- b) A que visa a requalificação ou a atualização do profissional em exercício de forma a se manter atualizado frente às novas exigências, que continuamente se renovam. Esta formação pode se constituir desde cursos livres até pós-graduação e tem sido um importante instrumento para determinar os planos de carreira dentro dos sistemas de ensino.

Quando se trata de formação inicial, temos que considerar duas questões: em quais centros de ensino superior estes são prioritariamente formados; e qual a origem sócio-econômica dos professores da educação básica.

Historicamente, no Brasil, a formação inicial de professores ficou a cargo da iniciativa privada. Encontramos dados no censo dos PMEB do INEP (2006) que nos indicam que até 10 anos atrás, os professores em sua maioria se graduaram em instituições privadas. Nos últimos anos, esta relação diminuiu para menos da metade, no entanto quando olhamos para a pós-graduação, este número cresce na iniciativa privada, atingindo quase três vezes o número de alunos que concluíram suas pós-graduações nas instituições públicas. Conforme Gatti (2000), são faculdades isoladas, sem cultura de pesquisa, priorizando a instrumentalização técnica do professor em detrimento de uma formação que realmente crie um impacto de qualidade na educação.

Com relação à formação e à carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de ‘quebragalhos’, ‘dá-se um jeitinho’. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural (GATTI, 2000, p. 5)

Justamente esta baixa inserção cultural que nos leva ao segundo aspecto, a origem socioeconômica dos professores da educação básica. No Censo dos PMEB do INEP (2006) encontramos que mais da metade dos PMEB têm como renda familiar valores abaixo de R\$1200,00 para famílias compostas em média por 4 pessoas, o que resulta em um valor per capita de R\$400,00, o que os coloca numa faixa de classe de C a D; com alguns ficando na classe E. Como diz Gatti (2000), não culpabilizando os professores pela baixa inserção cultural, mas reconhecendo que eles também são vítimas do sistema educacional. Há uma percepção geral de que os cursos de licenciatura e de pedagogia atraem aqueles de origem mais humilde e que buscam uma ascensão social. É provável que isso se dê por encontrarem nestes cursos valores financeiros mais acessíveis, conteúdos nas grades disciplinares menos exigentes e, apesar de mesmo assim encontrarem dificuldades para se graduarem (dificuldades para manter o investimento, falta de tempo para estudos, pois são trabalhadores, entre outros), os horizontes destes cursos são mais próximos de suas realidades.

Talvez, um dos fatores no problema do déficit de professores nas disciplinas de física, química, biologia e matemática vem justamente do fato destes cursos terem conteúdos que se tornam

verdadeiras barreiras, às vezes intransponíveis para quem na sua formação básica vem de escolas públicas. Temos assim, conforme nos apresenta Gatti (2000), professores que reproduzem suas carências e deficiências em seus alunos.

Acrescentado a esta dimensão de análise, temos a percepção que se encontra incorporada na sociedade de que ser professor não se constitui uma ação profissional e sim uma semi-profissão. Segundo a OCDE (2011), encontramos em alguns professores a impressão de que não recebem da sociedade o devido reconhecimento, mesmo em situações normais de ensino. É possível provar que esse sentimento não corresponde à realidade, porém o simples fato de os professores terem essa percepção de sua profissão, por si só, constitui um problema.

Como ressaltou um professor, “é preciso resgatar a autoestima dos professores”. Por vezes, em razão de certas atitudes, como absenteísmo não autorizado, os próprios professores contribuem para alimentar esta imagem negativa junto ao público. Cabe, neste sentido, questionar se o absenteísmo se deve à irresponsabilidade dos professores ou se existem outras causas. Normalmente, quando os professores têm o sentimento de satisfação com o trabalho e existe uma atitude positiva no sistema escolar, o absenteísmo não figura entre os problemas sérios. Além disso, os professores consideram que os debates em torno de seu trabalho e a imagem difundida pela mídia não contribuem em nada para melhorar a opinião do público. (OCDE, 2011)

Como conclui o relatório da OCDE, independentemente das causas, a profissão docente está sob forte influência de uma imagem depreciativa. Faz-se necessário “promover o magistério como uma carreira de inestimável valor e importância para a sociedade”(OCDE, 2011).

Há um questionamento que perpassa toda a discussão sobre formação continuada: por que o professor, sendo um profissional graduado, sempre é visto como alguém aquém da qualificação necessária para o seu pleno exercício profissional? Ou ainda; por que a formação continuada normalmente é estabelecida pelos burocratas do sistema educacional, por meio de uma visão colonizadora e que considera o professor alguém a ser tutorado? Talvez parte da solução da crise enfrentada atualmente pelos sistema educacional público esteja nas respostas a essas perguntas. Fala-se em professor reflexivo, no professor pesquisador, mas o diagnóstico da crise frequentemente é realizado fora da práxis deste profissional e decidida sem consulta a ele. A desconsideração do profissional professor parece ser um dos maiores problemas das políticas na formação continuada – e, por isso, todo investimento na qualificação e cursos de aperfeiçoamento reflitam tão pouco na melhoria da qualidade de ensino.

Podemos entender que a formação continuada pode ter uma outra dimensão, esta também danosa em sua concepção de sujeito, pois entende o professor como alguém com formação inicial deficitária e que por isso necessita de complementação. Esta forma de enxergar o professor lhe retira o papel de sujeito em transformação, colocando-o como coisa no processo contínuo de aperfeiçoamento que a educação exige. Adorno (1996) coloca que dessa maneira os profissionais de educação ficam submetidos a uma estrutura précolocada. Assim, além de retirar do sujeito sua autonomia, essas políticas tornam-se infrutíferas exatamente pela sua concepção de sujeito.

4.1 Por uma formação pertinente

Segundo Imbernón (2002, p. 8), a formação continuada nos tempos atuais deve contemplar uma dimensão que prepare o professor para uma outra educação, aquela na qual

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar. E isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais que este mero ensino do básico elementar, de um ponto de vista acadêmico, a minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria, que monopolizava o saber.

Se hoje necessitamos de uma nova escola, isso implica que necessitamos de um novo professor, quer pelas mudanças na estrutura da sociedade, ou pelas influências das novas tecnologias de informação e comunicação, quer pelas políticas mundiais que desestruturaram o mundo do trabalho e emprego e deixaram o cidadão órfão de sua cidadania, transformando-o em um ente individualizado e separado do todo social.

As exigências em relação às escolas e aos professores são cada vez mais complexas. Atualmente, a sociedade espera que as escolas sejam eficazes ao lidar com diferentes idiomas e backgrounds dos estudantes, que sejam sensíveis a questões culturais e de gênero, que promovam a tolerância e a coesão social, que sejam eficazes ao lidar com estudantes carentes e com estudantes com problemas de aprendizagem ou de comportamento, que utilizem novas tecnologias e que acompanhem o ritmo rápido de desenvolvimento de áreas de conhecimento e de abordagens de avaliação dos estudantes. Os professores devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autodirecionados, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida. (OCDE, 2006, p. 7)

Por isso, a dimensão proposta por Imbernón deveria estar agregada à atual frente da formação continuada, que seria aquela que visa a formação permanente, integral e necessária na vida de qualquer profissional, fruto de sua experiência e de suas reflexões a partir de uma investigação

continua sobre sua prática a partir das leituras, cursos, palestras e outras fontes inspiradoras para seu eterno aperfeiçoamento. Essa ação deveria ser praticada de forma natural e prazerosa, porém não tem caráter pragmático como os programas governamentais propõem. Chartier (2000) nos chama a atenção para o fato de que somente neste momento da vida profissional do professor é possível a inovação. Certamente estes aspectos irão se refletir na formação continuada de professores em exercício.

Entender o processo de formação continuada, dentro da realidade apresentada, significa recolocar o tema dentro de outros significados. Como indica Imbernón (2009), uma formação que vá além da idéia de complementação, que deixe de ser transmissiva e imposta por experts, que parta mais das necessidades reais dos professores do que de indicadores externos ou da vontade burocrática e política e que incorpore a pesquisa, gerando ele também conhecimento pedagógico a partir da sua prática. O professor não pode mais ser observado externamente ou sem que se considerem os diferentes inputs a que está submetido. As transformações recentes pelos quais o mundo tem passado são por si só suficientes para provocar uma grande mudança na forma e na abordagem educacional. São exemplos dessas transformações a globalização, a nova divisão do trabalho e a individualização, os limites ambientais e o aquecimento global, as novas tecnologias e a internet. Tudo isso já implicaria um deslocamento enorme daquela concepção de professor existente vinte ou trinta anos atrás, ou seja, de um professor conteudista, cujo conhecimento está centrado nele, exercendo um ensino fundamentado no livro didático e uma avaliação pontual e, muitas vezes, punitiva e transmitindo ao aluno um currículo fechado. O que podemos dizer quando isso é colocado na dimensão das mudanças profundas pelas quais nossas crianças estão sendo submetidas e que implicam necessidades e processos completamente distintos daqueles pelos quais os atuais professores foram formados?

Os alunos, nascidos nesta nova realidade²⁰, por suas características intrínsecas, desenvolvem o aprendizado de forma aberta, fazendo cruzamentos enviesados e múltiplos, estabelecendo relações complexas e aparentemente aleatórias, mas que compreendem uma ordem implícita pessoal, muitas vezes única. Possuem como característica o aprendizado por recursos lúdicos e em rede, estabelecendo grandes redes sociais, pelas quais são possíveis diversos níveis de troca. São usuários

²⁰ No Capítulo 6, tópico 6.1.2 Alfabetismo Digital, as questões de geração serão melhor definidas.

intensivos dos novos modos de comunicação baseados na internet e nos torpedos SMS dos celulares. Como prática social, comunicam-se prioritariamente via redes sociais, inclusive para suas relações afetivas. Além dessas características, possuem uma capacidade de leitura de imagem maior que as pessoas de gerações anteriores, que aliada à capacidade de multitarefa, conectam leituras simultâneas e extraem informações em grande velocidade, como se estivessem em um jogo de ação. O professor, contudo, não sabe lidar com esta realidade e se transformar em televisivo, pois não tem como ser multimidiático.

Tudo isto é certo, mas precisa ser relativizado. Essas mudanças no alunado não significam que o aluno esteja aprendendo mais, que supere os limites do conhecimento escolar e que esteja construindo um novo sistema. Ao contrário, o que encontramos é que com

a competição em todos os níveis da convivência social e a profusão de produtos oferecidos à sociedade estariam dando ensejo a uma criança e um jovem mais ansiosos. Como a nova geração recebe uma gama inimaginável de informações e mercadorias que rapidamente são superadas, instala-se uma nova relação com o tempo. As novas gerações experimentam, com sofreguidão, a necessidade de se sentirem contemporâneas ao presente. Em outras palavras, toda novidade escapa-lhes por entre os dedos, porque a informação ou produto obtido há instantes é superado em poucos dias. Hobsbawm, em *A era dos extremos*, afirma, perplexo, que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. Plagiando Hobsbawm, poderíamos afirmar que os jovens sentem uma profunda sensação de que tudo é passado e perdem a capacidade de cultuarem expectativas em relação ao futuro, porque simplesmente não têm o menor controle sobre o tempo e a sucessão de fatos. Mais que nunca, viver tornou-se absolutamente imprevisível. Daí uma profunda ansiedade e pragmatismo. Não há tempo, sentem os jovens, para se construírem conhecimentos ou nexos teóricos, justamente porque suas vidas estão reduzidas aos problemas imediatos, do cotidiano. Além disso, são induzidos a relativizar a necessidade de teorias que sustentem uma explicação mais unitária do mundo, em virtude de experimentarem uma cultura do supérfluo e do relativismo de comportamentos. (RICCI, 1999, p. 167)

Justamente devido a esta significativa contradição é que a escola e o professor necessitam recriar o espaço e a relação ensino-aprendizagem. Isso porque, se por um lado os alunos do século XXI, encontram-se frente a própria falta de capacidade para encontrar respostas perante a enorme quantidade de informações e o pouco tempo para digeri-las, por outro, possuem capacidades diferenciadas para lidar com a construção do conhecimento e absorver informações., Caso a situação permaneça como está, os novos alunos,

via de regra, sentem dificuldades em estabelecer diálogos entre teorias distintas, em tolerar o difícil processo de construção de explicações mais sofisticadas sobre a realidade. O profundo pragmatismo em que estão mergulhadas induz a uma prática calculista. Uma expressão desse comportamento é a “cultura da nota”, quando os alunos envolvem-se

apenas com aqueles conhecimentos que certamente serão cobrados nos testes e avaliações. Dedicam-se a exaustivos mecanismos de trocas de anotações às vésperas das provas, desaparecendo o prazer pela descoberta, pelo sentimento de partilhar a construção de um conhecimento. Sua relação com os professores é de clientela – os alunos exigindo informações acabadas, precisas e de uso imediato. (RICCI, 1999, p. 168)

Falar de uma formação continuada neste contexto é inserir o professor em uma nova abordagem educacional, por isso, faz-se necessário pensar em uma nova escola. Há que se admitir que não cabe mais à escola ser o único local de aprendizagem dos saberes científicos ou do conhecimento para os alunos. Tampouco serve aos alunos uma escola que os mantenha aprisionados em sala fechadas com seus corpos contidos em carteiras escolares. Assim, não faz sentido o professor permanecer no mesmo modelo de uma escola de trinta ou oitenta anos atrás.

Hernández (1998) lança a proposta de uma escola organizada a partir de um currículo transdisciplinar por projetos. Explica que esta proposta implica uma mudança nas relações de tempo e espaços escolares e na necessidade da continua aprendizagem por parte dos professores, frente à velocidade crescente das descobertas tecnocientíficas. Aponta para o fato de que os conteúdos das diferentes disciplinas escolares não acompanham as exigências dos perfis profissionais do mercado de trabalho, uma vez que estas estão em contínuo processo de extinção e surgimento. Conclui que se um dos objetivos do processo escolar é o de preparar os alunos para serem profissionais na sociedade, será necessária a revisão dos objetivos educacionais de forma a atender às demandas às transformações a que têm sido submetidos os diversos campos profissionais.

Transformações essas que vão além da quantidade de informações, de saberes ou aptidões adquiridas, como apontam os estudos realizados pela UNESCO (2011) que se baseiam principalmente nas habilidades atitudinais, do aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer e foram adequadamente desenvolvidos por Morin (2000b) em seu trabalho intitulado Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro:

As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;

Os princípios do conhecimento pertinente;

Ensinar a condição humana;

Ensinar a identidade terrena;

Enfrentar as incertezas;

Ensinar a compreensão;

A ética do gênero humano.

Dessa forma entendemos que a formação continuada deverá prever uma formação em novas tecnologias que possibilite o domínio das práticas sociais na internet, dos programas que o apoiarão nas práticas escolares junto aos alunos, sendo, assim, uma formação de dimensão política, social e que capacite o professor a desenvolver uma prática democrática, não competitiva e mais cooperativa; uma formação em artes plásticas e corporais, que o possibilite se entender e se expressar livremente e ofereça esta possibilidade aos alunos, e que as atividades de corpo não se limitem a somente práticas esportivas de caráter competitivo; uma formação que o permita entender as novas possibilidades metodológicas e avaliativas e que o ajudem a analisar o percurso do aluno e possa corrigir a rota caso os desvios sejam desfavoráveis a este, que inclua novas possibilidades de pesquisa e construção do conhecimento, que o permitam abandonar de vez as práticas de transmissão presas no livro didático e na cópia pura e simples das informações. Enfim,

O professor, inserido nessa nova perspectiva escolar, torna-se um pesquisador, um investigador da realidade local, articulando-a com os conhecimentos disponíveis e oferecendo espaços de reflexão à comunidade; o conhecimento apresentado supera a departamentalização da realidade imposta pela estrutura disciplinar estanque. É, ainda, um facilitador da produção de conhecimento e de busca de soluções. Por fim, participa da gestão escolar, propiciando uma vinculação entre demandas pedagógicas e demandas sociais apresentadas pela comunidade. A gestão escolar, então, deixa de ser burocrática para adotar um sistema gerencial, por projetos, pressupondo uma estrutura colegiada. Para tanto, é necessário repensarmos a formação desse profissional, introduzindo a formação em serviço, que acompanha as dúvidas e os impasses emergentes, articula redes de conhecimento e informação e constrói espaços coletivos que associam a teoria à prática concreta. Esses espaços formativos, portanto, não estariam centralizados no topo da estrutura administrativa do sistema educacional, mas estariam montados numa estrutura em rede, associando escolas e estruturas de pesquisa e informação.

O professor do próximo século teria um perfil mais articulador e de viabilização do contato dos alunos, e de suas comunidades, com o conhecimento, num processo participativo, crítico, fundamentado nas aspirações e nos impasses cotidianos. Definitivamente, deixa de ser compreendido como um boi de coice, que evita o risco e controla o processo educativo, e volta a ser um orientador, um intelectual, inserido num projeto social e não num projeto burocrático, técnico, que define a priori uma dinâmica social mais adequada ou que serve a interesses privados, individualizados. O educador, assim, deixa de estar a serviço de uma clientela e passa a promover espaços públicos, marcados pelo diálogo entre diferentes, na busca da construção de uma unidade moral que garanta a liberdade e os direitos dos indivíduos. (RICCI, 1999, p. 169-170)

Finalizando este tema, além das mudanças propostas acima, temos que levar em consideração as condições materiais de trabalho do professor, ou como diz Hernández (1998), tudo aquilo que foi tratado aqui é um luxo e uma sofisticação se não for produzida uma mudança prévia na Escola. Refiro-me à mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, às condições materiais das Escolas e ao salário dos professores”. Condições indispensáveis para que o professor enfrente todas estas mudanças.

No próximo capítulo apresentaremos a EaD, discutiremos a EaD na formação de professores e aprofundaremos nas políticas públicas de formação de professores, tanto federais quanto estaduais e eventualmente municipais (presentes nas parcerias).

5 A EaD na Formação Continuada de Professores

Pretendemos organizar neste capítulo o tema da formação continuada de professores e suas relações com as políticas de EaD dentro das novas conjunturas mundiais apresentadas nos capítulos anteriores. O uso da EaD no ensino superior encontra-se hoje no meio de um campo de disputas. Algumas delas são difíceis, como as que se apresentaram no lançamento por parte do Governo do Estado de São Paulo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), quando inclusive conflitos diretos como greves, manifestações e ocupações de prédios, ocorreram por parte de professores e alunos das outras universidades estaduais: Universidade de São Paulo (USP), UNICAMP e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Outras disputas se dão no confronto entre visões mercadológicas como a forte expansão da EaD, no ensino superior no Brasil e os esforços do MEC em inverter a curva aumentando a participação das instituições públicas no atendimento das ofertas de matrículas por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Certamente há problemas reais para serem resolvidos, sabemos que é enorme o número de professores a ser formado neste país, inclusive para podermos alavancar a educação para níveis de qualidade melhores. Porém, temos as políticas governamentais, ainda atreladas à visão do Banco Mundial, diferenciada entre ricos e pobres, e para os últimos uma formação precária, preocupada com índices quantitativos, como se a educação fosse um produto mercadológico a ser avaliada por parâmetros do mercado. Vamos entender melhor estes aspectos.

Recentemente, foram introduzidas no Brasil diversas mudanças nas políticas públicas nas áreas do ensino superior no que diz respeito a formação inicial, formação continuada ou pós-graduação, principalmente a partir da Lei 9394/96 que passou a prever o uso da EaD para estes níveis. Muito já foi discutido e pesquisado desde então acerca deste tema²¹, principalmente o uso da EaD no ensino superior, mais especificamente na formação inicial, tema que tem gerado muita polêmica e discussões acaloradas, tal como aquela que priva o estudante do espaço de convivência universitário. Ao se fazer isso, retira-se da formação uma de suas dimensões mais valiosas: a construção de redes sociais. No entanto, não há como negar que a EaD tem seu lugar, tem seu público, composto principalmente por aqueles que não se dispuseram, na idade adequada, de tempo e ou dinheiro para cursarem presencialmente uma faculdade. Esses alunos estão situados menos nos lugares longínquos e ermos do país, como se imagina ao tratar deste assunto, e mais nos grandes centros urbanos. São trabalhadores, muitas vezes autônomos ou microempresários, pais ou mães de família, sem a possibilidade de parar por cinco horas todos os dias e frequentar uma faculdade. Este mesmo raciocínio foi utilizado para a formação continuada dos profissionais em exercício e por isso foram criadas as Universidades Corporativas. Esse mesmo raciocínio tem sido aplicado na formação continuada de professores em exercício.

A proposta neste capítulo não é a da luta entre o bem e o mal, sendo o bem o ensino presencial e o mal a EaD. Ao contrário, saindo do campo de disputas políticas e antes de nos aprofundarmos no debate, seria interessante situar a EaD, quer dos pontos de vista metodológico e histórico, quer do ponto de vista das possibilidades e limites.

5.1 Educação a Distância: o que é isso afinal?

A educação a distância é caracterizada:

- pela separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo;
- controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo instrutor distante;

²¹ Diversas destas pesquisas serão apresentadas ao longo do Capítulo.

- comunicação entre alunos e professores é mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia.

A separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo sempre foi uma prática educacional. Todos os sistemas de ensino tradicionais consideram importante que o aluno estude após suas aulas. É justamente nos momentos em que estão sozinhos que os alunos fixam aquilo que estudaram coletivamente e presencialmente com o professor.

No que diz respeito ao controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo instrutor distante, podemos afirmar que o professor presencial tem pouquíssimo controle do aprendizado realizado pelo aluno. Este mito carece de melhor discussão, pois controlam-se processos como tempo de aula, presença, assuntos abordados, sugerem-se leituras, aplicam-se provas, porém nada disso é garantia de aprendizado ou de que todos os alunos num curso presencial leram, estudaram, discutiram ou refletiram. Todos aqueles com prática no ensino, quer fundamental, médio ou superior, sabem que sempre existirão alunos que participam, alunos que não participam mas estudam, alunos que pouco se importam com os estudos, mas conseguem desenvolver estratégias para prosseguir nos estudos ou obter certificações, bem como alunos que pouco conseguem, mesmo participando, adquirir os conhecimentos necessários para sua certificação.

O fato de existir uma comunicação entre alunos e professores mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia também é outro mito a ser discutido. Mediação por documentos impressos existe desde a publicação do primeiro livro, no entanto a prática do aprendizado por intermédio dos livros é mais antiga ainda. Nesta forma de aprender significa que há uma separação de espaço e tempo entre quem escreveu e quem lê o livro. Podemos afirmar que é a prática mais antiga de aprendizado a distância que temos, é de largo uso e sua prática encontra-se estabelecida e aceita, embora haja quem não tenha se dado conta que a leitura é uma modalidade de educação a distância. Embora a tecnologia digital seja hoje uma parte importante da educação a distância, esta sempre aconteceu mediada por tecnologias diversas. No início havia tecnologias de escrita e seus diversos suportes, e graças a elas aprendemos ainda hoje por meio de materiais já perdidos no tempo e no espaço, como os textos de Platão da Grécia antiga, ou nos Vedas, com mais de 3 mil anos, da Índia antiga.

A EaD passou por diversas gerações. Foi no século XIX que se estruturou no modelo que a conhecemos hoje, voltada para uma formação técnica e profissionalizante, já no século XX surgem as primeiras experiências de Universidades Abertas, com formação de nível superior, sendo no final do século XX, com o desenvolvimento das novas tecnologias, que aparece como um projeto sério de massificação do acesso ao ensino superior e passa a fazer parte das políticas públicas dos países. No Brasil, o mercado a descobre tardiamente, e a EaD voltada para o ensino superior se torna um fenômeno somente neste início de século XXI.

Esta apresentação tem como objetivo inicial demonstrar que a EaD é uma prática educacional largamente utilizada há milhares de anos. Certamente essa não é a EaD utilizada nos dias atuais, com todo contexto sócioeconômico e político da qual está revestida, mas é importante retirar do debate que a EaD é uma novidade, quando, muito pelo contrário, é uma prática consagrada. Isso feito é possível sair da dicotomia bem e mal e passar a entender os limites e possibilidades da EaD. Nesta presente proposta, assumimos uma nova vertente que tem discutido que a virtualização do ensino vem se apresentando não mais como EaD e sim como uma nova abordagem educacional, ou melhor, ensino mediado por tecnologias digitais. Por que isso ocorre? O que temos assistido na produção social e cultural com o desenvolvimento das novas tecnologias é a incorporação de novos modos de produzir as relações sociais, as comunicações pessoais, já que, mesmo os relacionamentos mais íntimos, hoje já são mediados por estas tecnologias. Apresentamos uma discussão a este respeito no capítulo anterior, e podemos acrescentar que isso tem sido demonstrado pelo largo uso de portais de relacionamento como Orkut²² e Facebook²³, ou ferramentas de comunicação como email, Skype²⁴, MSN²⁵, celulares etc. Podemos assim entender que o que se torna uma prática cultural é passível de ser incorporada à educação, independente desta ser presencial ou a distância. Moran (2006) já apontava para estas possibilidades, propondo um sistema bimodal, usando a legislação, portaria 2253 do MEC, que permite que 20% da carga horária em um curso presencial seja realizada a distância. O que está sendo proposto não é discutir se 20% é muito ou é pouco, mas abolir a distinção entre o presencial e o a distância, já que esta divisão não é sadia para a educação.

²² www.orkut.com

²³ www.facebook.com

²⁴ www.skype.com, a partir do site/sítio baixa-se um aplicativo para uso no computador.

²⁵ www.microsoft.com, O MSN ou Messenger é um aplicativo para uso no computador.

Certamente há temas relacionados a práticas educacionais que somente podem ser realizados presencialmente, para outros essa prerrogativa é indiferente. São diversas as práticas educacionais que se beneficiam das possibilidades da mediação a distância, experiências positivas são relatadas por Miranda e Prado (2009), Maia, Mendonça e Leite (2004), Maia e Meirelles (2009), Moran (2006), Moraes (2002) entre tantas outras. Rodrigues (2008) propõe que a Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), é um caminho, pois é justamente isso que as redes sociais fazem, e utilizar estes e outros recursos virtuais é aproximar da vida escolar a vida social do aluno. São muitas as possibilidades.

O “olho no olho” para transmitir conhecimentos ainda é fundamental? Se comunicar é muito difícil no presencial, como faremos bem isto no virtual? Do que adianta frequentar uma aula presencial, se não nos empenharmos depois em estudar e aplicar o conhecimento recebido? Uma saída é a Aprendizagem Colaborativa em Rede utilizando modernas tecnologias da informação com interfaces amigáveis - por exemplo o Moodle - e técnicas especiais de ensino como, por exemplo, a Sócio/Construtivista. (RODRIGUES, 2008)

Além do Moodle²⁶, temos diversas outras ferramentas, como o TelEduc²⁷, o Tidia-Ae²⁸, o e-ProInfo²⁹, o Sakai³⁰, entre outros. As mudanças possíveis para a educação são enormes, os desafios maiores ainda. Não se trata mais uma questão de definir o quanto de EaD terá um curso (20%, 30%, 50% ou 100%), mas é prioritário que os princípios educacionais venham em primeiro lugar. Isso significa que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de qualquer programa educacional deve prever por meio de seus objetivos se determinadas disciplinas terão maior ou menor carga horária nos ambientes colaborativos e maior ou menor carga horária nos encontros presenciais. Denominamos Projeto Político Pedagógico o que em alguns momentos é chamado de Plano de Curso ou Proposta Pedagógica. A LDB, Lei 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Isso significa que deve explicitar em um projeto a intencionalidade educativa.

²⁶ <http://moodle.org/>

²⁷ <http://hera.nied.unicamp.br/>

²⁸ <http://tidiaae.nied.unicamp.br/site/>

²⁹ <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/index.htm>

³⁰ <http://sakaiproject.org/>

O PPP não se restringe a ser somente um texto contendo as boas intenções da escola para seus alunos, sequer deve se limitar a ser mais um documento burocrático. O PPP deve ser elaborado pela comunidade da escola, diretor, professores, funcionários, alunos e pais. No que se refere à dimensão política das práticas escolares, Paro (1996) entende que estando a prática política ligada à disputa pelo poder na sociedade, sua presença no cotidiano da escola pública tem a ver com os interesses antagônicos em jogo. A relevância das práticas políticas no cotidiano das escolas públicas se refere diretamente às condições da participação popular na tomada de decisões na escola. Sem essa participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses de classes que, por sua condição sócioeconômica, encontram-se alijadas do poder político. Para André (2001, p. 188) deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola" considerando desta forma não só a identidade da escola, mas a garantia da qualidade do ensino ofertado por esta. Considera como sendo características importantes a serem atendidas no PPP a participação coletiva nas decisões, a definição do trabalho pedagógico, contera presença de princípios de solidariedade entre todos, o desenvolvimento de estratégias para a superação de problemas ao longo do trabalho, o atendimento à realidade e um forte compromisso com a formação do cidadão baseado em um planejamento continuado.

Como se pode observar, o PPP é um documento norteador que considera todas as situações vividas pela escola no passado, mas que acima de tudo não deixa de mostrar a realidade que a escola está vivendo no presente. Seu principal objetivo é ter um olhar dirigido e norteado para a realidade concreta para atingir metas almejadas para o futuro.

É evidente que o que temos vivenciado no ensino superior não corresponde ao apresentado. Na maior parte das vezes, o compromisso pode até estar explícito no PPP, mas frequentemente encontramos cursos baseados em simples atividades de verificação de leitura, com poucos debates em fóruns, que não passam do senso comum ou do “copiar e colar”. Diversos cursos utilizam as aulas via telão, que não chegam a ser uma vídeo-conferência, visto que a interatividade é bastante limitada. Isso porque há um professor para atender de 800 a 1500 alunos, com um chat aberto durante a transmissão e sendo permitido fazer somente uma ou duas perguntas por sala. Em outros cursos, os alunos nunca encontram seus professores e o monitor é alguém com pouca possibilidade

de problematizar, de dialogar com os conteúdos das disciplinas ou que não dispõe de tempo para realizar tal tarefa³¹.

A ideia de EaD deve estar vinculada ao professor, ao seu papel e à sua qualificação. A maioria dos cursos em EaD colocam um tutor como o principal mediador junto aos alunos, muitas vezes somente com formação restrita à graduação completa. Há um entendimento atual de que o que se chama de tutor é na verdade um professor com uma carga horária de trabalho grande, pois o trabalho docente em EaD é na maioria das vezes mais intenso que em cursos presenciais. O não entendimento desse fator tem acarretado a precarização e indignação de diversos profissionais que têm trabalhado em EaD.

O tutor é um professor. Por essa razão, para garantir seus direitos como tal e o desempenho das atribuições profissionais, a SEED [Paraná] o denomina professor-tutor. Esse aspecto já foi considerado anteriormente na literatura disponível sobre EaD. Mill *et al.* (2007) falam de docente-tutor quando se referem tanto ao tutor presencial quanto ao tutor a distância ou tutor virtual, caracterizando este último como o docente que desenvolve suas atividades por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Maggio (2001, p. 98-99) iguala professor e tutor ao dizer que “tanto tutor como o docente são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinções importantes no sentido didático”. Além disso, Maggio apresenta diferenciações entre professor e tutor, ficando essas apenas no âmbito das especificidades que a EaD apresenta. (BORTOLOZZO *et al.*, 2009)

Este profissional da educação a distância, responsável pelo acompanhamento do aluno, tem atribuições de comentar, avaliar, orientar por meio de ferramentas tecnológicas a distância, quer nos ambientes virtuais ou não. Todas estas características só reafirmam a sua função professor.

Neste sentido, surge um novo trabalhador docente que, em virtude da falta de uma regulamentação específica, vem desenvolvendo suas atividades em condições inadequadas de trabalho como: elevada carga horária, número excessivo de aluno por docente, forma de remuneração incompatível, despesas com os equipamentos tecnológicos necessários, etc. (BARROS, 2008)

Assim, colocar um tutor sem a qualificação adequada de domínio dos conteúdos, com aulas via telão entre outras estratégias que são empobrecedoras, acabam por não criar um ambiente de aprendizagem e sequer garantir que o estudante supere suas limitações ou suas concepções de

³¹ Todos estes exemplos foram retirados de cursos reais, a verificação se deu por informações fornecidas pelas secretarias dos cursos, por conversas com alunos ou ex-alunos de 5 instituições, sendo elas: Claretianos, UNIP, UNOPAR, UNIARARAS e UNIPAR. Além destas informações diretas, Moran (2009) apresenta um extenso levantamento destes dados em diversas outras instituições, e aponta para o uso destas tecnologias em EaD que nós entendemos ser de forma precária.

mundo. Nesses exemplos, encontramos as novas tecnologias dentro dos princípios de precarização, individualização e da barbárie do mundo globalizado, sem identidade e sem sujeitos. Com as idéias colocadas e deixando nosso ponto de vista bem claro nestes aspectos, podemos avançar sem cair no terreno pantanoso dos milagres da EaD. Uma vez que o que estará sendo tratado aqui não está relacionado a estas experiências precarizantes ou deficientes de EaD.

Entendemos que para uma EaD de qualidade, qualquer programa de sucesso deve focalizar mais nas necessidades instrucionais, sociais, cognitivas e afetivas dos alunos do que na própria tecnologia. Devem ser considerados, por exemplo, suas idades, sua base cultural e socioeconômica, seus interesses e experiências, seus níveis de educação e familiaridade com métodos de educação a distância, ou os meios de mediação tecnológica. Em um curso a distância, mediado por tecnologia digital via internet, a primeira disciplina, ainda necessária, deveria ser aquela que capacitaria os alunos a vencerem a barreira tecnológica, aprenderem a linguagem e cultura da internet, dominarem as formas de comunicação e interação, entre outras habilidades necessárias para o bom andamento e aproveitamento do curso que irão empreender.

Além da necessidade do domínio da cultura da internet, faz-se necessário que o curso seja desenvolvido a partir de uma lógica que não a mesma dos cursos presenciais, se bem que mesmo estes, os presenciais, necessitam de mudanças estruturais e paradigmáticas profundas. Nos cursos presenciais, tradicionalmente, entende-se que uma bibliografia será apresentada aos alunos, lida antes ou depois de uma aula presencial e que no desenvolvimento da sequência programada para a disciplina, por meio de problematizações, seminários e outras estratégias amplamente conhecidas, todos os alunos terão superado o senso comum e dominado os conteúdos mínimos, pois fizeram um mesmo percurso. Nos cursos a distância via internet temos a necessidade de desenvolver conteúdos de formas distintas. Temos que entender que mesmo nos cursos presenciais, os conteúdos não são simplesmente apreendidos pela leitura ou realização de exercícios de verificação de leitura. Ora, para um aluno medianamente autônomo um curso assim não é necessário, pois esse aluno consegue fazer isso sem a necessidade de recorrer a professores ou cursos. Porém, se considerarmos as outras dimensões presentes na relação ensino-aprendizagem e que um curso não tem a função de meramente certificar um aluno, e sim de ajudá-lo a compreender significados mais complexos e a aprender a fazer relações mais aprofundadas de sua realidade a partir da compreensão dos assuntos selecionados na grade curricular, necessitamos repensar como iremos proporcionar isso via distância.

O ensino a distância baseia-se na lógica da assimetria. Assimetria de tempo e de lugar, assimetria entre etapas e ritmos, por isso é necessária a construção de estratégias diferenciadas, e montar estratégias utilizando a mediação por computador e via internet exige domínio dos meios e recursos existentes neste modelo. Criar processos educacionais, cognitivos e de produção de conhecimento, implica desenvolver estratégias que envolvam discussão e produção coletivas. Como humanos, dizia Vygotsky (1984; 1989), somos seres que se desenvolvem e se produzem historicamente e coletivamente, por isso entendemos que todo processo educacional necessita criar um meio de interação social. De outra forma perdemos nossa identidade, nos isolamos, nos fragilizamos, pois só somos fortes quando nossa identidade social está fortalecida, ou seja, sou alguém porque tenho uma identidade em um grupo. As estratégias em educação a distância, quando mediadas por outros veículos, como a televisão, por exemplo, sempre envolveram os momentos coletivos, pelo menos as experiências bem sucedidas, e se engana quem achar que o momento de aula presencial foi o que garantiu a qualidade e o conteúdo, precisam ser incluídos aí as dimensões de trocas, de encontros pessoais e coletivos, inclusive os encontros nos intervalos, a troca de olhares e a identidade de grupo criada. Temos as experiências de EaD do Instituto Universal Brasileiro (IUB), que eram mediadas³² pelo suporte escrito e via Correios. Nesse caso, não havia nenhuma atividade presencial, por isso mesmo não era possível levar para muitos alunos os cursos, que permaneciam sempre numa categoria secundária na formação profissional e eram considerados como uma formação inferior. Na verdade, existem bons cursos no IUB, mas estes exigem grande capacidade de organização, persistência e autonomia do aluno, justamente por não ter em suas estratégias as atividades de interação entre colegas, professores e espaço, ou seja, não abrange o conceito de território no contexto de Milton Santos (1997). Como resultado disso, não se cria identidade e não temos uma comunidade de alunos ou ex-alunos do IUB.

As TIC hoje propiciam novas formas de interação, diferentes daquelas tradicionais já totalmente assimiladas pela sociedade, como as mediadas por telefonia ou escrita em papel. Além de ser necessário o domínio tecnológico e o conhecimento sobre uso de programas e manipulação de imagens, sons, multimídias, há a necessidade em se conhecer a linguagem visual que os ambientes tecnológicos utilizam e de se saber formatar os diversos materiais instrucionais dentro de um padrão

³² Certamente que o IUB ainda existe e nos seus mais de 70 anos muito ajudou na formação de milhares de profissionais pelo Brasil afora.

que é totalmente novo. Não basta dominar conteúdos e ter boa didática, pois neste novo espaço educacional são necessárias outras formas de comunicação e de interação entre o sujeito-aluno e o objeto-conhecimento. Colocar informação no espaço virtual é a parte mais fácil, pois além de ser este um repositório por excelência, tem uma capacidade quase infinita de suportar as diversas mídias, de armazená-las e disponibilizá-las facilmente. Então podemos definir que a utilização do suporte tecnológico e da internet para a educação a distância é aparentemente um grande livro didático. Sendo assim, toda a longa discussão acerca do livro didático na educação formal pode ser trazida para este novo campo. A simples transposição de material do livro didático para os meios eletrônicos, com imagens e sons ao invés de texto e ilustrações consiste em travestir com uma nova parafernália a tradicional e inócua “educação bancária”, como dizia Paulo Freire.

As diversas pesquisas sobre o livro didático no ensino fundamental no Brasil, como em outros países (Gayan e García, 1997), têm mostrado como o livro passou a ser o principal controlador do currículo. Os professores(as) utilizam o livro como o instrumento principal que orienta o conteúdo a ser administrado, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e avaliação para o ensino das Ciências. O uso do livro didático pelo(a) professor(a) como material didático, ao lado do currículo, dos programas e outros materiais, instituem-se historicamente como um dos instrumentos para o ensino e aprendizagem. (NÚÑEZ *et al*, 2009)

Portanto, entendemos que os livros didáticos, além de não poderem veicular preconceitos e estereótipos, tampouco conter informações erradas ou desatualizadas, não pode ser a única fonte de informação. Primeiro, por não dar conta da extensa produção de conhecimento produzida pela ciência e cultura, segundo por criar uma distorção sobre a verdade, uma vez que fica implícito ao aluno que tudo que ele necessita aprender está contido naquele resumido universo do livro didático.

E o professor não pode se transformar em refém do livro, imaginando encontrar ali todo o saber verdadeiro e a narrativa ideal. Sim, pois o livro é também instrumento de transmissão de valores ideológicos e culturais, que pretendem garantir o discurso supostamente verdadeiro dos autores. Em um processo pouco dinâmico como o que se estabelece no sistema tradicional de ensino, cria-se um círculo vicioso: o professor torna-se um reprodutor desses mitos e imagens errôneas e passa, ele também, a acreditar neles. Para construir uma opinião própria e independente é importante a leitura de textos complementares, revistas especializadas e livros disponíveis na biblioteca da escola, da cidade, dos alunos, dos amigos, etc. (PAVÃO, 2010, p. 4)

Um dos grandes perigos do livro didático é o professor transformá-lo no único recurso de pesquisa, tornando assim o aprendizado uma mera repetição de conteúdos, possivelmente desatualizados, prejudicando o aluno, uma vez que isso o desmotiva no desenvolvimento da

pesquisa. Dessa forma corre-se o risco de ficar preso a uma única linha de raciocínio, o que certamente não proporciona a abertura da mente para coisas novas.

Muitos dos livros didáticos são portadores de informações prontas, acabadas, não oportunizando a construção coletiva do conhecimento, deixando de formar pessoas criativas, pesquisadoras, curiosas, inaptas para encontrar novas soluções para os problemas que terão que enfrentar na sociedade. Nesse sentido, os livros não devem trazer questões fechadas, mas colocar o seu conteúdo em questão. (DE TONI; FICAGNA, 2010)

Da mesma forma, o acesso a internet não pode resumir-se a uma mera cópia dos conteúdos ali encontrados. Estes necessitam ser contextualizados, problematizados, e ter a sua veracidade checada. Devem também ser adaptados à necessidade do aluno.

A mediação tecnológica somente tem o sentido de transpor a barreira espaço-temporal entre professor e aluno, e entre aluno e aluno. As possibilidades disso acontecer antes das novas tecnologias aparecerem eram praticamente nulas, pois as mediações por telefone são precárias e de alto custo, por correio são muito lentas e por televisão são impossíveis, a não ser em telecentros com salas de vídeo conferência. Mesmo assim, somente na última década, essa última via passou a ter tecnologia adequada e de mais baixo custo para um uso mais acessível.

5.1.1 EaD Como Superação de Barreiras Culturais e Geográficas?

Esta premissa foi a base das políticas de EaD, porém o que se verifica hoje é que o grande público que utiliza os cursos a distância não atende somente a estes alunos moradores de regiões ermas, prioritariamente. “Entende-se educação a distância como uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares.” (BARRETO, 2007). Entende-se que a procura tem se dado mais a partir da necessidade de flexibilização do mercado de trabalho, que exige profissionais múltiplos, tornando-se comum a existência de pessoas com duas ou três graduações e diversas especializações. Neste cenário, a EaD possibilita que o trabalhador continue suas atividades profissionais e mantenha-se estudando. Cria-se então um paradoxo, pois o aluno é quem tem que se manter no estudo, de forma continuada para atender a crescente demanda do mercado por mão de obra flexível. Apresentado no Capítulo 2, esse processo de individualização, além da flexibilização, transforma a EaD em um instrumento perfeito para atender a essas demandas, incluindo o fato de não retirar do trabalho aqueles que precisam melhorar sua qualificação. Além

disso, ainda fornece a baixo custo uma formação que não demanda locomoção por parte do aluno desempregado, viabilizando o acesso à formação e à qualificação profissional. Se por um lado universaliza o acesso e possibilita que aqueles que não tiveram acesso à formação em nível superior agora possam se qualificar, por outro estabelecem novas formas perversas de repassar as responsabilidades para o indivíduo.

Como já afirmado anteriormente, a maioria dos estudantes da EaD atual estão situados nos grandes centros urbanos. Por ultrapassarem barreiras geográficas – que são reais também para o aluno dos grandes centros urbanos, já que o deslocamento de um bairro de periferia até um centro universitário pode demandar muitas horas, tempo nem sempre disponível para o trabalhador – e não serem um impedimento para aqueles que tenham filhos, por exemplo a EaD torna-se uma possibilidade de completar a formação de trabalhadores autônomos e profissionais liberais.

Segundo o censo EaD.BR de 2008, organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)³³, 80% dos alunos matriculados em cursos em EaD estão no Sudeste, em seguida vem a região Sul. De um total de 2.648.031 alunos, 1.075.272 estão matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, 1.074.106 estão matriculados em cursos livres e 498.653 estão em universidades corporativas. A faixa média de idade do aluno em EaD é de 30 a 34 anos. Estes dados só confirmam o que é apresentado anteriormente.

5.2 EaD e a Formação de Professores

Deixando para trás a discussão sobre EaD e ensino presencial, já que este não é o foco da presente pesquisa, e passando pela formação inicial, vamos nos aprofundar no tema central, que é a formação continuada de professores. Na década de 1990 ocorreram reformas políticas de grande impacto para a educação brasileira. Os maiores campos de atuação do governo foram naqueles de políticas de avaliação, na descentralização, na desregulamentação e no financiamento. Um ponto fundamental dessa política foi a criação da Lei nº 9.394 - LDB - em dezembro de 1996. A partir dela, a formação de professores passa por uma intensa intervenção do mercado para suprir a demanda de formação, concomitantemente com algumas iniciativas do Estado neste sentido. Houve primeiro

³³ www.abed.com.br.

uma disseminação de cursos de capacitação de professores e, mais recentemente, surgiram as iniciativas em relação à formação continuada.

A pesquisa sobre esse tema não é muito simples de ser realizada, pois os dados não estão disponíveis e os artigos, teses e dissertações sobre o assunto ainda são poucos. Como afirmam Araújo e Vianna (2010).

A primeira consideração que pode ser feita diz respeito à expressiva dificuldade de se encontrar na literatura artigos que discutam a questão estudada nesse trabalho. Apesar da análise compreender 7 periódicos, 6 anais de eventos avaliados pelo QUALIS e 8 anais não avaliados, correspondendo a uma significativa parcela da produção científica no Brasil em Ensino de Ciências e EaD, foram encontrados poucos artigos que relacionassem a formação continuada de professores de nível básico por meio da EaD digital e as propostas apoiadas pelo governo por meio do e-ProInfo.

Esse resultado surpreendeu, pois se esperava encontrar mais resultados de pesquisa visto a presença das Universidades no e-ProInfo e a importância que a temática adquiriu nos últimos anos, tendo, inclusive, uma linha de fomento especial pela CAPES (PAPED). Em particular, sublinha-se a ausência de estudos sobre as práticas realizadas na plataforma do PROINFO de uma maneira geral, sublinhando a formação continuada de professores.

Além desses autores encontramos ainda os trabalhos de Rett (2008) e Castro (2008), ambas dissertações de Mestrado que enfocam especificamente a formação continuada de professores e o uso da EaD. A Tabela 5 – Profissionais da Educação Básica e Formação Continuada, apresenta dados relativos à formação continuada entre os anos de 2001 e 2003, retiradas do censo do Professor. 49% dos profissionais de educação que responderam ao censo participaram de cursos de formação continuada. Na tabela, podemos observar que há a separação entre cursos a distância e os semipresenciais, separação não justificada segundo nosso entendimento. Porém, se estes forem somados nos apresentam uma relação de cerca de 17% dos professores já passaram por alguma atividade ou curso de formação continuada via EaD.

Tabela 5 – Profissionais da Educação Básica e Formação Continuada

Cursos – Modalidade	Participaram	% (Aprox.)
Presencial	573901	75
EaD	82856	11
Semi-presencial	44759	6
Não definiram a modalidade	61273	8
Totais	762789	100

Fonte: INEP 2006

A tabela apresenta números pequenos, mas como o uso dos suportes tecnológicos tem se intensificado nos últimos anos, esta relação tende a crescer³⁴.

Cabe aqui apontar a ênfase dada às já citadas novas formas de EaD, proporcionadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias, fundamentalmente aquelas baseadas na internet. Temos hoje a EaD como forma central de proporcionar a formação continuada, principalmente por permitir que esta ocorra sem retirar os professores de sala de aula. Nesse caso, temos a forte presença da iniciativa privada agindo e ofertando cursos em EaD para professores da rede pública, em parceria ou não com a rede.

A Educação a Distância (EaD) está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente, no momento em que uma das linhas de ação da política pública brasileira é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9394/1996) exige que, até 2007, todos os professores da educação básica tenham formação superior. Nessa perspectiva, dados divulgados pelo MEC (Falcão, 1999, p. 6) mostram que 801,8 mil vagas são ocupadas por professores sem diploma universitário. Isso significa um grande desafio para a União, Estados e Municípios, que terão de colocar a formação de professores como prioridade na área educacional e adotar alternativas para potencializar suas ações no sentido de ampliar o acesso às instituições de educação superior e oportunizar um sistema de formação continuada para os professores que já têm grau superior.

Nesse contexto, o principal desafio das instituições formadoras, superado o questionamento da EaD como forma preponderante de educação do futuro, consiste em tentar viabilizá-la, mediante projetos acadêmicos que possibilitem uma educação de qualidade para muitos. Para tal as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico precisam ser absorvidas como conquista da humanidade e utilizadas para propiciar os mesmos avanços no campo da educação.

Inicialmente, o aspecto mais significativo da problemática anunciada, ou seja, da qualificação de um projeto de formação a distância, parecia ser o aspecto tecnológico, notadamente a utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na EaD, pois esse era o enfoque predominante dos eventos – nacionais e até mesmo internacionais – que discutiam a questão. (OLIVEIRA, 2009)

Como podemos verificar na LDB – Lei 9394/96, está explícita a orientação para uso da EaD na formação continuada de profissionais em exercício. Mais precisamente, encontramos no Artigo 61 a adoção da capacitação em serviço e o Artigo 67, determina a valorização dos profissionais a ser feita pelos sistemas de ensino. No Artigo 70, passam a ser considerados como gastos em manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas com a formação continuada dos profissionais da educação.

³⁴ Pretendia-se conhecer este número para os anos mais recentes. No entanto entramos em contato com o INEP na tentativa de conhecer melhor como vem evoluindo o uso da EaD na formação continuada, mas estes dados não foram atualizados.

Isso garante que os recursos constitucionais vinculados à educação possam ser orientados nesse sentido.

EaD NA LDB

LDB - Lei 9394 (20/12/96)

TÍTULO VI

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61. A formação de profissionais da educação, (...), terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

Como se pode observar no Artigo 80 está expresso que o Poder Público incentivará o uso da EaD. A partir dessa publicação estava aberta a possibilidade de uso da EaD no ensino superior, e assim não seria mais uma formação voltada para qualificação profissional e técnica, para complementação do ensino básico ou supletivo e para aperfeiçoamento profissional, como tradicionalmente já vinha ocorrendo no país desde o início do século XX.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Foi previsto também por esta LDB que a formação em exercício se daria inclusive via EaD, Artigo 87.

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

§4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Publicado no Diário Oficial da União em 23/12/96, pp. 27833-27841.

De 1996 até 2009 muitas iniciativas aconteceram, algumas com consequências questionáveis, outras abrindo caminho para a difícil missão de oferecer a formação inicial utilizando a EaD. Como as políticas nacionais foram de expressivo papel indutor na nova configuração da EaD, passaremos a seguir a fazer uma análise mais aprofundada destas.

5.3 As políticas federais para a formação de professores baseadas na EaD.

As políticas de formação inicial e continuada de professores utilizando a educação a distância no Brasil datam do início do século XX, baseadas a princípio no uso do rádio, passam a utilizar a televisão nas últimas décadas do mesmo século. No entanto só se tornam efetivamente políticas de ampla abrangência com a normatização pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional na última década do século passado e no início deste. Pretendemos neste capítulo abordar brevemente as principais políticas na formação de professores em EaD.

No Brasil, a EaD tem-se tornado uma modalidade de ensino em franco processo de expansão e uso nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior e também nas empresas educacionais. Ela não é uma modalidade de ensino nova, já que, desde 1923, com Edgard Roquette Pinto, criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje rádio MEC, são conhecidas iniciativas voltadas para sua disseminação. Estas iniciativas, procurando novas tecnologias de comunicação que aproximassem a escola do público sem escola, utilizaram o rádio, com o Instituto Rádio Monitor em 1939; o correio, com o Instituto Universal Brasileiro em 1941 (Nunes, 1994); e mais, recentemente, o vídeo, a TV e o computador, com o Telecurso do 2º Grau e os programas: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, FUST, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância - PAPED, programas estes da Secretaria de Educação a Distância - SEED. (PIRES, 2001, p. 4)

As primeiras experiências em EaD no Brasil ficaram sem registro (MARQUES, 2007; VASCONCELOS, 2009), iniciam por correspondência, inclusive de cursos estrangeiros para a área agrícola. Apresentamos algumas informações do histórico da EaD no Brasil.

1923/1925 – Rádio Sociedade do Rio de Janeiro

1923 – Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão

1939 – Marinha e Exército – cursos por correspondência

1941 – Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, formação profissional básica

- 1970 – Projeto Minerva – cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional
- 1974 – TVE do Ceará – cursos de quinta a oitava série, com material televisivo, impresso e monitores
- 1976 – SENAC – Sistema Nacional de Teleducção, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido 2 milhões de alunos)
- 1979 – Colégio Anglo-Americano (RJ) – atua em 28 países, com cursos de correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus
- 1979 – UnB – cursos veiculados por jornais e revistas; em 1989 transforma no Cead e lança o BrasilEAD
- 1991 – Fundação Roquete Pinto – programa Um salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do ensino fundamental
- 1995 – Secretaria Municipal de Educação – MultiRio (RJ) – cursos de quinta a oitava série, através de programas televisivos e material impresso
- 1995 – Programa TV Escola – SEED/MEC
- 2000 – UNIREDE – Rede de Educação Superior à Distância – consórcio que reúne 82 instituições públicas do Brasil (VASCONCELOS, 2009)

Algumas destas experiências e iniciativas foram voltadas para a formação inicial, outras para formação continuada.

A preocupação com os programas de formação utilizando esses meios [EaD] deu origem, na década de 1965, à criação da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa e ao Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL). (OLIVEIRA, 2007)

Na década de 1970 o Governo Federal lança o Projeto Minerva, uma iniciativa usando a EaD para dar a formação básica para jovens e adultos.

O Estado da Bahia não participou do projeto, optando pela elaboração de um projeto próprio com a criação do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB), que utilizou o rádio, a televisão, materiais impressos e correio, para a formação supletiva de 1º e 2º graus e formação de professores de todo o Estado da Bahia, apresentando índice de 15% de evasão, muito baixo para cursos a distância. (OLIVEIRA, 2007)

Apesar destas e outras experiências, quando se trata de política de formação de professores, e da formação continuada de professores, o tempo histórico se situa na última década do século XX, não só pela primeira normatização para uso em nível superior mas pelas possibilidades apresentadas pelas novas tecnologias.

5.3.1 A última década do século XX

Pela importância e por seu caráter universalizante, além de se transformar pela primeira vez em legislação específica, procuraremos entender as políticas implementadas na última década do século XX e seus reflexos na formação continuada de professores. Não nos esquecendo de toda a conjuntura já apresentada do panorama mundial que se estabelece principalmente após os anos 1990,

com a globalização, o neoliberalismo, as transformações proporcionada pelas TIC e as consequências para o trabalhador individualizado.

Após o longo período da ditadura militar e pela primeira vez em mais de 20 anos sem voto direto para Presidente da República, Fernando Collor de Mello é eleito em 1989 Presidente e assume o cargo em 1990. É nesse mesmo ano que ocorre a Conferência Mundial de Educação Para Todos, promovida pela UNESCO e pelo BIRD, coloca como prioridade da educação o ensino fundamental, além da garantia de acesso às necessidades básicas e a equidade nas políticas públicas. Em sua proposta incentiva ações que mobilizem “[...] recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários, [...]” destacando que “[...] a educação básica constitui o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.”(JOMTIEN, 2007)

Foi neste período, quando o Brasil encontrava-se numa posição econômica desfavorável na ordem mundial, junto com a ofensiva neoliberal que retoma-se a Teoria do Capital Humano, teoria que esteve presente nas políticas do regime militar. É neste cenário que a Educação é colocada como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Justificou-se as diferenças de salários e oportunidades, inclusive as diferenças entre nações, como sendo uma diferença de formação ou qualificação, assim, para a superação das barreiras educacionais que impediam a sobrevivência no cenário mundial seria necessária a participação de amplos setores da sociedade. Tudo isso foi compactuado pela UNESCO³⁵, CEPAL³⁶, PROMEDLAC³⁷ E BANCO MUNDIAL, determinando as tarefas a serem cumpridas pelos países Latino Americanos e Caribe principalmente quanto às reformas educacionais (SHIROMA et al., 2004).

Em resposta ao acordado na Conferência de Jomtien, foi elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação o Plano Decenal de Educação Para Todos, no qual se compromete a investir no ensino fundamental. Em 1994 assume o governo FHC, implementando políticas ratificadoras deste acordo, assim cria o FUNDEF, a nova LDB, cria a Secretaria de Educação a Distância – SEED e mais para

³⁵ UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³⁶ CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

³⁷ PROMEDLAC é a sigla que indica a reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (CASASSUS, 2001).

2001 implementa o PNE, definindo assim os meios e os fins para o financiamento da educação (PINTO, 2002).

A Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Entre as suas primeiras ações, nesse mesmo ano, estão a estreia do canal Tv Escola e a apresentação do documento-base do “programa Informática na Educação”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CONSED). E após uma série de encontros realizados pelo País para discutir suas diretrizes iniciais, foi lançado oficialmente, em 1997, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação –, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil.

Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. (MEC, 2011)

Implementações que seguem a cartilha dos organismos internacionais e que contém implícitas nos seus atos as idéias neoliberais de Estado mínimo, com uma forte presença do Mercado e do setor privado ocupando os espaços abandonados pelo Estado, além da já citada política do Banco Mundial, acrescenta-se a Teoria do Capital Humano, individualizando as responsabilidades de formação e de fracasso. É neste momento que se implementa a Lei de Responsabilidade Fiscal, com a sua criação passa a existir uma restrição às despesas públicas dos estados, impactando a prestação dos diversos serviços públicos, como: saúde, educação, previdência pública, entre outros. a criação da Lei é justamente parte do pacote de medidas descentralizadoras, mas com forte controle por parte do governo federal. Esse, com a Lei, passa a ter controle sobre os gastos dos estados e municípios.

Justamente neste cenário que se implementa o uso da EaD na formação superior, com a criação da SEED, apoiada na LDB. No entanto a preferência na implantação da EaD se deu pela falsa idéia de redução de custos, sendo assim validada pela Lei de Responsabilidade Fiscal.

Para os representantes governamentais, ao manter relações de trabalho mais “flexíveis” e terceirizadas, os pólos de EaD representam unidades de “produção” de serviços públicos mais atraentes e menos onerosas de “inclusão” digital. O desenvolvimento destas unidades tem gerado uma preocupação nas organizações de classe das IES públicas, porque do ponto de vista institucional estas unidades tendem a representar um poder paralelo que compete, através da EaD, na prestação de serviços de educação e formação profissional, com formas “flexíveis” e terceirizadas de trabalho. Portanto, o problema não é trabalhar com a EaD e as novas tecnologias educacionais, mas a precarização das relações de trabalho característica dos processos de implantação das mesmas nas IES e uso de softwares proprietários nas plataformas que mantêm este ambiente educacional. (PIRES, 2001, p. 6)

Cabe lembrar que as políticas não eram mais norteadas pela ideia de igualdade e sim de equidade de Rawls³⁸, o que cria um grande diferencial. O que significa que não haverá um direito igual para todos, e sim, uma medida compensatória para aparar os efeitos negativos da desigualdade. No entanto, o que se verificou foi que as políticas resultaram para alguns setores, aqueles de maior poder econômico, uma formação preferencialmente presencial e de qualidade, para setores mais populares ou atividades fins (nos parece que o professor do ensino básico é entendido como um trabalhador chão de fábrica e o produto de seu trabalho uma mercadoria comum com pouco valor agregado) uma formação aligeirada e de baixo custo, o que indica sempre, em nosso país, ser de má qualidade.

Para encerrar a discussão sobre nossa primeira hipótese, afirmamos que a democratização, como processo ou método, de acordo com Borón (2000), tem duas intenções no que tange ao processo de reestruturação produtiva: a primeira é imprimir a ideologia de que pelo acesso democratizado à educação, pela EaD, todos podem alcançar condições sociais de vida melhores; a segunda é formar um grande contingente de mão-de-obra especializada requerida pelo sistema produtivo.

De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 56), “mecanicamente e repetindo uma velha máxima salvacionista – atribuiu-se à educação o condão da sustentação da competitividade” [...]. De acordo com Borges (2006, p. 152); A crença na democracia e na cidadania como valor tem como decorrência a crença na escola como espaço de transformação social – às vezes explícita, às vezes subliminar – de que o acesso a condições materiais se vinculam à escolarização assim como à democracia. (MALANCHEN, 2007, p. 213)

Essa abordagem no que se refere à formação continuada de professores, leva este campo profissional ao que Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 67) chamam de desintelectualização docente. A retirada destes profissionais de uma formação de qualidade é transformar o professor em um aplicador ou técnico, uma vez que se transforma em aprendizado instrumental e voltado somente para aperfeiçoamento do conhecimento aplicado, isso significa na desprofissionalização deste trabalhador. Sem, no entanto, promover a reflexão sobre a prática, sem acrescentar densidade intelectual sobre fenômenos alheios aos conhecimentos escolares, mas que certamente os possibilitariam refletir sobre suas práticas e, principalmente, sobre o seu papel social; resultando numa despolitização do professor.

Essa forma de desintelectualização é perfeitamente visível nos programas de EaD para formação docente, posto que o tutor presencial ou virtual, que tem o contato com o

³⁸ John Rawls (Baltimore, 21 de Fevereiro de 1921 — Lexington, 24 de Novembro de 2002) foi um professor de Filosofia Política na Universidade de Harvard (Wikipédia, 2007).

estudante que cursa a EaD, não é o responsável pela elaboração do material, das atividades e da avaliação; ele simplesmente segue uma rotina de atividades que foi pensada e elaborada por outros profissionais. A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EaD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada. (MALANCHEN, 2007, p. 213 e 214)

O MEC, no final dos anos 1990 e início do século XXI, teve papel importante na implementação de políticas que implicaram na precarização da formação de professores, e a EaD foi a vilã neste processo, talvez por isso tenha encontrado tanta resistência em setores mais progressistas, sindicatos e academia. Além de facilitar o credenciamento de instituições privadas, implementou por meio de Portaria normas que indicavam sua intenção.

A possibilidade de ampliar a oferta de educação a distância nas instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil, em termos legais, foi concretizada por meio da Portaria do Ministério da Educação no. 2253, de 2001. Essa norma legal – que definiu que até 20% das disciplinas do curso presencial poderiam ser ofertadas na modalidade a distância – permitiu que se legalizasse a utilização isolada de disciplinas a distância nas instituições de ensino superior. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 49)

Temos a partir deste período o início do crescimento exagerado de matrículas nos cursos em EaD. Mais adiante esse tema será apresentado juntamente com a análise do censo do MEC e seus números. Por hora continuaremos a análise das políticas nos seus enunciados. Com a mudança de Governo, em 2003, percebe-se um novo ordenamento, surge um importante documento que norteia e regulamenta a EaD no ensino superior é o Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil. (MEC, 2011)

Este documento passa então a definir o uso da EaD no ensino superior e a exigência do cumprimento dos seus requisitos mínimos provocou forte impacto nos anos seguintes. Impactos esses vistos com bons olhos pela sociedade, pois deu ordenamento a uma enorme rede, fechando pólos inadequados, impedindo a expansão sem critérios mínimos de qualidade e, principalmente,

sendo efetivo na melhoria do sistema de ensino superior a distância. Por sua importância, apresentamos a seguir uma análise geral de seu conteúdo.

5.3.2 Referenciais de Qualidade

Este documento surge numa versão preliminar em 2003, colocado em discussão para o público acadêmico em 2005, chega na versão atual em 2007. O eixo da discussão levou a uma alteração da abordagem para o foco no ensino superior, especialmente naqueles referentes a graduação.

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de **EaD**, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (MEC, 2007, p.2)

A educação a distância não é uma novidade, sua prática remonta os tempos da início das práticas de escrita e leitura, o que fez ressurgir o debate desta modalidade de ensino foi o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação. As possibilidades de interação e de acesso a informação proporcionadas, principalmente pela internet banda larga, tem feito a grande diferença.

As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos. (MEC, 2007, p.3)

Entende-se que os especialistas do setor acreditam na possibilidade em se formar um profissional usando a EaD e que é possível fazer isso com qualidade. Apontam para a necessidade de mudanças de significados em alguns temas relacionados a ensino e aprendizagem.

Os debates a respeito da **EaD**, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros. (MEC, 2007, p.3)

Seguem alguns aspectos a serem levados em consideração para uma avaliação ou crítica as políticas de EaD:

(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

As concepções de educação e de formação são temas amplamente debatidos no país e no mundo. Um dos grandes debates se dá no perfil de aluno e de profissional que se quer formar. Os cursos em EaD estão inseridos neste debate. Certamente que o fato de um curso ser em EaD ou presencial não quer dizer que um se posiciona de um lado e o outro de outro lado. O debate não é dicotômico, entre o Bem e o Mal, sendo a EaD o lado do Mal como alguns setores tendem a colocá-la.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente - como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos.

De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (MEC, 2007, p.7 e 8)

(II) Sistemas de Comunicação

Durante muito tempo a EaD se deu somente pela palavra escrita, quer textos impressos (material didático), quer manuscritos (produção do aluno). Com os avanços tecnológicos desenvolvidos no século XX, foram possíveis a introdução de novos procedimentos: transmissão oral por meio de rádio, gravações (discos de vinil, fitas K7, telefone entre outros), oral com imagem (televisão, vídeo, vídeo-conferência etc.). Com o aparecimento da internet, surgiu a possibilidade de integração destas três formas, com o acréscimo da interatividade e em tempo real (simultaneamente). Temos visto a cada dia surgir mais e mais ferramentas (aplicativos) para uso nos computadores ampliando as possibilidades de comunicação.

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. Portanto, o princípio da interação e da

interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). (MEC, 2007, p.10)

Em primeiro lugar, só se pode pensar uso de tecnologias da internet se houver acesso à banda larga, internet com acesso em baixa velocidade não permite o uso das ferramentas necessárias para garantir a comunicação e interatividade, dois aspectos indispensáveis e indissociáveis para uma educação de qualidade.

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo. (MEC, 2007, p.11)

Desta forma, como veremos em outros pontos do documento analisado, os pólos terão que garantir o acesso aos alunos a estes recursos. Com isso percebe-se que para um curso de qualidade, faz-se necessário oferecer os recursos materiais aos alunos e não somente os informativos e pedagógicos.

Outro aspecto a ser considerado é que como é previsto em Lei, nenhum curso poderá ser totalmente a distância, assim os encontros presenciais necessitam ser bem elaborados e suas atividades programadas de forma a articular o presencial e o a distância, mantendo um fluir contínuo no curso, sem interrupções.

Em atendimento as exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. [...] Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. Como estratégia, a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem. Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. (MEC, 2007, p.11 e 12)

(III)Material didático

Cabe ressaltar que a mudança na relação ensino-aprendizagem na EaD necessita uma abordagem diferenciada daquela utilizada no ensino presencial, para isso é importante que todo material didático seja elaborado levando-se em conta estas diferenças.

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros. (MEC, 2007, p.13)

Este aspecto levantado aqui, determina a necessidade de constituição de equipes multidisciplinares para a elaboração de todo material didático, mas não somente, também indica que na elaboração do plano de aula, este necessita considerar toda essa diferença e contar com o apoio desta mesma equipe, uma vez que não se pode esperar do professor conteudista o domínio de tais linguagens, ou recursos tecnológicos. Todo um conjunto de apoio, informação e suporte terá que ser estruturado para realizar a transposição de aulas presenciais para EaD.

(IV) Avaliação

Dividida em Avaliação de Aprendizagem e em Avaliação Institucional. O presente documento dá maior ênfase na avaliação institucional e seus aspectos, é importante, claro, poderá garantir a seriedade dos cursos oferecidos, mas a avaliação de aprendizagem mereceria um melhor detalhamento, uma vez que poucos referenciais de avaliação existem sobre EaD.

Este é um item muito importante na EaD, não que não seja nos cursos presenciais, claro que também é, mas em EaD os processos avaliativos necessitam ser contínuos, mais objetivos e menos pontuais, por isso uma abordagem mais cuidadosa.

Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. (MEC, 2007, p.16 e 17)

Assim, há a necessidade de transformar os instrumentos avaliativos em instrumentos de percepção, para o aluno, da qualidade de seu percurso e de quais aspectos do seu aprendizado necessitam ser melhorados. Quanto as avaliações presenciais, lembrar que o Decreto 5.622, de 19/12/2005, estabelece as normas e determina que estas tenham prevalência sobre as demais. Isso é importante para garantir a seriedade e evitar a fraude.

Na avaliação institucional, esta é muito semelhante àquela aplicada para as instituições que oferecem cursos presenciais.

(V) Equipe multidisciplinar

A EaD exige uma composição de profissionais com características próprias, como já foi identificado no item Material Didático, assim foi dividida em três categorias pelo Referencial:

1) Docentes, 2)Tutores e 3)Pessoal Técnico-Administrativo

- 1 Docentes: Dois aspectos são relevantes: primeiro, a EaD não minimiza o trabalho e a mediação do professor; segundo, a EaD aumenta a carga de trabalho deste.
- 2 Tutores: Dividido em duas categorias: a)Tutores a Distância, b)Tutores Presenciais

Os Tutores são na realidade professores, é um equívoco achar que Tutor é um técnico, ou uma função menor. O Tutor a Distância é elemento chave no desenvolvimento do curso e na efetividade deste. Se este Tutor não dominar o assunto não terá como orientar os alunos.

O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (MEC, 2007, p.21)

Os chamados Tutores Presenciais, são aqueles que normalmente chamamos Professores, devem estar articulados com os Tutores a Distância, mas não necessariamente serem os mesmos, apesar disso ser possível. Deve ter conhecimento de todo o conteúdo e metodologia utilizada no curso, inclusive o que está sendo feito a distância.

- 3 Pessoal Técnico-Administrativo: São todos os profissionais que darão apoio e suporte para o pleno funcionamento do curso: técnicos, coordenação etc. É imprescindível existir um suporte tecnológico, administrativo e acadêmico em cada polo.

(VI) Infraestrutura de apoio

Este é um tópico delicado e que exige maiores atenção. Toda a infra-estrutura oferecida aos alunos na sede da instituição deve ser oferecida nos pólos.

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, vídeo-cassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou stand alone e outros, dependendo da proposta do curso.

Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores.

A infra-estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível:

- na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD);
- e nos pólos de apoio presencial. (MEC, 2007, p.24)

(VII) Gestão acadêmico-administrativa

Os apontamentos e referenciais neste tópico são os mesmo normalmente considerados para um curso presencial. Lembrando que apesar do curso ser a distância, as estruturas físicas necessitam ser dimensionadas de forma a possibilitar o funcionamento dos cursos de forma adequada.

(VIII) Sustentabilidade Financeira

Este tópico trata dos aspectos formais de administração e gestão dos recursos financeiros. É importante ressaltar que há uma falsa ilusão de que cursos a distância são mais baratos e que exigem menores recursos e, ou, investimentos. A implantação normalmente é mais cara que a necessária para cursos presenciais, os professores custam mais. Pode-se ganhar mais, pelo aumento de oferta, assim com a mesma infra-estrutura montada para atender 100 pode-se atender 10 mil ou mais, dependendo de como foi estruturado o projeto.

Considerações finais dos Referenciais de Qualidade

Como pode-se observar pela análise dos REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, elaborado pelo MEC, este é um tema amplo, que

coloca a educação em debate por um viés diferente daquele normalmente debatido. O que se propõe aqui não é a precarização da educação, tampouco do trabalho docente. Mais que isso, a proposta é de desenvolver um projeto inovador que possibilite um maior atendimento, ou universalização do ensino superior. Certamente que o debate está no início, não sabemos ao certo se nos será possível transpor todos os aspectos envolvidos na formação de professores para um curso a distância, ainda não temos como avaliar qual a quantidade de tempo necessário para o professor/tutor acompanhar seus alunos e conseguir alcançar os resultados que alcança presencialmente. Por hora sabemos que a equivalência do tempo de um professor a distância é de três vezes ao do professor presencial. Por outro lado, as experiências indicam que muitos ganhos podem existir no uso da EaD na educação e na formação, um acompanhamento personalizado e individualizado, melhor comunicação entre professores e alunos, uma vez que esta são mais diretas e pessoais na EaD que aquelas em cursos presenciais. Enfim, um longo debate ainda está por vir, apesar do grande número de alunos freqüentando cursos a distancia e da enorme oferta que já está em andamento.

5.3.3 Legislação

Para finalizar, faremos uma análise dos aspectos ligados à Legislação que regulamenta a EaD, além da LDB essa baseia-se em Decretos e Portarias.

Decretos Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Portarias Portaria n.º 1, de 10 de janeiro de 2007. Portaria n.º 2 (revogada), de 10 de janeiro de 2007. Portaria n.º 40, de 13 de dezembro de 2007. Portaria n.º 10, de 02 julho de 2009. (MEC, 2011)

Além destes documentos que regulamentam o uso da EaD, outros documentos trazem um arcabouço ideológico e nos indicam os caminhos da política. Na Tabela 6 – EaD: Legislação, Programas e Institucionalização Federais – 1995 - 2011, apresentamos um panorama geral das políticas relacionadas à EaD implementadas pelo Governo Federal e que de alguma forma se relacionam com a formação de professores.

Tabela 6 – EaD: Legislação, Programas e Institucionalização Federais – 1995 - 2011

Data	Legislação	Programa / Institucionalização
1995		Rádio Escola
1996	Lei 9.394 de 20/12/1996	LDB
	Decreto Nº 1.917 de 27/05/2006	Criação da SEED
		TV Escola
		Programa Informática na Educação
1997		
	Lei Nº 9.424 de 24/12/1996	FUNDEF, descentralizando a educação e, por consequência a formação continuada de professores
		Programa Proinfo
		PROFORMAÇÃO
		PAPED
1998	Decreto Nº 2.494 de 10/02/1998	Revogado pelo Decreto Nº 5.622
	Portaria Nº 301 de 7/04/1998	Revogada pela Portaria Nº 4.361
	Decreto Nº 2.561 de 27/04/1998	Revogado pelo Decreto Nº 5.622
2001	Lei Nº 10.172 de 9/01/2001	PNE
	Resolução CNE Nº 1 de 3/04/2001	Regulamenta a pós graduação a distancia
	Portaria Nº 2.253 de 18/10/2001	Oferta de até 20% em EaD nos cursos presenciais
2003	Referenciais de Qualidade – 1ª Versão	
2004	Portaria Nº 4.361 de 29/12/2004	Normatiza credenciamento para EaD
		Portal Domínio Público
2005	Decreto Nº 5.622 de 19/12/2005	Estabelece que as avaliações serão de forma presencial
		Programa UAB
2006	Decreto Nº 5.773 de 09/05/2006	Regulação, supervisão e avaliação das IES
2007	Referenciais de Qualidade – Versão atual	
	Portaria Nº 1 de 10/01/2007	
	Decreto Nº 6.094 de 24/04/2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, (FUNDEB, Nova CAPES, PRODOCÊNCIA, entre outros)
	Decreto Nº 6.303 de 12/12/2007	Altera dispositivos dos Decretos Nº 5.622 e 5.773
	Portaria Nº40 de 13/12/2007	
		Programa ProInfo Integrado
2008		Projeto DVD Escola
		Banco Internacional de Objetos Educacionais
		Portal do Professor
2009	Decreto Nº 6.755 de 30/01/2009	Política Nacional de Formação de Professores.
	Portaria Nº10 de 02/07/2009	
		Plataforma Freire
		Programa ProUCA
2011	Decreto Nº 7.480 de 16/05/2011	Dissolução da SEED

Fonte: Elaborada pelo autor.

Este período abrange cinco governos, sendo dois mandatos de FHC, dois mandatos de Lula e o início do governo Dilma. Algumas destas ações serão discutidas a seguir. No texto do Programa Brasil em Ação do governo FHC (BRASIL, 2010) encontramos duas referências que nos dão pistas para entender as políticas desta época.

Valorização do Magistério – O Programa de Valorização do Magistério foi criado com a preocupação de reorganizar os planos de carreira e salários e garantir remuneração mínima para os professores do ensino fundamental, estimulando o trabalho em sala de aula. (BRASIL, 2010)

É conhecido o processo pelo qual se deu o esvaziamento dos Fóruns nacionais que tinham estabelecido um piso salarial nacional para a categoria. As metas estabelecidas nos anos de 1990 a 1993 foram completamente ignoradas pelo governo federal e o piso não foi regulamentado por Lei, o Fundef estabeleceu um patamar muito abaixo do esperado.

Investindo cerca de R\$ 330,00 por aluno/ano, entre custos de material e salário do professor, o Governo Federal criou o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Sessenta por cento do Fundef, que já está implantado desde janeiro de 1998 em todos os estados e no DF, destina-se ao pagamento de professores. Os 40% restantes são empregados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. (BRASIL, 2010)

Como disse Monlevade, o governo federal fez uma distribuição de dinheiro com chapéu alheio, na realidade as pesquisas indicaram (MONLEVADE; DAVIES; RODRIGUEZ entre outros) que o governo federal, por uma decisão contábil regulou sua participação no bolo, desobrigando-se inclusive de cumprir seu papel Constitucional, reduzindo só no primeiro ano do Fundo a sua participação em mais de R\$2 milhões, o que se repetiu ano a ano sucessivamente.

Com um magistério valorizado, a educação no Brasil tem a atenção especial que merece, pois a garantia de uma remuneração mínima assegura que haverá mais professores em sala de aula, e, principalmente, mais motivados.

O Programa de Valorização do Magistério, que tem sua base no Fundef, é coordenado e executado pelo Ministério da Educação.

Investimento: R\$ 823 milhões do Orçamento Geral da União. (BRASIL, 2010)

O que se viu ao longo dos anos não foi exatamente isso, o Fundef, seguindo as orientações dos organismos internacionais, priorizou o ensino fundamental, mas não trouxe a valorização para a profissão docente que era esperada. Na verdade, orientado pelo BIRD, de que o salário do professor pouco altera a qualidade do ensino, o Fundef acaba por ser coerente com essas orientações.

Essa breve interpretação do Programa no que se refere ao professor, nos dá uma real noção de como foi conduzida a formação. Lembrando que o Fundef trouxe consigo uma grande descentralização, passando para os municípios a maior responsabilidade sobre a formação

continuada de seus professores. As implicações disso tem sido tema de pesquisa³⁹ e foi melhor explicado no Capítulo 4, sobre Formação Continuada de Professores.

Voltando ao Programa Brasil (BRASIL, 2010), nos dedicaremos aos aspectos do Programa voltados para a EaD. Basicamente apresenta uma orientação voltada para o uso da TV, focado na TV Escola e uso com fins pedagógico no ensino formal e comunitário. De nada aborda sobre o processo de formação de professores, mas podemos identificar que parte da intenção é conduzir o trabalho didático do professor de forma induzida.

Todas as escolas de ensino fundamental no Brasil, com mais de 100 alunos, já receberam recursos para compra do kit tecnológico básico da TV Escola, composto de antena parabólica, videocassete, receptor de satélite, televisão e fitas de vídeo. As escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com exceção do DF, com menos de 100 alunos, recebem um televisor, um videocassete e duas caixas de fitas VHS.

Em operação desde março de 1996 e com cinco horas de programação diária, repetidas quatro vezes ao dia, a TV Escola produz e transmite diversos programas de capacitação, além de vídeos pedagógicos e culturais.

O Programa TV Escola é um sucesso em Berilo (MG), no vale do Jequitinhonha. Muito alunos viram pela primeira vez uma televisão. De dia, a escola é dos filhos, e à noite é dos pais, que estão aprendendo a ler e a escrever. Uma vez por mês discutem com os professores ações vistas na TV Escola. O Programa passou a ter uma papel de integração entre a comunidade e a escola. Como a população é bem pobre, a escola desenvolve um trabalho de fontes alternativas de renda. Os alunos aprendem artesanato e os pais aprendem a fazer rapaduras.

Ao possibilitar uma comunicação mais ágil e dinâmica, a televisão mostra que pode ser utilizada com grande sucesso também para fins didáticos, com o objetivo de enriquecer o currículo e o trabalho em sala de aula. Já são mais de 50 mil escolas atendidas em todo o País, beneficiando mais de 25 milhões de alunos.

Por essas razões é que foi criada a TV Escola, um canal exclusivo de TV destinado à educação, que pretende aperfeiçoar e valorizar os gestores e professores da rede pública, além de beneficiar também os alunos, facilitando o processo de aprendizagem.

O Programa de Educação à Distância é executado pelo Ministério da Educação e do Desporto em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Investimento: R\$ 76,2 milhões do Orçamento Geral da União. (BRASIL, 2010)

Este Programa é uma ação direta do Governo Federal na ação pedagógica do professor, atingindo a sala de aula e provocando a interação entre professores e comunidade. Por sua extensão e abrangência foi uma forma de atuar na formação continuada de professores de forma indireta mas incisiva. No PNE de 2000 apresenta uma série de 22 metas para a EaD e a Tecnologia Educacional. Entre todas selecionamos algumas:

³⁹ Rodriguez; Pena (2010); Martins (2010)

PNE - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA e TECNOLOGIA EDUCACIONAL (22 metas)

[...]

- Capacitar, em 5 anos, pelo menos 500 mil professores para a utilização da TV Escola e de outras redes educacionais. (meta 16)
- Instalar, em 10 anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional. (meta 17)
- Instalar, em 5 anos, 500 mil computadores em 30 mil escolas de nível fundamental e médio, com acesso à internet. (meta 18)
- Capacitar, em 10 anos, 120 mil professores multiplicadores em informática da educação. (meta 19)
- Capacitar, em 5 anos, 150 mil professores e 34 mil técnicos em informática educativa. (meta 20)
- Equipar, em 10 anos, com computadores e acesso à internet todas as escolas de nível médio e todas aquelas de nível fundamental que possuam mais de 100 alunos. (meta 21) (BRASIL, 1998)

Pode ser percebido pelas intenções do PNE que a meta numérica foi grande com uma forte presença na formação continuada de professores. Todas essas ações incorporando a EaD à formação continuada de professores teve amplo apoio de diversos setores, incluindo o acadêmico, inclusive como executores de tais políticas.

Torna-se necessário analisar e incorporar aos estudos do CNE, as principais ações e programas de EaD em realização pelo Ministério da Educação/SEED, a saber: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância - PAPED e Rádio Escola.

Nesse sentido, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGrad [6] (2001, p. 14), salienta que a educação a distância pode contribuir para a busca de novos paradigmas educacionais no sentido de deslocar-se da concepção “de educação como sistema fechado, voltado para a transmissão e transferência, para um sistema aberto, implicando processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa”. (ALMEIDA, 2002)

Com a mudança de governo em 2003 alguns programas foram mantidos e outros novos surgiram. Mas onde o MEC passou a ter um papel fundamental foi nas políticas de EaD. Como os programas do MEC estão diretamente ligados à formação continuada de professores, abordaremos cada um deles, antes de entrarmos nas questões ligadas a EaD e a formação inicial.

Programas do MEC em andamento:

TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exhibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias.

Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

A TV Escola é dividida em faixas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Salto Para o Futuro e Escola Aberta. Existe ainda, em horário especial, uma faixa

destinada a cursos para a formação continuada de educadores, onde são oferecidos cursos de aperfeiçoamento das línguas inglesa, espanhola e francesa.

Há inúmeras possibilidades de uso da TV Escola: desenvolvimento profissional de gestores e docentes (inclusive preparação para vestibular, cursos de progressão funcional e concurso público); dinamização das atividades de sala de aula; preparação de atividades extraclasse, recuperação e aceleração de estudos; utilização de vídeos para trabalhos de avaliação do aluno e de grupos de alunos; revitalização da biblioteca e aproximação escola-comunidade.

Alguns dos programas exibidos pela TV Escola estão disponíveis para download gratuito no Portal Domínio Público. (MEC, 2011)

Este é, como mencionado anteriormente, um programa antigo que foi dado continuidade, substituindo as mídias em VHS por DVD e conta com parcerias com o setor privado.

O Projeto DVD Escola oferece a escolas públicas de educação básica caixa com mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. A intenção é assegurar o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola.

Em 2008, foram distribuídas caixas com 50 mídias de conteúdo da TV Escola às 75 mil escolas atendidas. Até o final de 2009, serão enviadas caixas compostas por 30 mídias DVD com novos conteúdos para a atualização das instituições participantes. (MEC, 2011)

A inclusão destes dois programas nas análises de formação continuada faz sentido por ambas estarem relacionadas com a apropriação tecnológica por parte dos professores e por determinarem métodos e práticas pedagógicas. Dois programas existe para capacitação tecnológica de professores e que contêm dimensões de EaD nos processos formativos, um vem desde a criação da SEED e implantado a partir de 1997, o PROINFO.

Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) - É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (MEC, 2011)

Outro, criado a partir de 2007, ProInfo Integrado, e que tem na sua diretriz uma matriz de formação continuada mais contundente e o uso intensivo de EaD. Ambos programas são voltados para a apropriação tecnológica por parte dos professores e no uso didático-pedagógico das TIC.

Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) - O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. (MEC, 2011)

Os cursos ofertados pelo Programa ProInfo Integrado são:

1) Introdução à Educação Digital (40h) – É um curso básico, ou introdutório, voltado para professores que não têm o domínio mínimo no manejo de computadores/internet.

2) Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) – Voltado para professores e gestores escolares, abrange conteúdos que possibilitam compreender o potencial pedagógico das TIC no ensino e na aprendizagem e a fazer o planejamento integrando os recursos tecnológicos disponíveis por meio de estratégias que promovam situações de ensino e aprendizagem.

3) Elaboração de Projetos (40h) – Para professores e gestores escolares capacitando-os a desenvolver projetos integrando as TIC existentes na escola nos trabalhos com os alunos.

4) Curso Especialização de Tecnologias em Educação (400h) – Este um curso de especialização, voltado para a integração dos programas ProInfo Integrado, TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola e Proinfantil, oferecido a professores efetivos da rede pública de ensino e gestores escolares.

Há dois programas que têm como intenção assessorar os professores, um compartilhando recursos educacionais, outro a troca de experiências e acabam por ter um caráter formativo.

O **Banco Internacional de Objetos Educacionais** é um portal para assessorar o professor. No banco, estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares educacionais) que atendem desde a educação básica até a superior, nas diversas áreas do conhecimento.

O **Portal do Professor** é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. (MEC, 2011)

Outro programa que tem uma forte dimensão formativa e usa a EaD neste processo é o Programa Um Computador por Aluno – ProUca.

O Prouca é um programa pelo qual estados, municípios e o Distrito Federal podem adquirir computadores portáteis novos para uso das suas redes públicas de educação básica. A empresa habilitada para esta venda foi selecionada por meio de pregão eletrônico para registro de preços realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Este é um Programa único de formação dentro da idéia de cada aluno ter um computador, como se fosse um livro ou o caderno. Universidades, Secretarias de Educação junto com o MEC formam todo um contexto de formação e pesquisa para entender e desenvolver métodos e competências no uso educacional e comunitário deste laptop educacional. Há um projeto de formação, tanto de professores quanto de outros profissionais que atuam em conjunto com as escolas e alunos. O Projeto encontra-se em fase piloto.

Em Janeiro de 2010 o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi dado como vencedor do pregão nº 107/2008 para o fornecimento de 150.000 laptops educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos estados e municípios.

Cada escola receberá os laptops para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia.

Seis municípios serão atendidos como UCA Total, onde todas as escolas serão atendidas pelo projeto.

Por iniciativa dos governos Federal, Estaduais e Municipais, o projeto será replicado em seis municípios brasileiros, que terão todas as suas escolas atendidas, onde são chamadas de UCA Total. Os municípios selecionados são:

Barra dos Coqueiros/SE;

Caetés/PE;

Santa Cecília do Pavão/PR;

São João da Ponta/PA;

Terenos/MS;

Tiradentes/MG (UCA, 2011)

Usada como plataforma de suporte para a maioria destas formações apresentadas, está o e-Proinfo⁴⁰, cuja apropriação tecnológica é muito complexa. A plataforma tem recursos avançados, como videoconferência, no entanto para se fazer uso, principalmente o gerenciamento dela, tem sido quesito de discussões e reclamações. Nos parece que se a intenção do MEC é que essa plataforma se torne uma referência para as escolas, professores e gestores do ensino público, algumas mudanças deverão ser realizadas, principalmente tornar a navegação mais intuitiva.

Podemos, por fim, destacar o Programa UAB, o maior programa de formação de professores do MEC, este prioritariamente um programa de EaD. Formado pelo consórcio da UNIREDE, conta com a participação de 82 instituições públicas de ensino superior, federais, estaduais e municipais.

UAB - O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar

⁴⁰ www.e-proinfo.mec.gov.br

cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. (MEC, 2011)

Recentemente o MEC lançou a Plataforma Freire, com o objetivo de aprimorar a formação docente, é um espaço onde o profissional de educação pode deixar seu currículo, escolher cursos e fazer licenciaturas. Assim, há tanto oferta de formação inicial quanto de formação continuada para professores da rede pública. A formação inicial será oferecida de forma presencial, mas a formação continuada poderá ser ofertada também por EaD.

A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire.

É na Plataforma Freire que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Construída para ser uma ferramenta de fácil acesso do professor, ela também é informativa. Os docentes vão encontrar uma série de dados, entre eles, as tabelas com a previsão de oferta de cursos, as instituições, as modalidades de formação para o período 2009 a 2011. (MEC, 2011)

Vale destacar que em 2009 o Governo Federal fortalece a CAPES e cria a Política Nacional de Formação de Professores.

A ampliação e o fortalecimento da CAPES, não apenas assumindo a gestão da UAB, mas direcionando-se para a elaboração de políticas para a formação de professores, consolidou-se com a publicação do Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Professores, publicado no Diário Oficial da União de 30 de janeiro de 2009, cuja finalidade explícita é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. (OLIVEIRA, 2010)

Recentemente o MEC, maio de 2011, passou por uma reestruturação e a SEED foi extinta, cada um dos programas e responsabilidades desta Secretaria foram distribuídas para as Secretarias responsáveis pelos níveis de ensino onde a ação/atribuição acontece, como foi o caso da EaD no ensino superior, que agora passa para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Estas são as principais políticas atualmente em ação no MEC. Passaremos agora à análise do impacto

resultante das políticas de EaD para a formação superior. Como elemento de análise utilizaremos os censos da educação superior realizados pelo INEP com os dados de matrícula entre 2001 e 2009.

Pelos dados do Censo, em 2009, Tabela 7 - Totais de Matrículas por Cursos a Distância Oferecidos no ano de 2009, no Brasil tinha um total de 838.125 matrículas em cursos superiores a distância, das quais 34,2% foram em cursos de Pedagogia (INEP, 2011c).

Tabela 7 - Totais de Matrículas por Cursos a Distância Oferecidos no ano de 2009

Educação a Distância			
	Curso	Matrículas	%
Total		838.125	100
1	Pedagogia	286.771	34,2
2	Administração	228.503	27,3
3	Serviço Social e orientação	68.055	8,1
4	Letras	49.749	5,9
5	Ciências Contábeis	29.944	3,6
6	Matemática	23.774	2,8
7	Ciências Biológicas	19.626	2,3
8	História	16.864	2,0
9	Comunicação Social	15.802	1,9
10	Ciências ambientais e proteção ambiental	13.091	1,6
	Outros cursos	85.946	10,3

Fonte: Censo da Educação Superior-INEP

No entanto, quando comparado aos cursos presenciais, Tabela 8 - Totais de Matrículas por Cursos Presenciais Oferecidos no ano de 2009, a Pedagogia representa somente 5,6% das matrículas.

Tabela 8 - Totais de Matrículas por Cursos Presenciais Oferecidos no ano de 2009

Presencial			
	Curso	Matrículas	%
Total		5.115.896	100
1	Administração	874.076	17,1
2	Direito	651.600	12,7
3	Engenharia	419.397	8,2
4	Pedagogia	287.127	5,6
5	Enfermagem	235.281	4,6
6	Comunicação Social	205.409	4,0
7	Ciências Contábeis	205.330	4,0
8	Educação Física	163.528	3,2
9	Letras	145.241	2,8
10	Ciências Biológicas	133.204	2,6
	Outros cursos	1.795.703	35,1

Fonte: Censo da Educação Superior-INEP

Entendemos que esses números refletem a política nacional que vinha priorizando a formação de professores usando a EaD. Isso não seria um problema se os cursos fossem desenvolvidos pela lógica da qualidade dos conteúdos e da formação, mas como podemos observar

na Tabela 9 - Matrículas em EaD: Grau Acadêmico e Categoria Administrativa - 2008, a maior oferta de vagas tem se dado nas instituições privadas, cerca de 60%.

Tabela 9 - Matrículas em EaD: Grau Acadêmico e Categoria Administrativa - 2008

Grau Acadêmico	Total		Pública								Privada	
			Total		Federal		Estadual		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	727.961	100	278.988	100	55.218	100	219.940	100	3.830	100	448.973	100
Tecnológico	127.619	17,5	22.430	1,6	4.376	28,2	15.562	7,1	2.492	65,1	105.189	23,4
Bacharelado	255.467	35,1	155.066	4,9	13.623	255,1	140.883	64,1	560	14,6	100.401	22,4
Licenciatura	341.118	46,9	101.492	13,3	37.219	115,0	63.495	28,9	778	20,3	239.626	53,4
Bach./licenciatura	3.757	0,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3.757	0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

O fato de ser da iniciativa privada também não deveria se um problema, pois há bons cursos presenciais em instituições privadas, mas temos indicadores do próprio MEC que tais instituições tem apresentado problemas sérios de infraestrutura, no material didático, nas práticas de EaD, inclusive desde 2008 foram fechado pelo MEC diversos pólos e restringidas as matrículas em várias instituições de ensino superior a distância. Seguem algumas notícias destas ações do MEC:

Em 2008

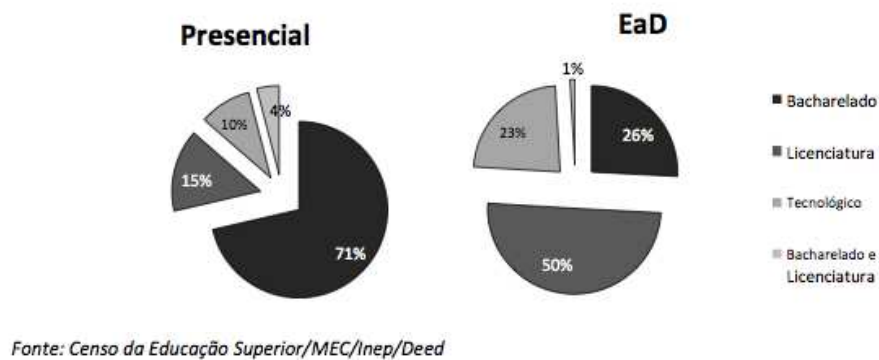
Ministério da Educação desativou 1.339 unidades de ensino de graduação a distância no Brasil que estavam funcionando irregularmente, conhecidos como pólos de ensino. (GARCIA; MILAN, 2008)

Em 2010

O Ministério da Educação (MEC) suspendeu na última quarta-feira (10) a entrada de estudantes novos em 108 polos irregulares de cinco instituições de ensino superior a distância. As faculdades desobedeceram a legislação vigente e abriram cursos sem a aprovação do MEC, que ofereciam cerca de 10 mil vagas. (CLICKPB, 2010)

Como reflexo das políticas de formação de professores, podemos verificar no Gráfico 2 - Matrículas por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino - 2009, que há uma grande diferenciação entre as modalidades presenciais e a distância quando olhamos para as matrículas em cursos de licenciaturas. Nos cursos presenciais essas representam somente 15% das matrículas totais, enquanto nos cursos a distância as matrículas nas licenciaturas representam 50% do total.

Gráfico 2 - Matrículas por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino - 2009



Quando analisamos os números de Instituições de Ensino Superior – IES, que oferecem cursos presenciais e a distância, podemos ver, Tabela 10 – IES: Categoria Administrativa/Matrículas/Modalidade de Ensino - 2009, que as instituições públicas são em maior quantidade tanto para os cursos presenciais quanto para os cursos a distância, gerando um contraste com as matrículas. Pode ser um indício de que os cursos a distância nas instituições públicas atendem grupos menores por curso no seu grosso, 35 IES públicas com menos de 1000 matrículas, contra 25 IES particulares. Apesar de encontrarmos uma IES pública com mais de 10 mil matrículas, existem 16 IES particulares com mais de 10 mil matrículas.

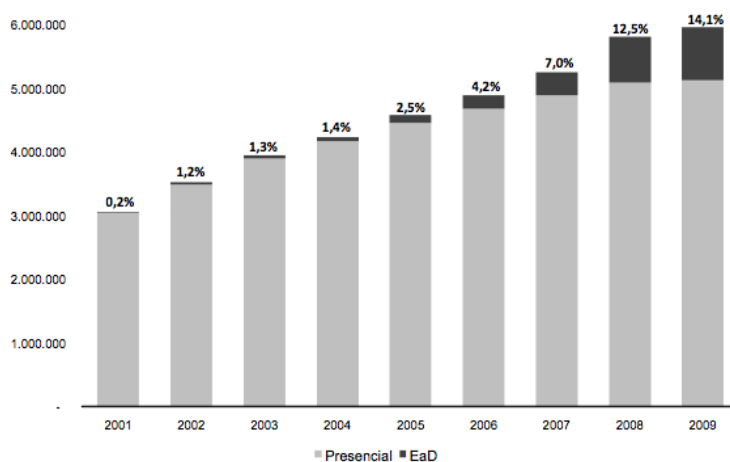
Tabela 10 – IES: Categoria Administrativa/Matrículas/Modalidade de Ensino - 2009

Região Geográfica/Modalidade de Ensino	Faixas de Quantidade de Matrícula	Categoria Administrativa					
		Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal	
Brasil	Presencial						
	Até 1.000	1.473	94	19	35	40	1.379
	De 1.001 a 2.000	328	40	14	12	14	288
	De 2.001 a 3.000	157	13	6	4	3	144
	De 3.001 a 5.000	135	20	14	2	4	115
	De 5.001 a 7.000	51	15	5	8	2	36
	De 7.001 a 10.000	49	14	7	6	1	34
	Mais de 10.000	117	48	29	16	3	69
Brasil	Educação a Distância						
	Até 1.000	60	35	22	11	2	25
	De 1.001 a 2.000	17	13	9	4	-	4
	De 2.001 a 3.000	11	8	6	2	-	3
	De 3.001 a 5.000	15	8	7	1	-	7
	De 5.001 a 7.000	7	4	4	-	-	3
	De 7.001 a 10.000	2	-	-	-	-	2
	Mais de 10.000	17	1	-	1	-	16
		129	-				

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

No Gráfico 3 - Evolução de Matrículas por Modalidade de Ensino - 2001 - 2009, podemos observar a evolução de matrículas entre os anos de 2001 e 2009 para cursos superiores tanto presenciais quanto a distância. Apesar do crescimento total ser notável, podemos observar que o crescimento nos cursos presenciais tendem a perder o impulso, enquanto os cursos em EaD mantêm a tendência de crescimento vertiginosa.

Gráfico 3 - Evolução de Matrículas por Modalidade de Ensino - 2001 - 2009



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

A partir deste cenário podemos perceber que as políticas de formação de professores são um forte indutor do desenvolvimento da EaD no Brasil. Fica a preocupação com os possíveis enganos que esta modalidade de ensino pode provocar no sistema educacional do país. Exemplos de cursos de qualidade em EaD ainda são poucos, os problemas detectados pelo MEC nos últimos anos indicam que muito ainda há a ser feito para uma real mudança de paradigma nesta modalidade, saindo dos modelos administrativos de eficiência e eficácia baseados por números, como se a educação fosse uma empresa, e os alunos o produto, para um modelo baseado na capacitação intelectual, na reflexão e no saber sistematizado conforme apresentamos no Capítulo 4. Usar a EaD como forma de baratear a formação, como indica o BIRD em suas orientações, é uma contradição em um país que tem índices educacionais baixíssimos em relação a sua posição econômica no mundo, 8ª economia (FMI, 2011), mas 53º no índice PISA⁴¹ de 2010 (VEJA, 2010) entre outros

⁴¹ Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE

problemas a serem superados. É louvável a iniciativa do MEC na sua proposta da Plataforma Freire, onde oferece formação inicial de forma presencial. Pesquisas indicam que as principais razões para a evasão nos cursos em EaD estão ligados a:

Falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional.

Insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar e-mail, participar de chats, de grupos de discussão, fazer links sugeridos etc.

Ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade.

Falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EaD não se sinta incluído num sistema educacional. (MAIA; MEIRELES; PELA, 2004)

Nas considerações finais da Tese após apresentarmos outros dados da presente pesquisa voltaremos a tocar nesse tema.

5.4 Políticas Estaduais e a Formação de Professores em Exercício

Temos no Brasil um número muito grande de professores trabalhando na educação básica sem a formação superior, outros sem a formação específica em licenciaturas. Isso se deve não somente ao número insuficiente de profissionais formados e à má remuneração do professor, levando muitos graduados e licenciados a procurarem outros campos de atividades profissionais mas também pela gradativa expansão do ensino médio.

Podemos ver na Tabela 11 – Formação e Escolaridade – Brasil - 2007, que há um grande número de professores sem formação em nível superior, 594.273 professores, sendo 474.950 professores com formação em nível médio nos cursos de Magistério ou Normal, 103.341 com nível médio completo, mas sem habilitação para o magistério e 15.982 professores com formação somente em nível fundamental. Daqueles que têm formação superior, encontramos 127.877 professores sem licenciaturas.

Tabela 11 – Formação e Escolaridade – Brasil - 2007

Etapas de ensino	Total	Formação dos professores da educação básica									
		Nível fundamental		Nível médio				Nível superior			
				Médio		Normal ou magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Educação básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	474.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino fundamental anos iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino fundamental anos finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: MEC/Inep/Deed

Para suprir esta deficiência, os diversos programas Federais, já apresentados, unem-se aos programas Estaduais e/ou Municipais, isoladamente ou em parceria, tendendo a procurar solucionar este problema por meio de formação em serviço utilizando a EaD.

A UFMT em 1991 numa iniciativa pioneira no Brasil inicia um curso de formação de professores para as séries iniciais, em 1995 uma Licenciatura Plena em Educação Básica e uma Pós-graduação em Educação, essas experiências foram em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e Municípios, a Tele Université do Canadá e apoio da Unesco. Foram cursos direcionadas para os professores da rede pública do estado de Mato Grosso. Em 1995 a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferecem cada um, um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para professores da rede de ensino pública em convênio com prefeituras. Em 1999 a UFRJ oferece diversos cursos para capacitação de professores da rede pública. No mesmo ano a Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE) oferece o curso de Pedagogia. Mais adiante a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com o governo de Minas Gerais criam o projeto VEREDAS, um consórcio de instituições públicas, e iniciam o curso de Pedagogia. No Rio de Janeiro surge o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), ambos participam da formação de um outro consórcio junto com mais de 82 instituições de ensino superior, federais, estaduais e municipais, dando um importante passo: a criação da UNIREDE, que em 2000 passam a oferecer além do curso de Pedagogia, Licenciatura e Pós-graduação. A UNIREDE viria posteriormente ter um importante papel na criação em 2005 do Programa UAB. Mais recentemente, em 2008, o Governo de São Paulo

cria o programa da UNIVESP, assunto que será aprofundado mais adiante. Temos assim, que a grande oferta em cursos de formação inicial concentra-se nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia. Voltamos a enfatizar nossa crítica, priorizar a formação inicial utilizando a EaD com práticas já apresentadas, algumas vídeo-aulas, tutores sem a formação adequada, alunos sem contato com os professores, entre outras práticas precárias de formação é deixar o campo educacional cada vez menos capaz de realizar a superação das barreiras diante das quais se encontra.

É justamente por tratar de formação inicial de professores que o debate tornou-se polêmico. O maior receio e crítica refere-se à precarização da formação que esta modalidade de educação pode oferecer se não for devidamente cuidada no seu projeto político e pedagógico. Outro aspecto polêmico está na fragmentação da formação, individualizando-a e não incluindo a dimensão interpessoal e de identidade de grupo. Como apresentado no Capítulo 2, encontramos as TIC associadas aos processos de fragilização das relações de trabalho mais os interesses de se formar um indivíduo flexível e múltiplo para atender as novas demandas do mercado, mas despolitizado e desintelectualizado.

Mas antes de tratar do aspecto destas políticas um esclarecimento se faz necessário, ou melhor, precisamos separar o que é EaD e o que são as políticas e suas propostas. Não dá para afirmar que o fato de um curso de formação inicial, quer de professores, quer de qualquer outro profissional, serão precários somente pelo fato de utilizarem a modalidade de EaD. Isso é desconhecer todas as experiências bem sucedidas, desconhecer o que é a EaD quanto a seu sentido real, suas possibilidades, o quanto já incorporamos a EaD em nossa cultura e sociedade e sequer tomamos consciência disso, e mais, é desconsiderar todas as pesquisas e experiências nos últimos dois séculos voltadas para a EaD, muitas delas já apontadas anteriormente. Ademais, negar a EaD é exacerbar o ensino tradicional, que contém inclusive práticas questionáveis e que são de difícil transformação, por exemplo: a relação verticalizada e hierárquica entre professor e alunos, as práticas coercivas, o estabelecimento de padrões e modelos únicos de comportamento como as criticadas por Moran (2006), Moraes (2002) e tantos outros pesquisadores da área de educação e tecnologias⁴².

⁴² Além da pesquisa do estado da arte realizada por Barreto (2006), que demonstram este ser um aspecto importante na relação educação e tecnologias, diversas outras pesquisas mais recentes apontam para esta mesma direção, quase que invariavelmente, Oliveira (2001; 2006), Braga (2007), Pereira (2008) entre tantas outras.

Enfim, a discussão da política faz-se necessária, mas não se pode confundi-la com a modalidade de ensino.

Em *Miséria da Teoria*, E. P. Thompson (1981) chama a atenção justamente para este discurso – passível de ser chamado de retórico – acadêmico ou científico fundamentado em dogmas e pouco conectado com a realidade. É vistoso, eloquente e aparentemente correto, mas construído sem os devidos cuidados de averiguação com a realidade e se está adequado ao contexto e pesquisas já realizadas que demonstram muitas vezes o contrário. Finalizando, as pesquisas já citadas indicam que a EaD não é sinônimo de precarização, pelo contrário, tornam o caldo da formação mais grosso, tampouco indicam insatisfação do público atendido ou dos profissionais envolvidos, a não ser nos casos descuidados, em que o projeto político e pedagógico do curso não atendia aos parâmetros mínimos de qualidade, mesmo aqueles relativos ao ensino presencial.

Voltando para as políticas de formação inicial de professores em exercício, temos que apontar algumas falhas e questionar se tais políticas realmente têm a intenção que seus objetivos apresentam.

Uma das iniciativas é a do Estado do Rio de Janeiro, criando em 2000 o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro, o CEDERJ, formado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, posteriormente em 2002 representado pela Fundação CECIERJ, pelas Prefeituras Municipais que sediam os pólos regionais e as seis Universidades públicas:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO);

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);

Universidade Federal Fluminense (UFF);

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Esse Consórcio foi elaborado em 1999, através do documento gerado por uma comissão formada por dois membros de cada universidade juntamente com a SECT –

Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Esse documento foi assinado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e pelos Reitores das Universidades Consorciadas no dia 26 de janeiro de 2000. Estavam, então, efetivamente firmadas as bases para o Consórcio CEDERJ.

Os objetivos do CEDERJ são:

contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro;

concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional;

atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio;

aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro. (CECERJ, 2009)

Outra iniciativa que surge nesta área foi o Sistema Universidade Aberta do Brasil, a UAB, inspirado na experiência e no modelo do CEDERJ, a UAB criada em 2005 pelo Ministério da Educação, situada no domínio do Fórum das Estatais pela Educação⁴³ e tendo como prioridade a capacitação de professores da educação básica. O objetivo era estimular, articular e integrar o sistema nacional de educação superior, formado pelas instituições públicas de ensino superior, com o compromisso de levar o ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros (MEC, 2009b).

Apesar da prioridade do programa ser a capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada o Sistema Universidade Aberta do Brasil também disponibiliza vários outros cursos superiores nas mais diversas áreas do saber. (MEC, 2009)

Mais recentemente, o governo do Estado de São Paulo lançou a UNIVESP, em 2008. Gestada a partir da Secretaria de Ensino Superior (SES), agrega as três universidades estaduais, USP, UNICAMP e UNESP.

O PROGRAMA UNIVESP não representa uma nova instituição. Trata-se de uma ação cooperativa, inclusiva, que tem o objetivo de articular iniciativas de sucesso para formação superior com base em novas tecnologias de informação e de comunicação realizadas pelas universidades estaduais paulistas - USP, UNESP e UNICAMP-, contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA). (SES, 2009)

⁴³ O Fórum das Estatais pela Educação foi criado em 2004 com a missão de implementar apoio as políticas de desenvolvimento da educação do Governo Federal. Tem a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras. (MEC, 2009)

Algumas considerações são necessárias quando se trata de confundir a opinião pública. Chamar de universidade o que é um programa de governo é um desvio perigoso. A criação de uma universidade demanda um tipo de investimento diferenciado de destinação de verbas para implementação de um programa. Este último não cria uma estrutura nova, mas somente uma linha de financiamento. Criar uma nova Universidade, sem a real implementação do seu campus, sem a contratação de professores e funcionários, enfim, sem a aplicação de investimentos reais em uma Universidade real, é um forte indício da intenção política de precarização. Encontramos na Espanha, um bom exemplo de universidade baseada no ensino a distância: a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED). A instituição tem prédio próprio, uma biblioteca grandiosa, funcionários e professores próprios. Utilizar o discurso democratizante de ampliação do ensino superior, sem que isso signifique novos investimentos em contratação de professores, funcionários, bibliotecas, laboratórios, salas de aulas, além de contraditório, não corresponde à realidade, pois se é uma nova Universidade, onde a encontraremos de fato?

Assim, tanto o governo do estado de São Paulo, quanto o governo federal criam programas de financiamento e os chamam de Universidades, dando a falsa impressão de expansão do ensino superior. Nos tempos da criação do FUNDEF isso foi chamado por Davies (1999) de fazer cortesia com o chapéu dos outros. Ao longo de décadas temos assistido ao desmonte do sistema público de ensino superior por parte dos governos em âmbito federal e estadual. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994 – 2002) isso ocorreu gravemente com a rede das Universidades Federais, sistema que foi bastante recuperado e ampliado no governo Lula (2002 – 2010). No estado de São Paulo, a UNESP, tem regularmente contratado, em regime precário, professores substitutos para seus cursos de graduação, chegando em, alguns casos, a serem estes os principais responsáveis pelas aulas em um determinado semestre. Seus campus encontram-se em estado de abandono, com precária iluminação externa, entre outros problemas. A USP tem enfrentado problemas semelhantes, inclusive com alguns dos seus cursos não tendo professores para ministrar as disciplinas regulares. O mesmo podemos falar da UNICAMP, onde ainda se nota a falta de pecúlio, o que impossibilita a contratação de novos professores quando se aposenta um membro de seu quadro, entre outros tantos problemas. Financia-se a formação numa lógica cruel, que pode ser vista no entendimento ao financiamento de pesquisa, já que se percebe uma tendência tecnicista das linhas de financiamento no Estado de São Paulo. O Decreto Governamental 51.461/2007 Cf. art.2, inc. III, letra c: determina que as linhas de financiamento deverão promover a “ampliação das

atividades de pesquisa, principalmente as operacionais, objetivando os problemas da realidade nacional”, com isso criou uma diferenciação perigosa entre “pesquisa operacional” e “pesquisa básica”, limitando o aporte de verbas para as pesquisas das diferentes áreas do conhecimento, especialmente as de humanas, priorizando as pesquisas com valor mercadológico. Além disso, entra em conflito com o artigo 218 da Constituição Federal, que afirma o “tratamento prioritário” à pesquisa científica básica, “tendo em vista o bem público e o progresso das ciências”.

Com a criação da UNIVESP e da UAB, na realidade o que se implanta é um programa de política de governo. Algo diferente aconteceu no estado do Rio de Janeiro, que em 2000 cria o CEDERJ, e neste caso o que existe é claramente um programa de política de estado, uma parceria entre Estado, Instituições Públicas de Ensino Superior (Estaduais e Federais) e Municípios para articular ações de formação inicial para professores em exercício da rede pública de ensino básico. Com a criação da UNIVESP, o governo de São Paulo criou um programa para atender à demanda da SEESP da formação inicial de seu quadro de professores em exercício. Assim, amplia-se a oferta de vagas, mas sem garantir a perenização da estrutura. Com a criação da UAB, também expandem-se as vagas para atender a demanda nacional de formação de professores, no entanto resultados recentes indicam que o sistema de universidades federais têm se aproveitado deste programa para realizar a efetivação de profissionais, além da construção de infra-estrutura nova de forma a garantir a continuidade e melhoria do atendimento.

5.4.1 Algumas Considerações

Como dito anteriormente, há problemas reais a serem resolvidos, porém precisamos entender que existem alunos necessitados e interessados no estudo a distância, quer por trabalharem sem horários definidos ou compatíveis com o ensino presencial, quer por viverem em locais remotos onde não seria possível a construção de um campus como o da USP, ou da UFRJ, tampouco de um campus descentralizado como o da UNESP. Há diversas regiões remotas em nosso país, locais muito distantes dos grandes centros e com densidade demográfica muito pequena. Mesmo em estados como São Paulo ou Paraná, há locais onde não existem alunos suficientes para justificar um grande centro universitário, com cursos diversificados nas várias áreas do conhecimento, mas onde certamente existem alunos para a formação de pólos em EaD. O Canadá tem implementado com sucesso este modelo, o Reino Unido também, assim como o Japão e Espanha entre outros países

com tradição de ensino presencial. É preciso lembrar também que o número de alunos residentes nos grandes centros urbanos são a maioria dos que têm procurado cursos em EaD, o que por sua demanda já justificaria a oferta e elaboração de políticas públicas orientadas para um ensino superior público e gratuito em EaD.

Programas como a UNIVESP e UAB colocam mais dinheiro de forma rápida, nas mãos das instituições existentes, força seus docentes a trabalharem horas-extras, pois com isso ganham um dinheiro adicional, tornando-se uma atividade caça-níquel. No entanto, essa forma de financiamento cria uma lacuna, pois este ganho não incorpora aumento no orçamento de tais instituições, tampouco garante aumento nos salários de seus docentes e funcionários. Uma vez que seus salários encontram-se defasados, esses profissionais acabam cedendo às pressões e aderindo a esta forma cruel de política. Isso já vem ocorrendo na última década nos cursos de extensão paga. Nesse caso, o que era para ser um movimento das universidades em direção à sociedade virou uma nova forma de incorporar ganhos nos salários. Com isso, o que se perde é a falta de mobilização política dos profissionais envolvidos nos movimentos de classe de suas categorias.

Reconhecemos a necessidade das frentes que lutam por ampliação das vagas nos cursos presenciais, mas não vemos contradição em se lutar por uma EaD de qualidade, também pública e gratuita, por novas contratações de docentes nas universidades públicas, quer federais, quer estaduais para que esta modalidade de ensino seja feita com qualidade, oferecendo uma educação séria, renovadora e libertadora. Entendendo que liberdade se conquista, necessitamos ter bem claro o lugar aonde queremos chegar.

Apresentados os referenciais teóricos e o panorama atual, passaremos ao próximo capítulo, onde apresentamos a pesquisa de campo, os dados e análises.

6 Análise de Uma Experiência:

Como apontado no início da presente pesquisa, a dimensão principal de análise é aquela que investigará a capacidade, ou adaptabilidade, dos professores da educação básica para participarem e aproveitarem adequadamente de cursos de formação continuada baseados na EaD utilizando como suporte tecnológico os computadores e a internet. A realização desta investigação se deu mais especificamente por meio do curso GESTORES, oferecido aos Diretores das escolas da rede estadual do Estado de São Paulo e que utilizou a estratégia metodológica da EaD semi-presencial via internet. Foi levado em consideração que por serem Gestores de escola pública são, na sua maioria, profissionais experientes. além de serem pessoas de uma geração com idade mais avançada, característica essa importante para nossas análises de pesquisa. Dessa forma, espera-se um resultado acima da média nacional.

Neste capítulo iniciaremos com a apresentação dos referenciais de análise do diagnóstico. Utilizaremos como grupo de referência o perfil dos PMEB a partir do censo dos professores do INEP, tomando como base as perguntas sobre o domínio tecnológico destes. Entrará também como referencial de análise o conceito de Analfabeto Digital, apresentados com mais detalhes em um tópico específico. Como produto da pesquisa, serão apresentados os dados e os resultados em quatro blocos de análises. Finalizando esses quatro blocos, faremos nossas considerações finais.

6.1 Referenciais de Análise

Para identificar se os pressupostos da pesquisa são válidos e se nossa análise está adequada, faz-se necessário a delimitação de referenciais precisos. Nesse caso, será utilizado o modelo referência, hipotético, com características que podem nortear as análises com bases seguras. Desta maneira, a análise dos dados terá por parâmetro um modelo de comparação, evitando dessa forma desvios na aproximação com a realidade. No contexto desta pesquisa, algumas características deverão compor este modelo. Além do perfil do PMEB será utilizada a idéia de Alfabetismo Digital.

6.1.1 Perfil do profissional da educação brasileira

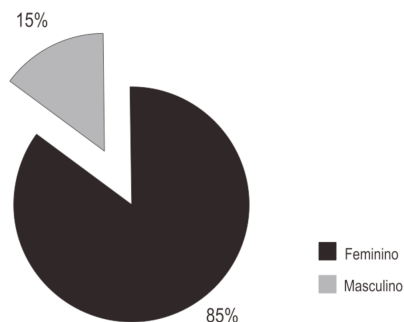
Em 2003 o INEP realizou o segundo censo de professores no Brasil. O curso GESTORES deu início em 2005, pouco tempo depois, assim entendemos que as condições materiais, temporais e dados do Censo nos fornecem informações adequadas para a nossa análise.

Após a coleta dos formulários e sistematizadas as informações, estas resultaram em um total de 247 variáveis de dados por professor. Em relação à taxa de resposta, de um total de 2.497.918 de PMEB, foram respondidos 1.542.878 formulários, resultando em uma taxa de resposta de 61,8%, cobrindo 75% das escolas do país. Como a pesquisa era censitária, não há como definir o erro da amostra, o INEP (2006) chama a atenção para que se tomem os devidos cuidados ao fazer a análise destes dados, principalmente os dados centrais de média e mediana.

Por essas razões, os resultados ora mostrados nesta publicação devem ser interpretados com cautela e relativizados, ao realizarmos inferências ou generalizações dos resultados. Não conhecemos o perfil dos profissionais que não responderam à pesquisa. Como não houve um delineamento amostral prévio, pois o intuito era a coleta censitária, não nos é permitido sequer, calcular o erro das estimativas. (INEP, 2006, p.10)

Sem dúvidas, independentemente deste importante aspecto, os dados nos mostram informações valiosas e que nos permitem traçar um perfil geral dos PMEB do Brasil. Podemos observar pelo Gráfico 4 - Distribuição do Número de PMEB por Sexo, que se trata de uma profissão feminina, com 85% de mulheres atuando na educação básica.

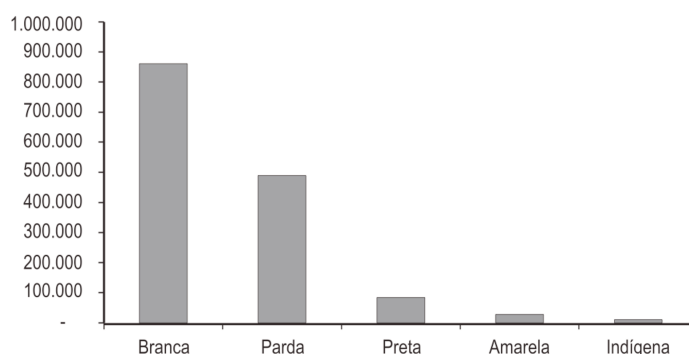
Gráfico 4 - Distribuição do Número de PMEB por Sexo



Fonte: INEP(2006b)

Esse dado é para nós um indicador importante, uma vez que, em nossa cultura, os aspectos de domínio tecnológico são relegados ao mundo masculino. O resultado das análises dos dados certamente refletirão este aspecto e passaremos a fazer uma observação específica de como cada gênero respondeu a certas questões, fazendo um comparativo entre eles.

Gráfico 5 - Distribuição do Número de PMEB por Cor ou Raça

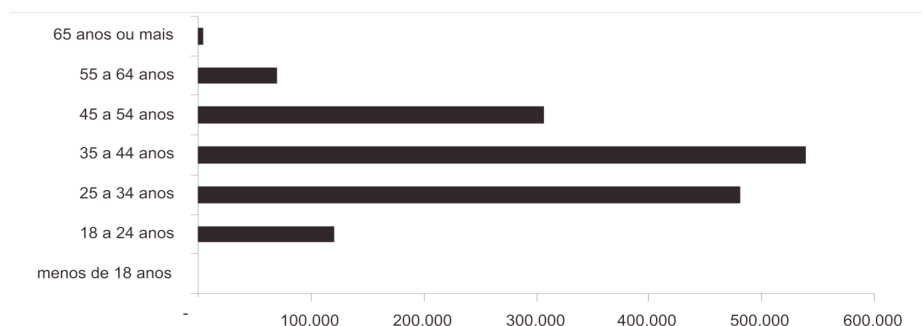


Fonte: INEP(2006b)

No Gráfico 5 - Distribuição do Número de PMEB por Cor ou Raça, podemos observar que em sua maioria os PMEB se declaram com sendo de cor/raça branca. Um menor número declara-se como sendo pardo e um pequeno número de pessoas se declara como sendo de cor preta. Apesar de ser um dado do perfil dos PMEB e esse aspecto não ser objeto de nossa análise, mas nos chamou atenção por não ser esta a proporção censitária demográfica – em 2005 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontava para 49,9% de brancos e 43,2% de pardos. A grande maioria marcou ser da raça/cor branca e reforçando não ser este o tema de nossa pesquisa, cabe

ressaltar que estes dados indicam problemas no sistema de ensino, uma vez que demonstra haver distorção na condução desta temática – um provável preconceito.

Gráfico 6 - Distribuição do Número de PMEB por Grupo de Idade



Fonte: INEP(2006b)

A idade média dos PMEB está situada acima dos 35 anos, conforme demonstra Gráfico 6 - Distribuição do Número de PMEB por Grupo de Idade, apesar de ser significativa a presença de profissionais entre 18 e 34 anos. Este dado é importante para a presente pesquisa, pois indica que em sua maioria, os PMEB são de uma geração⁴⁴ anterior ao surgimento das TIC e alguns, pela idade avançada, prováveis usuários mal adaptados. É provável que as estratégias de educação a distância baseadas na internet e no computador não sejam as mais adequadas, pelo menos par o início dos cursos e isso será discutido mais adiante nas análises da pesquisa.

Tabela 12 - PMEB por Nível de Ensino e Dependência Administrativa

Unidade da Federação/ Dependência Administrativa/ Localização	Funções Docentes Exercidas pelos Profissionais do Magistério na Educação Básica Regular							
	Nível de atuação							
	Educação Infantil			Classe de Alfabetização	Ensino Fundamental			Ensino Médio
	Total	Creche	Pré-Escola		Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	
Brasil	196.566	46.046	150.520	61.910	922.949	521.397	401.552	213.881
Pública	150.093	35.314	114.779	51.009	834.896	474.642	360.254	184.287
Federal	169	80	89	32	916	198	718	2.067
Estadual	12.514	2.240	10.274	8.414	361.243	133.991	227.252	171.645
Municipal	137.410	32.994	104.416	42.563	472.737	340.453	132.284	10.575
Privada	46.473	10.732	35.741	10.901	88.053	46.755	41.298	29.594
Capital	35.449	7.226	28.223	11.581	144.029	76.376	67.653	43.965
Rural	30.909	5.040	25.869	18.075	195.601	144.195	51.406	6.615

Obs: O mesmo profissional pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino.

Fonte: INEP(2006b)

A grande maioria dos PMEB está atuando no ensino fundamental, Tabela 12 - PMEB por Nível de Ensino e Dependência Administrativa. Como se pode observar, estes encontram-se

⁴⁴ Ver o conceito explicitado no sub-tópico a seguir.

principalmente no setor público, nas redes municipais. Reflexo das políticas de descentralização pelas quais o país tem passado, este número tendeu a crescer ao longo da primeira década do século XXI. Como indicador, podemos induzir que o campo de formação continuada tendeu a um retrocesso quando se deu a implementação das políticas de descentralização, pois os municípios não estavam capacitados para a realização de projetos e programas de capacitação. Isso ocorreu tanto por falta de profissionais gabaritados em suas estruturas, quanto por falta da própria estrutura, resultando nas parcerias público privado e na oferta de cursos a distância com a finalidade de suprir esta demanda, tema já discutido em capítulos anteriores.

Outro dado que introduzimos no perfil dos PMEB foi a remuneração, não diretamente associado à pesquisa, mas que indica o poder aquisitivo deste profissional, sua capacidade de compra para obter um computador, para pagar o acesso à internet banda larga e com isso ter o domínio tecnológico necessário para participar de um curso em EaD via internet. Considerando o valor hora-aula recebido pelos PMEB nos diversos níveis de ensino, Tabela 13 – Valor Hora-Aula por Nível de Ensino e Dependência Administrativa, podemos perceber a baixa remuneração e a desvalorização da profissão.

Tabela 13 – Valor Hora-Aula por Nível de Ensino e Dependência Administrativa

Unidade da Federação/ Dependência Administrativa/ Localização	Valor da Hora-Aula (R\$)															
	Educação Infantil												Classe de Alfabetização			
	Total				Creche				Pré-Escola							
	Média	Q1	Mediana	Q3	Média	Q1	Mediana	Q3	Média	Q1	Mediana	Q3	Média	Q1	Mediana	Q3
Brasil	6,46	3,27	4,94	7,78	4,72	2,56	3,60	5,39	7,01	3,63	5,47	8,51	6,14	3,25	4,62	7,25
Pública	6,42	3,41	5,00	7,79	4,82	2,78	3,75	5,60	6,97	3,75	5,54	8,49	5,95	3,33	4,57	7,10
Federal	9,32	4,55	8,25	13,53	5,03	3,16	4,55	7,13	10,99	5,93	11,83	14,72	13,56	9,65	14,38	15,91
Estadual	7,83	4,91	6,94	9,33	6,84	3,98	5,63	8,59	8,03	5,14	7,16	9,45	7,58	4,82	6,66	8,96
Municipal	6,32	3,35	4,87	7,60	4,76	2,75	3,74	5,50	6,87	3,68	5,38	8,33	5,65	3,17	4,29	6,50
Privada	6,59	2,98	4,65	7,70	4,23	2,05	2,95	4,37	7,17	3,00	5,23	8,66	4,98	3,00	3,78	6,36
Rural	4,35	2,84	3,50	4,75	3,58	2,30	3,00	3,87	4,54	3,00	3,64	4,95	4,54	2,50	3,76	5,91
Urbana	6,72	3,43	5,20	8,17	4,83	2,64	3,72	5,59	7,35	3,86	5,83	8,94	7,49	3,24	5,03	8,13

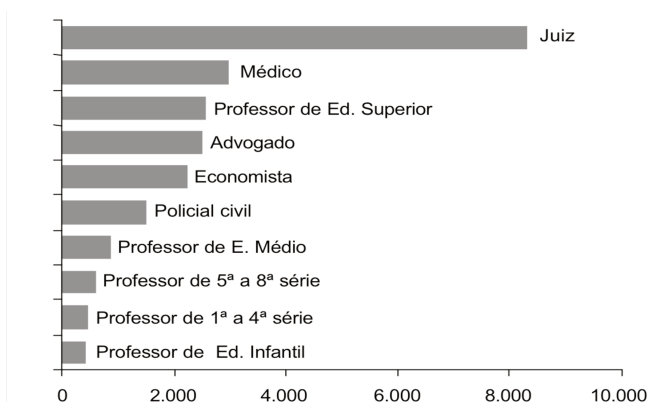
Unidade da Federação/ Dependência Administrativa/ Localização	Valor da Hora-Aula (R\$)															
	Ensino Fundamental												Ensino Médio			
	Total				1ª a 4ª série				5ª a 8ª série							
	Média	Q1	Mediana	Q3	Média	Q1	Mediana	Q3	Média	Q1	Mediana	Q3	Média	Q1	Mediana	Q3
Brasil	6,45	3,70	5,21	7,84	6,39	3,69	5,17	7,76	8,13	4,46	6,84	9,83	10,16	6,00	8,65	11,62
Pública	6,25	3,69	5,11	7,62	6,21	3,68	5,09	7,58	7,81	4,38	6,64	9,48	9,20	5,77	8,25	10,81
Federal	15,20	10,63	14,58	17,45	15,66	11,12	14,69	17,45	18,03	12,50	15,71	20,49	18,50	12,50	16,46	21,18
Estadual	7,55	5,11	7,11	8,99	7,53	5,13	7,12	8,96	8,48	5,63	7,65	10,00	9,06	5,81	8,23	10,66
Municipal	5,73	3,40	4,50	6,60	5,70	3,40	4,49	6,56	7,00	3,65	5,11	8,23	7,31	3,78	5,63	9,27
Privada	8,79	3,88	6,65	11,18	8,60	3,75	6,38	10,94	12,28	6,48	10,42	15,21	5,98	3,75	5,21	7,50
Rural	4,63	3,04	3,83	5,00	4,61	3,04	3,82	5,00	5,53	3,30	4,30	6,25	8,50	5,00	6,92	9,66
Urbana	7,13	4,20	6,08	8,60	7,06	4,17	6,03	8,52	8,59	4,93	7,37	10,23	7,86	3,48	5,79	9,54

Fonte: INEP(2006b)

Esta desvalorização da profissão pode ser mais bem observada se comparada com outras profissões de nível superior, como indica o Gráfico 7 – Rendimento Médio Mensal em R\$ por Profissão no Brasil - 2001. Os valores recebidos pelos professores, menos os do Ensino Médio, na

época, 2001, equivaliam a salários de profissionais de nível médio sem qualificação técnica. Os professores do Ensino Médio estavam com salários na faixa dos profissionais técnicos de nível médio. A LDB exige nível superior para atuar na educação, e a grande maioria dos profissionais já possuem essa qualificação. Porém, distorções ainda são presentes na Educação Básica, com professores sem a devida formação, o que não justifica a baixa remuneração destes profissionais.

Gráfico 7 – Rendimento Médio Mensal em R\$ por Profissão no Brasil - 2001



Fonte: IBGE – Pnad 2001 apud INEP, 2003

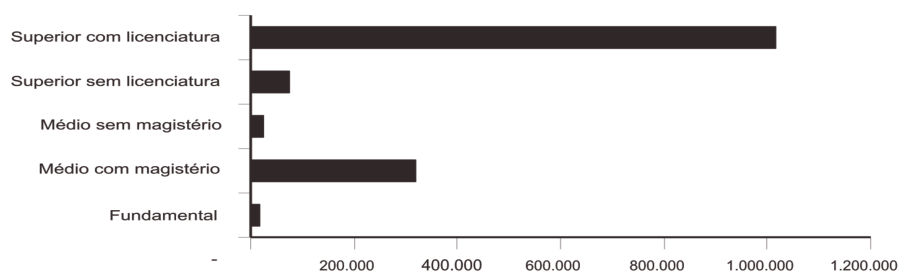
Ao calcular a mediana do salário⁴⁵ dos profissionais da educação temos em setembro de 2003 o valor de R\$648,00 para mulheres e de R\$719,00 para homens. Lembrando que as mulheres são maioria absoluta e as oportunidades de salários mais altos são mais restritas, a mediana tende a ser menor neste grupo. Isso pode também ser um indicador das desigualdades de gênero existentes no país, em que os cargos com salários mais altos são prioritariamente masculinos, pois, muitas vezes, mesmo dentro da mesma função os homens recebem salários maiores. Um indicador dos baixos salários desta profissão está no valor de ganho para fazer parte dos 30% mais bem pagos, entra neste grupo o PMEB que ganha mais que R\$975,00 para as mulheres e R\$1.100,00 para os homens. Para a faixa dos salários mais altos temos que somente 1% ganha mais que R\$4500,00, tanto para homens quanto para mulheres.

No Gráfico 8 – PMEB por Grau de Formação, podemos observar que a grande maioria possui nível superior com licenciatura. Podemos verificar que ainda encontramos um número

⁴⁵ Valores referentes ao mês de setembro de 2003 do salário bruto (sem descontos), incluindo as gratificações. Não foi considerada a carga horária.

significativo de profissionais que só possuem formação em magistério em nível médio. É visando a esses profissionais que cursos específicos de formação continuada estão presentes nas políticas públicas atuais (UNIVESP, UAB, entre outros) utilizando da EaD para qualificá-los em nível superior, conforme a LDB exige. Justamente devido ao fato de ser esta clientela muito grande que a presente pesquisa pretende dar algumas diretrizes para que não sejam oferecidos cursos precarizantes a estes profissionais. Em menor número temos os professores sem licenciatura e aqueles que sequer possuem magistério em nível médio, tendo alguns deles concluído o Ensino Médio, outros, apenas o Ensino Fundamental. Todos esses são clientes dos cursos de formação inicial em exercício, ou seja, cursos de formação continuada com enfoque na formação inicial.

Gráfico 8 – PMEB por Grau de Formação



Fonte: INEP(2006b)

Outro indicador do perfil dos PMEB é a carga horária semanal. Este, é um dado importante quando se trata de formação continuada, pois implica ter ou não tempo para estudar, para realizar as atividades em EaD e ainda para cuidar dos afazeres domésticos, atividade que há de ser considerada levando-se em conta o grande número de profissionais femininos que seguem o curso e a realidade brasileira em que é pequena a participação do público masculino nas atividades domésticas. Encontramos médias de 26,2 horas por semana para as mulheres e de 27,7 horas semanais para os homens. No entanto, 40% dos PMEB trabalham mais que 30 horas e 19% das mulheres e 21% dos homens trabalham 40 horas. Como curiosidade, somente 0,5% trabalha cerca de 50 horas semanais, mas há casos extremos de profissionais que trabalham 80 horas semanais. Como o censo não identifica número total de horas trabalhadas por profissional, e sim o número de horas trabalhadas na escola onde o profissional respondeu o censo, e como é conhecida a dupla jornada dos professores, quer em redes, quer em níveis de ensino diferentes, podemos supor que há um número incerto de PMEB que trabalha com jornada dupla. Essa informação é relevante, pois se acrescida à

jornada doméstica, indicaria uma falta de tempo deste profissional para qualquer curso de formação continuada, mesmo em EaD.

Complementando a informação sobre o perfil dos PMEB, incluímos alguns dados do perfil familiar deles, uma vez que isso implica impactos na disponibilidade de tempo e dinheiro. A média é de 2 filhos, tanto para as mulheres quanto para os homens. Chama a atenção o fato de que somente 1% possui mais que 4 filhos, havendo profissionais com o surpreendente número de 10 filhos (0,1%). No perfil geral, tanto as mulheres quanto os homens são casados ou moram com um(a) companheiro(a).

Passando agora para o tema da formação continuada no perfil dos PMEB, adentremos nas informações relativas a EaD e ao domínio tecnológico. Na questão “Participação em cursos de formação continuada nos últimos dois anos”, 762.789 responderam que sim, ou seja, cerca de 49% do total realizaram esses cursos. Quanto à distribuição destes na modalidade dos cursos, Tabela 14 – Modalidades dos Cursos de Formação Continuada e Participação, temos que 573.901 fizeram curso presencial, ou cerca de 75% dos que responderam afirmativamente. Os cursos tiveram cargas horárias bem diversificadas e aquelas com mais frequência foram: com 40h (61mil), com 80h (46mil) e com 120h (43mil respostas). Para os cursos realizados via EaD responderam afirmativamente 82.856, cerca de 11% do total dos que responderam, as cargas horárias de maior frequência nesta modalidade foram para cursos com 180h – 17mil e com 200h – 13mil respostas. E em relação aos cursos semi-presenciais foi respondido afirmativamente um total de 44.759, cerca de 6% dos que responderam, sendo que a maior frequência de carga horária foi para cursos com 180h – 8400 respostas.

Tabela 14 – Modalidades dos Cursos de Formação Continuada e Participação

Modalidade dos Cursos	Frequência de Respostas	%	Carga Horária dos Cursos com Mais Frequência de Respostas					
			CH	Freq.	CH	Freq.	CH	Freq.
Presencial	573.901	75%	40	61.000	80	46.000	120	43.000
A Distância	82.856	11%	180	17.000	200	13.000	-	-
Semi-Presencial	44.759	6%	180	8.400	-	-	-	-

Fonte: INEP (2006c⁴⁶)

⁴⁶ Todas as tabelas e gráficos cuja fonte de dados foi INEP(2006c) foram elaboradas pelo autor da tese a partir dos dados primários do banco de dados do censo do PMEB de 2003, disponibilizados pelo INEP em 2006.

Podemos entender que um número muito pequeno de PMEB, 17%, já havia participado de cursos de formação continuada usando a metodologia da EaD, incluindo tanto os cursos totalmente a distância quanto os semi-presenciais. É provável que esse número tenha aumentado significativamente nos últimos anos da década passada, quando as políticas de formação continuada de professores usando da EaD se acentuaram.

Na Tabela 15 – Número de PMEB por participação em Capacitação Tecnológica, temos o resultado das respostas dos PMEB sobre capacitação tecnológica. Encontramos que 663.973, cerca de 43%, consideram que tem domínio do computador, no entanto aqueles que participaram de capacitação foram 542.418, cerca de 35% somente.

Tabela 15 – Número de PMEB por participação em Capacitação Tecnológica

Unidade da Federação/ Dependência Administrativa/ Localização	Número de Profissionais do Magistério da Educação Básica										
	Total	Tecnologia									
		Computador					Internet				
		Nunca participei, mas sei utilizar	Nunca participei e não sei utilizar	Já participei e sei utilizar	Já participei, mas tenho dificuldade em utilizar	Não informado	Nunca participei, mas sei utilizar	Nunca participei e não sei utilizar	Já participei e sei utilizar	Já participei, mas tenho dificuldade em utilizar	Não informado
Brasil	1.542.878	353.335	360.140	310.638	231.780	286.985	385.267	523.704	153.674	105.483	374.750
Pública	1.355.866	297.301	340.824	252.194	209.240	256.307	318.560	489.926	119.521	92.632	335.227
Federal	5.333	2.306	266	1.632	484	645	2.984	442	870	248	789
Estadual	608.570	152.039	121.592	129.330	97.037	108.572	169.970	181.951	66.589	46.791	143.269
Municipal	741.963	142.956	218.966	121.232	111.719	147.090	145.606	307.533	52.062	45.593	191.169
Privada	187.012	56.034	19.316	58.444	22.540	30.678	66.707	33.778	34.153	12.851	39.523
Capital	268.077	77.571	39.662	66.581	38.118	46.145	92.302	56.033	39.214	20.150	60.378
Rural	260.745	34.026	102.077	28.993	33.937	61.712	29.428	132.779	9.887	11.616	77.035

Fonte: INEP(2006b)

Ainda na Tabela 15, sobre cursos de capacitação em internet, temos que 538.941, cerca de 34% afirmam que sabem usar esse recurso, entretanto somente 259.157, ou 17%, haviam realizado cursos sobre o tema. Estes dois aspectos nos dão um indicativo importante: se poucos PMEB assumem ter domínio do computador e menos ainda da internet, é provável que junto com outros condicionantes (tempo, ter computador em casa, ter acesso à internet, entre outros) esta abordagem para cursos a distância não seja a mais adequada.

Na Tabela 16 – Valor Mediano da Hora-Aula dos PMEB, podemos perceber que as políticas de formação continuadas pouco representam na vida profissional dos PMEB, chegando, em alguns casos, a ser contraditórias quando verificamos o valor hora-aula recebido pelos que participaram de cursos de formação e aqueles que não participaram, pois somente os PMEB da dependência administrativa Municipal tiveram sua remuneração majorada após a realização de cursos de formação continuada.

Tabela 16 – Valor Mediano da Hora-Aula dos PMEB

2.29 – Valor Mediano da Hora-Aula dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por Situação Contratual e Participação em Formação Continuada nos Últimos 2 Anos, segundo a Unidade da Federação, Dependência Administrativa e Localização – 2003

(continua)

Unidade da Federação/ Dependência Administrativa/ Localização	Valor mediano da hora-aula (R\$)				
	Situação contratual ou de vínculo			Formação continuada nos últimos 2 anos	
	Estatutário	CLT	Prestador de serviço temporário	Sim	Não
Brasil	6,71	6,35	4,50	6,13	6,73
Pública	6,71	5,04	4,53	6,00	6,59
Federal	17,06	12,19	7,50	15,98	16,58
Estadual	7,88	8,00	6,38	7,73	7,86
Municipal	5,31	4,59	3,63	4,81	4,69
Privada	10,00	8,85	3,75	5,00	6,69
Rural	4,26	3,76	3,43	3,42	8,80
Urbana	7,24	7,14	5,24	5,00	8,13

Nota: 'O salário se refere ao salário bruto (sem descontos), inclusive as gratificações, em reais, referente ao mês de setembro de 2003, sem considerar a carga horária realizada pelo profissional.

Observação: Foram considerados nesta tabela os profissionais que atuavam exclusivamente em cada nível de ensino, ou seja, os profissionais que atuam em mais de um nível de ensino não foram incluídos na tabela.

Fonte: INEP(2006b)

Esta situação contradiz as políticas de formação promovidas por uma melhor qualificação profissional e que prometem remunerações melhores para seus docentes. Uma possível suposição para tentar entender esse desvio pode ser a pergunta que originou a resposta: Participação em Formação Continuada nos Últimos Dois Anos. É provável que profissionais menos experientes tenham sido os que mais procuraram cursos de formação continuada nos dois anos que antecederam o censo, por isso não eram os mais bem remunerados, gerando a contradição.

Finalizando o perfil brasileiro dos PMEB, apresentamos os resultados das respostas quanto ao uso de internet fora do ambiente de trabalho e quantos computadores os PMEB interrogados possuem em casa. 26% dos profissionais marcaram que navegam na internet fora do ambiente de trabalho e 38% marcaram que possuem um ou mais computadores em casa. Para efeito de comparação, temos que 97,4% possuem um ou mais televisores em casa. Entendemos que estes três últimos dados do perfil – poucos participaram de formação tecnológica, não têm computador, não têm acesso à internet – completam o diagnóstico de que os PMEB não estão preparados para enfrentar cursos de formação continuada por EaD usando computador via internet. É provável que outras estratégias sejam mais adequadas para estes cursos e garantiriam muito mais acesso, inclusão e assimilação.

6.1.2 Alfabetismo Digital

Usaremos como categoria de análise, além do perfil dos PMEB, o conceito de Alfabetismo Digital, uma categoria que será definida pelas características demarcadas por Prensky (2001) de Nativos Digitais, à qual agregaremos os conceitos apresentados por Hostins (2009) de “geração @”, da diferenciação entre a “Geração *Baby Boomers*”⁴⁷ e a “Geração X” de Douglas Coupland⁴⁸. Para entender melhor esses conceitos faremos uma pequena descrição deles.

Prensky afirma que os chamados Nativos Digitais nasceram em um mundo já totalmente digitalizado, rodeados por computadores, jogos eletrônicos, calculadoras digitais, televisão, telefones celulares etc. O início desta geração se deu por volta de 1985. Aqueles que nasceram antes, membros de gerações mais antigas, são chamados de Imigrantes Digitais, e como todo imigrante de alguma forma se adaptaram, alguns mais, outros menos, mas não perdem o “sotaque”, isto é, usam a tecnologia de forma diferente dos Nativos Digitais. Prensky cita algumas características dos Imigrantes Digitais que serão importantes como categoria de análise e na definição do tipo ideal, são elas:

- Normalmente imprimem seus textos para fazer alterações registradas no papel, posteriormente as digitam;
- A internet é a segunda fonte de informação;
- Estudam os manuais para usar os programas;
- Imprimem emails, ou pedem para alguém fazê-lo, para depois tomar decisões;
- Mostram para as pessoas na tela do seu computador algum site interessante, ao invés de enviar o endereço.

Outra característica importante que usaremos como categoria de análise, também proposta pelo autor, são as características dos Nativos Digitais:

- Recebem e passam adiante informações usando diversas mídias;

⁴⁷ Essa foi uma expressão genérica, criada no explosivo surgimento de bebês nos EUA após a 2ª Grande Guerra.

⁴⁸ Autor Canadense, usa o termo no livro: COUPLAND, D. Generation X: Tales for an Accelerated Culture. New York: St. Martin's Press, 1991.

- Usam diversos programas ao mesmo tempo – multitarefa;
- São mais visuais, preferindo imagens a textos, inclusive deixando de ler se não houver imagem;
- Navegam aleatoriamente pela internet;
- Preferem jogos em detrimento de trabalhos muito sérios;
- Interação constantemente com amigos nas redes sociais virtuais;
- Produzem e publicam na rede seus próprios textos, imagens, vídeos.

Podemos perceber que são duas tipologias completamente diferentes e cada uma possui características marcadas principalmente pelo domínio maior ou menos dos recursos disponíveis pelas novas tecnologias, e marcadamente pelas TIC.

Toda uma discussão feita no Capítulo 2 Tópico 2.2.2 Sociedade da Informação e Comunicação, na qual as novas tecnologias têm propiciado um grande fluxo de informações resultando numa sociedade neurótica, onde o indivíduo acaba por não conseguir definir entre tantas escolhas qual a informação adequada. Isso resulta numa sociedade com menos conhecimento, pois o simples acesso a muita informação não garante o conhecimento, assim o que Hostins (2009) chama de “geração @” é na verdade uma geração perdida em meio a uma infinidade de informações sem conseguir se aprofundar em um determinado assunto para transformar tudo isso em um condensado de conhecimento sistematizado. Essa categoria não tem uma definição geracional demarcada e sim temporalmente definida, são todos aqueles que de uma forma ou de outra estão vivendo sob a influência das TIC e tentando se adaptar a elas.

Outra referência é a geração X, nascidos entre 1965 e 1981, citado pela primeira vez por Douglas Coupland, o termo deriva da geração dos filhos da geração *Baby Boomers*, que surgiu no pós-guerra.

A primeira coorte estabelecida como fonte de estudo, emergiu com o crescimento populacional do pós-guerra e resultou na geração intitulada “Baby Boomer”. Karen Ritchie (1995:12) afirma que os baby boomers delimitam os nascidos entre 1946 e 1964. A época juvenil desta coorte, entre os anos 60 e 70, foi marcada pela crise dos valores morais, por guerras e guerrilhas sangrentas, ditaduras militares e crises educacionais que levou-os à revolta. (CARA, 2011, p. 72 e 73)

As características da geração X foi ter tido pais trabalhadores, criados na televisão, são mais adeptos dos videogames, mensagens rápidas e simultâneas.

Confinados em seus quartos, ao invés de aproveitarem a liberdade dos parques e praças, tiveram como brinquedo principal o vídeo game, iniciando um movimento de introspecção em direção oposta da geração precedente, que desejava ganhar as ruas.

Acostumados com a rapidez dos comerciais televisivos e com a profusão de imagens dos *clips* musicais, a geração X exigia no dia a dia mensagens rápidas, picotadas e simultâneas. (CARA, 2011, p. 73)

Para entender o problema relacionado à faixa etária, será necessário definirmos alguns parâmetros. Geração pode ser definida como o conjunto de indivíduos nascidos em uma mesma época. É possível dizer que cada geração possui valores, comportamentos e características distintas umas das outras.

Existem pelo menos duas visões concernentes às diferenças geracionais [...]. A primeira visão presume que eventos compartilhados influenciam e definem cada geração. Enquanto indivíduos em diferentes gerações são diversos em valores, reações e comportamentos, gerações compartilham certos pensamentos, valores e comportamentos por conta dos eventos compartilhados. A visão alternativa sugere que, embora deva haver variações durante todo o ciclo de vida [...] podem possuir aspirações [...] similares. (NOGUEIRA, 2011, p.40)

Assim, segundo a primeira visão, podemos entender que existem diferenciações entre as gerações, grupos etários, constituídos por aqueles que nasceram sob uma determinada influência sócio-cultural.

Segundo o Society for Human Resource Management Study (Shrm Study, 2004, apud Glass, 2007) cada geração possui características únicas que afetam a ética [...], os relacionamentos, o modo de administrar as mudanças e a percepção da hierarquia organizacional. Os eventos definidores de tais características, na vida de cada geração, ocorrem, conforme Glass (2007), entre 5 e 18 anos de idade, os anos de desenvolvimento. (NOGUEIRA, 2011, p.40 e 41)

Encontramos em Prensky algumas categorias geracionais interessantes. Ele afirma que os chamados Nativos Digitais nasceram em um mundo já totalmente digitalizado, sendo, assim, rodeados por computadores, jogos eletrônicos, calculadoras digitais, televisão, telefones celulares entre outros recursos. Pode-se considerar que essa geração se iniciou por volta de 1985. Aqueles que nasceram antes, membros de gerações mais antigas, são chamados de Imigrantes Digitais. Como todo imigrante, de alguma forma se adaptaram, alguns mais outros menos, mas não perdem o “sotaque”, isto é, usam a tecnologia de forma diferente dos Nativos Digitais. Os Imigrantes Digitais caracterizam-se por normalmente imprimirem seus textos para fazer alterações registradas no papel e posteriormente as digitar; utilizar a internet como segunda fonte de informação; fazer uso de uma atividade por vez no computador; utilizar muito pouco ou quase nada de recursos como *bluetooth*, MSN, *iPhone*, *iPod*, mp3, mp4, *blog*, Orkut etc.

Por outro lado, os Nativos Digitais caracterizam-se por receber e passar adiante informações usando diversas mídias; usar diversos programas ao mesmo tempo – multitarefa; serem mais visuais, preferindo imagens a textos, inclusive deixando de ler se não houver imagem.

Encontramos em Gabriel (2011), uma boa análise sobre os conceitos de Nativos Digitais e sua relação ao aspectos geracionais, demonstrando que do ponto de vista estatístico, o conceito de Nativos Digitais não se aplica. Apresenta estudos que indicam que pouca diferença foi encontrada entre diversas gerações no que diz respeito a apropriação tecnológica, indicam que as oportunidades de acesso, poder econômico, espaço social e cultural são mais determinantes nesta diferenciação. Mas a questão de diferença de comportamento e disponibilidade interna para novos valores é uma característica mapeável entre gerações. Veloso, Dutra e Nakata (2011) realizaram uma extensa análise descritiva sobre a percepção das diferentes gerações, Y, X e *baby boomers*, sobre as competências das carreiras inteligentes – apontadas como: *knowing-how*, *knowing-why* e *knowing-whom* – e demonstram haver diferenciações significativas entre elas.

Este trabalho tem por objetivo efetuar uma análise descritiva sobre a percepção das gerações Y, X e *baby boomers* sobre as competências das carreiras inteligentes – *knowing-how*, *knowing-why* e *knowing-whom*. Tal análise foi efetuada a partir de uma pesquisa de clima organizacional realizada em 2007, com 150 empresas atuantes no Brasil, envolvendo 50.753 respondentes. Os resultados mostram as diferenças de percepção entre os grupos estudados de forma coerente com as descrições encontradas na literatura sobre o comportamento profissional das pessoas nascidas em diferentes épocas, que lidaram com realidades distintas do mundo do trabalho. Observou-se que as pessoas mais maduras (*baby boomers*, nascidos entre 1946 e 1964) percebem mais positivamente os três grupos de competências, principalmente o grupo *knowing-why*, relacionado ao significado do trabalho. Apresentam-se também algumas especificidades entre as gerações Y e X como, por exemplo, os mais jovens (geração Y, nascidos de 1978 em diante) acreditam mais fortemente que na empresa onde trabalham terão oportunidade de fazer carreira e crescer. (VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2011)

Voltando para nosso tema de estudo, apropriação tecnológica e diferenciação entre gerações, podemos aproveitar os estudos apresentados, pois demonstram que gerações têm percepções distintas. Ao nascerem em contextos históricos, culturais e sociais diferentes acabam por serem submetidos a experiências diferentes.

Coortes são formadas somente quando eventos políticos e históricos que se tornam evidentes provocam um impacto na sociedade (Mannheim, 1952; Marias, 1970; Ryder, 1965; Schuman & Scott, 1989, apud Dulin, 2008).

Assim, de acordo com Dulin (2008), estes eventos definem a geração e determinam os maneirismos e as atitudes que distinguem uma geração da outra. Muitas condições imbuem cada geração com uma personalidade distinta. É fundamental, contudo, para Dulin (2008), que não se deve, simplesmente, estereotipar pessoas ou gerações, pois,

claramente, membros de uma geração não pensam ou agem exatamente da mesma forma. (NOGUEIRA, 2011, p. 41 e 42)

Exatamente por não serem passíveis de estereótipos, o conceito de Nativos Digitais não pode ser usado para distinguir diferenças entre gerações, e sim diferenças entre aqueles que são Alfabetos Digitais ou Analfabetos Digitais. E, apesar de que não ficaremos presos aos conceitos de Nativos Digitais, as análises baseadas em diferenciação geracional serão levadas em conta em nossas análises.

A definição de Analfabetos Digitais também é chamada de excluídos digitais, presente nos programas governamentais uma vez que aqueles que não têm acesso às tecnologias da internet e banda-larga estão impossibilitados de participar deste novo mundo virtual, de informação e comunicação. Não temos a pretensão de aprofundar este tema neste trabalho, uma vez que as discussões são muito extensas e nos levariam a outros caminhos. Para a finalidade deste estudo, o que importa é que os Analfabetos Digitais normalmente apresentam características bem marcadas e dividem-se em dois grupos muito distintos: a) aqueles que possuem escolaridade avançada (nível superior ou mais), têm muito medo do computador, detestam muita tecnologia, são grandes leitores de livros, entre outras categorias e b) pessoas de baixa escolaridade, para as quais as características mudam, pois não se sentem capazes de usar o computador, não entendem a lógica do mundo virtual e têm pouco domínio da leitura, por isso muita dificuldade para navegar na *web*.

Certamente que este último grupo, o de baixa escolaridade, não se enquadra no âmbito dos professores e aqui nos interessa pouco. No entanto aqueles professores com formação superior, mas analfabetos digitalmente nos interessam muito.

Para definir melhor os chamados aqui de Analfabetos Digitais, descreveremos as características presentes nestes baseadas nas características tiradas dos conceitos de Imigrantes Digitais, da geração *baby boomers* e da geração *@*. Assim, estes normalmente apresentam características bem marcadas, quando possuem escolaridade avançada (nível superior ou mais):

- Têm muito medo de mexer no computador;
- Detestam muita tecnologia;
- São grandes leitores de livros;
- Gostam de manusear livros, sentindo sua materialidade;

- Sequer apreciam olhar fotos no computador;
- Acham que celular é somente para ser usado como telefone;
- Usam de forma restrita aparelhos com muitos botões;
- Gostam de fazer uma tarefa por vez;
- Normalmente imprimem seus textos para fazer alterações registradas no papel, posteriormente as digitam;
- A internet é a segunda fonte de informação;
- Estudam os manuais para usar os programas;
- Imprimem emails, ou pedem para alguém fazê-lo, para depois tomar decisões;
- Mostram para as pessoas na tela do seu computador algum site interessante, ao invés de enviar o endereço.

Por sua vez, esta categoria possui características bem marcadas, pois quando muda o nível de escolaridade e encontramos pessoas de baixa escolaridade, algumas características mudam:

- Não se sentem capazes de usar o computador;
- Não entendem a lógica do mundo virtual;
- Apresentam pouco domínio da leitura e, por isso, muita dificuldade para navegar na web.
- Têm muita dificuldade para entender os comandos ou botões virtuais.

Já dito anteriormente, este último grupo de baixa escolaridade não se enquadra no perfil dos alunos do curso GESTORES, já aqueles com formação superior, mas analfabetos digitalmente, constituem um grupo importante para esta pesquisa.

Para finalizar o contexto deste referencial de análise, cabe destacar por fim dois pontos. Tal qual o conceito de Imigrantes Digitais, que esses mantêm o sotaque e são mais ou menos adaptados, entendemos que podemos fazer uma aproximação desta mesma ideia para utilizá-la no conceito de Analfabeto Digital e de Alfabeto Digital, e utilizar como conceito que nos permita fazer uma gradação da alfabetização digital, oras mais, oras menos. Assim tenderemos a utilizar os conceitos de pouco alfabetizado ou melhor alfabetizado para definir quem está mais adaptado ou menos adaptado digitalmente. O que nos leva ao outro ponto, de que nosso objetivo é o de propiciar a inclusão e não discriminação. Ao definir se um determinado público faz parte de um grupo de analfabetos digital,

ou se ele é pouco alfabetizado digitalmente, só temos a intenção de chamar a atenção para o fato de existir um público que necessita de atenção, ou necessidades especiais; se essas não forem atendidas, aí sim passarão a ser discriminados e excluídos.

6.1.3 Aluno ideal

Qual seria o perfil de um aluno ideal para um curso em EaD, mediado por tecnologias (computador e internet)? Os PMEBs estariam dentro deste perfil?

Definimos um perfil de qual seria um aluno ideal, não com a intenção de afirmar que somente uma pessoa com essas características poderia fazer um curso em EaD baseada na internet e no uso do computador. A nossa intenção ao definir esse perfil foi delimitar metodologicamente sobre quais parâmetros estaremos realizando nossas análises, assim entendemos que é provável não existir esse aluno, mas todos, de uma forma ou de outra, encontram-se mais ou menos próximos destas características. Por esse motivo, tendendo a ter melhor ou pior aproveitamento e, por consequência, mais ou menos facilidades.

Entendemos que para um melhor aproveitamento do curso na sua dimensão a distância, este aluno deveria ter o domínio de navegação na internet, sendo capaz de localizar endereços virtuais, realizar pesquisas na rede, saber digitar um texto e salvar o arquivo, ser capaz de abrir uma apresentação e saber por ela navegar, saber manipular minimamente imagens e vídeos, entender e saber interagir por meio de chats, fóruns e emails, saber fazer downloads e uploads de arquivos (baixar e enviar), entender e saber organizar pastas e arquivos na internet e, ou, no seu próprio computador, ler no ambiente virtual sem precisar imprimir e possuir email. Todas essas características referem-se a um Nativo digital ou a um Imigrante digital muito bem adaptado. Além dessas competências técnicas, o aluno necessitaria ter no mínimo cinco horas de estudos por semana, ou seja, tempo suficiente para poder estudar e realizar as tarefas. Era fundamental também que tivesse acesso banda larga à internet. Por fim, seria preciso que o aluno tivesse uma capacidade de leitura e compreensão de texto que comportasse o nível de exigência de um curso de formação, e pelo fato de serem profissionais da educação, entendemos que este é um pré-requisito da função. Para responder se os PMEB estão dentro do perfil do aluno ideal, iremos analisar a seguir os alunos do curso GESTORES.

6.2 Blocos de análises da pesquisa

Para verificar se os cursos de formação continuada oferecidos por meio da EaD, baseados no uso do computador via internet, estão atendendo adequadamente aos PMEB e se estes estão capacitados tecnologicamente e materialmente para realizá-los, consideramos que um diagnóstico baseado no curso GESTORES nos forneceria muitas informações das quais resultariam conclusões relevantes. Houve uma tentativa de se conseguir a maior parte destas informações diretamente na Diretoria Acadêmica (DAC) da UNICAMP (Apêndice 3), pois os alunos, ao realizarem a matrícula, forneceram diversas informações importantes para o diagnóstico. No entanto, a Coordenação da DAC entendeu que a liberação desses dados violariam os direitos constitucionais dos alunos de tê-los sob sigilo. A solução então foi recorrer a duas fontes de informação de que dispúnhamos: o censo dos PMEB do INEP e os dados na plataforma TelEduc utilizada durante o curso. Ainda foi realizada uma enquete para cobrir informações que não seriam obtidas por meio das duas fontes anteriores. Dessa forma, para este diagnóstico foram utilizados quatro blocos de análises:

- O perfil dos diretores das escolas estaduais no estado de São Paulo e o domínio tecnológico.
- Pesquisa de campo que foi realizada por meio de uma enquete com os seis mil gestores que participaram do curso GESTORES.
- Análise do “Relatório final da avaliação dos alunos” do curso GESTORES, realizado ao final do curso.
- Análise dos dados presentes no TelEduc utilizado pelo curso GESTORES a partir dos registros de controle da vida acadêmica dos alunos na EaD.

6.2.1 Perfil dos Diretores das escolas pública estadual de SP.

Como já explicitado, traçamos o perfil dos alunos do GESTORES, em sua maioria Diretores das escolas estaduais de São Paulo, para nos permitir conhecer suas características de apropriação tecnológica e fazer nosso diagnóstico com mais precisão.

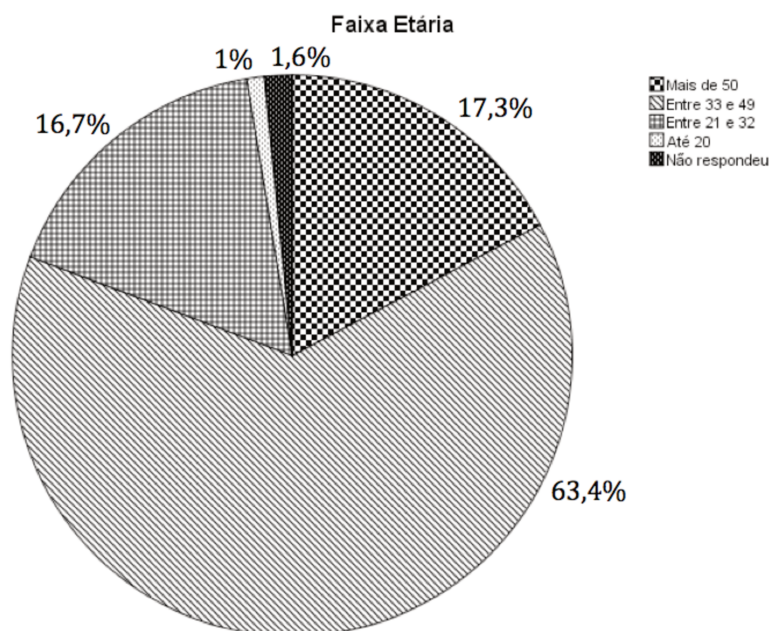
Usando a base de dados do INEP (2006) do censo aplicado em 2003, pudemos mapear o perfil dos diretores das escolas estaduais do estado de São Paulo. Isso nos permitiu verificar, por aproximação, quem era o aluno do curso Gestores no seu início. O censo foi respondido por 4103

mulheres, 81% do total, e 935 homens, todos optantes pela função Diretor(a) na questão “Função principal que exerce nesta escola”. No curso, além dos diretores, também participaram supervisores de ensino, dirigentes e coordenadores, mas a grande maioria consistia em diretores de escola. Dessa forma entendemos que as informação colhidas pelo censo respondem parte de nossas perguntas, principalmente aquelas que dizem respeito à formação, ao domínio tecnológico e ao tempo disponível para estudar.

Um dado importante, uma vez que quanto mais avançada a idade, maior é a probabilidade de ser pouco alfabetizado digitalmente. Podemos verificar no Gráfico 9 - Faixa Etária dos Diretores das Escolas Estaduais no Estado de São Paulo, que a maioria dos diretores encontram-se na faixa etária de 33 a 49 anos, havendo um equilíbrio entre aqueles que se situam-se entre 21 e 32 com aqueles que situam-se com mais de 50 anos.

Podemos entender pelos nossos referenciais que a faixa etária dos alunos é um pouco mais elevada que a média dos PMEB, o que não seria um dado surpreendente, uma vez que ocupam cargo de diretoria, função que exige experiência e maturidade. É provável que para os 16,7% dos alunos, situados entre 21 e 32 anos, o uso do computador e da internet não tenha sido um problema. Também supomos que essa dificuldade tende a crescer com a idade.

Gráfico 9 - Faixa Etária dos Diretores das Escolas Estaduais no Estado de São Paulo

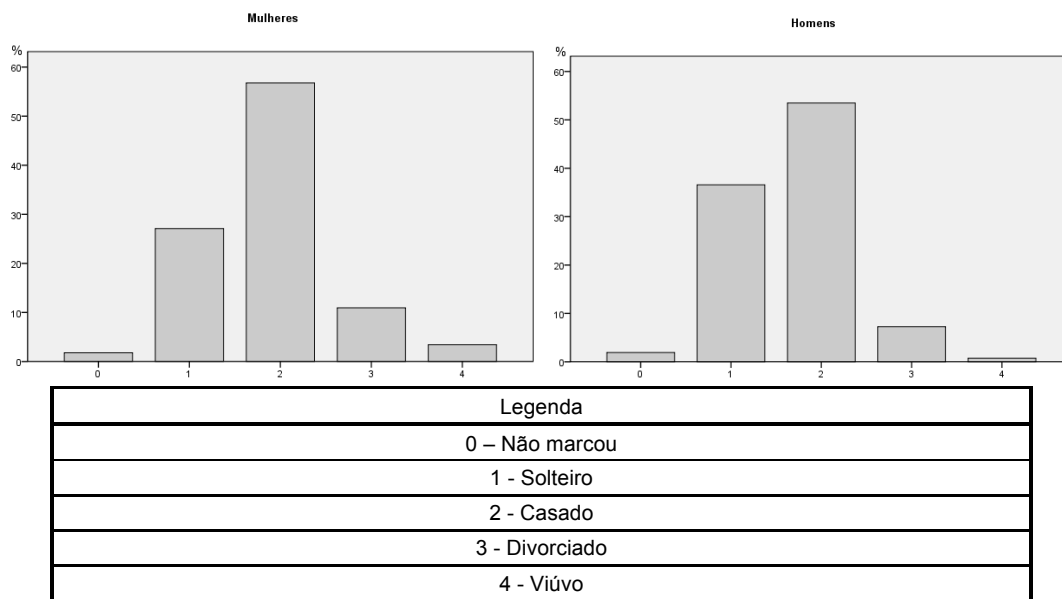


Fonte: INEP(2006c)

Outro aspecto importante foi identificar se os alunos tiveram tempo para realizar as tarefas e os três indicadores a seguir nos permitem fazer um diagnóstico desta dimensão. Além disso realizaremos essa análise separada por gênero. Primeiro os diretores do sexo feminino trabalham em média 30 horas por semana. Somente 18% do total trabalham 40 horas semanais ou acima disso. Segundo, o turno de trabalho, esse distribui-se equilibradamente entre o período matutino (38,4% do total) e o vespertino (37,3%), sendo que somente 21,5% trabalham durante o período noturno. Em terceiro lugar, média de horas trabalhadas não nos fornece a dimensão exata do tempo de trabalho destes profissionais, já que, ao verificarmos o número de turnos trabalhado por esses profissionais, encontramos que 44,6% trabalham em dois turnos e 17,4% trabalham em três turnos.

Os diretores do sexo masculino também trabalham em média 30 horas semanais, sendo que somente 20% trabalham mais que 40 horas semanais. No que se refere às mulheres, esses números são um pouco menores. Os homens trabalham equitativamente distribuídos nos três turnos, manhã (34%), tarde (33,8%) e noite (29,5%), chama a atenção o fato de termos mais homens trabalhando no período noturno do que mulheres. Quanto ao número de turnos trabalhados, temos 75,3% trabalham dois turnos e 22,5% trabalham três turnos, números bem superiores do que nas mulheres.

Gráfico 10 - Estado Civil



Fonte: INEP(2006c)

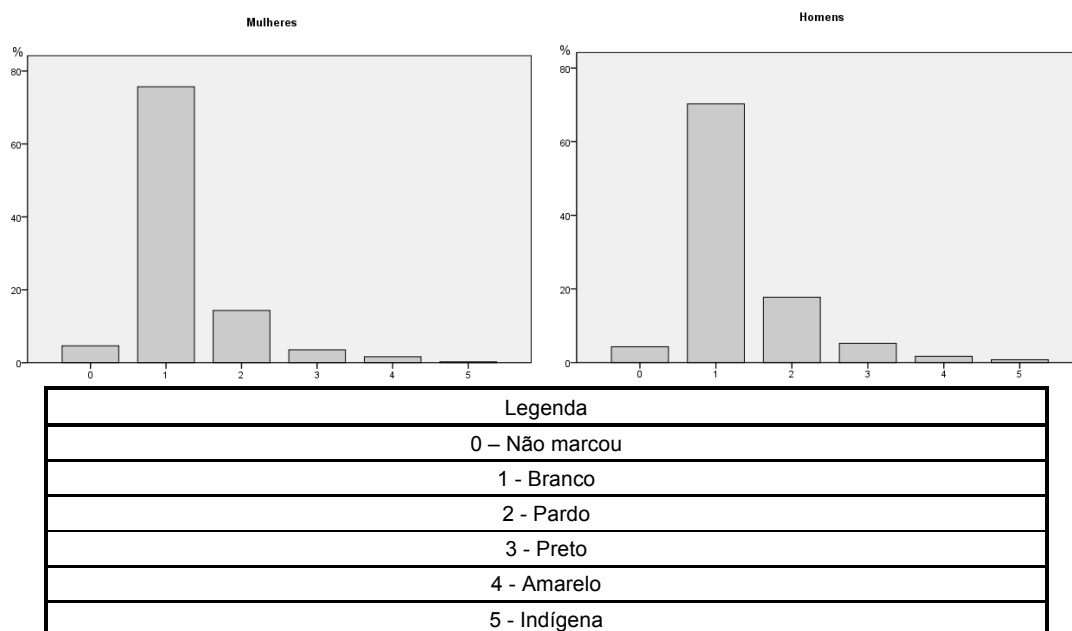
No quesito Estado Civil, Gráfico 10 - Estado Civil, temos a maioria na situação de casados. Quando a análise se deu pela questão de gênero, constatou-se um maior número de mulheres casadas do que de solteiras. Se esses números forem comparados aos dados relativos aos homens, notamos um maior número de solteiros e um menor número de casados. Há também mais mulheres separadas do que homens separados.

As duas dimensões anteriores – horas trabalhadas e estado civil – em conjunto com o número médio de filhos, que é de 2 filhos por Diretor, nos dão a informação que as mulheres trabalham formalmente um pouco menos que os homens, pois são esposas e têm filhos para cuidar. Sabemos do ônus que nossa cultura transfere às mulheres, assim não podemos supor que elas tenham mais tempo que os homens para estudar e fazer as atividades de EaD. Já entre os homens, é significativo o número que faz jornada dupla, o que nos dá o indicativo de um trabalhador com pouco tempo disponível. Ao se pensar no tempo para estudos, podemos entender que ambos possuem pouco tempo.

Um outro fator que devemos levar em consideração é o salário médio destes profissionais. Nota-se um perfil de salário baixos, um indicativo de fragilidade profissional e de pouca capacidade econômica para fazer atividades culturais, comprar livros, pagar cursos, fazer viagens para congressos

e eventos significativos para suas profissões. As mulheres ganham em média R\$1115,00, sendo que 20% ganham até R\$800,00 e somente 3% ganham acima de R\$2000,00 com 1% acima de R\$2300,00 (valores de setembro de 2003). Os homens ganham em média R\$1189,00, sendo que 20% ganham até R\$800,00 e somente 5% ganham acima de R\$2000,00 com 1,5% acima de R\$2300,00 (valores de setembro de 2003). Aqui podemos perceber uma leve tendência de salários melhores para os homens.

Gráfico 11 - Em relação à raça ou cor, como você se considera?

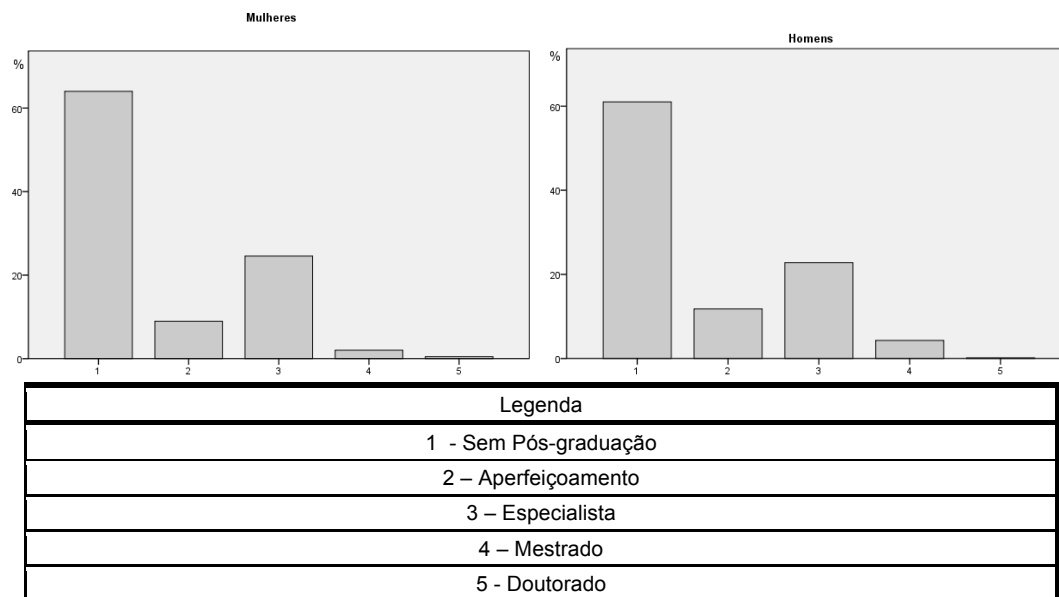


Fonte: INEP(2006c)

Pelos mesmos motivos que incluímos no perfil geral dos PMEB a questão racial, verificamos que no quesito raça/cor, Gráfico 11 - Em relação à raça ou cor, como você se considera?, temos uma percepção de pertencimento a uma determinada raça/cor que está em desacordo com aquela encontrada no censo demográfico e, o que é mais grave, com o perfil nacional dos PMEB apontado no Gráfico 5 - Distribuição do Número de PMEB por Cor ou Raça. Cabe a observação que entre os homens, confirmando uma tendência também já mapeada no censo do IBGE, houve um número pouco menor de brancos do que entre as mulheres e um número maior na opção de raça/cor parda.

Passaremos a tratar das questões de formação. Podemos perceber pelo Gráfico 12 - Maior Titulação, que nesse quesito, encontramos um equilíbrio entre ambos os sexos. Sendo que a maioria dos diretores possui como maior titulação a graduação em nível superior sem pós-graduação.

Gráfico 12 - Maior Titulação



Fonte: INEP(2006c)

A forte presença de especialistas indica que as políticas de formação continuada se concentram mais nesta área. Isso significa melhoria de salário e de função dentro da Rede. A escassez de mestres e doutores indica uma pequena procura pela reflexão e pela produção intelectual, o que é preocupante, mas também significa que o profissional desejado, presente nas políticas e formação continuada, apresenta conhecimento aplicado, mais técnico, menos reflexivo.

Quanto à formação continuada, selecionamos os itens do censo que nos interessavam, lavando em conta os aspectos tecnológicos. Ao separar as respostas por gênero, encontramos algumas características que acreditamos ser bastante importantes quando se trata de temas ligados à tecnologia. Assim passaremos a apresentar além das respostas gerais sobre os quesitos a seguir, as respostas separadas por gênero.

Na Tabela 17 - Formação em TV e vídeo vemos que 70% responderam não ter participado de formação em TV e vídeo, mas sabem usar esses recursos. Esse resultado é um indicador de que esta tecnologia está completamente dominada e absorvida, pois somente 14,2% declararam não saber usá-la.

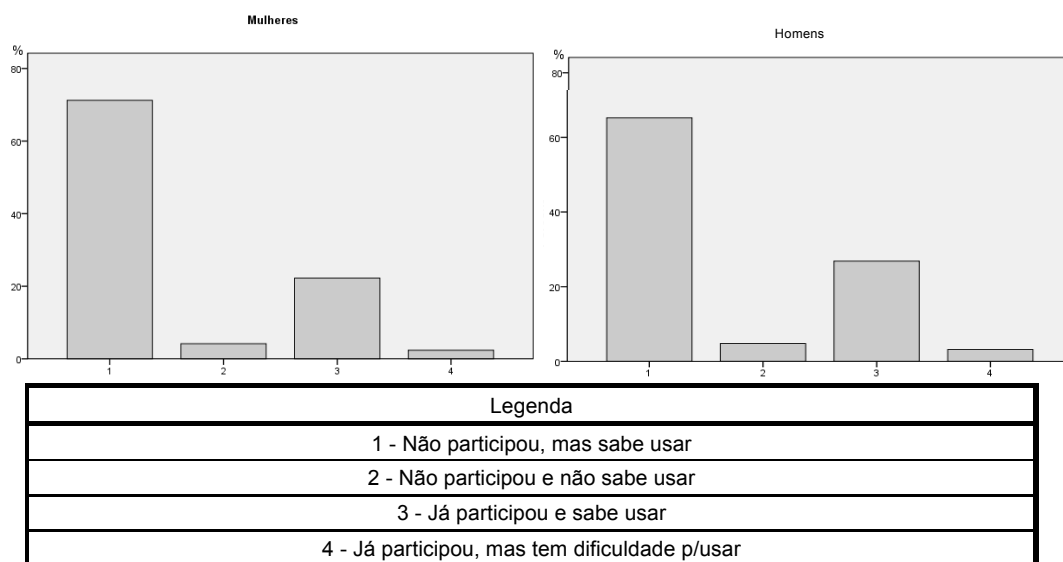
Tabela 17 - Formação em TV e vídeo

	% Válidos	% Cumulativo
1 - Não participou, mas sabe usar	70,7	70,7
2 - Não participou e não sabe usar	10,8	81,5
3 - Já participou e sabe usar	15,1	96,6
4 - Já participou, mas tem dificuldade p/ usar	3,4	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Ao verificar estas respostas separadas por gênero, Gráfico 13 - Fez capacitação de uso de TV/Vídeo?, nota-se um número menor de homens em relação a mulheres que marcaram que não participaram, mas sabem usar; em contrapartida, há um número maior de homens que marcaram que já participaram e sabem usar. A maior quantidade de homens com estas capacitações confirma a diferença de gênero na relação e no interesse pelos aspectos tecnológicos.

Gráfico 13 - Fez capacitação de uso de TV/Vídeo?



Fonte: INEP(2006c)

Para a formação em Informática, temos na Tabela 18 – Fez capacitação para uso de computador?, há um certo equilíbrio entre os que marcaram que sabem usar e os que não sabem, independentemente de terem ou não uma formação nesta área. Mas a maioria, 52,8% declararam saber usar.

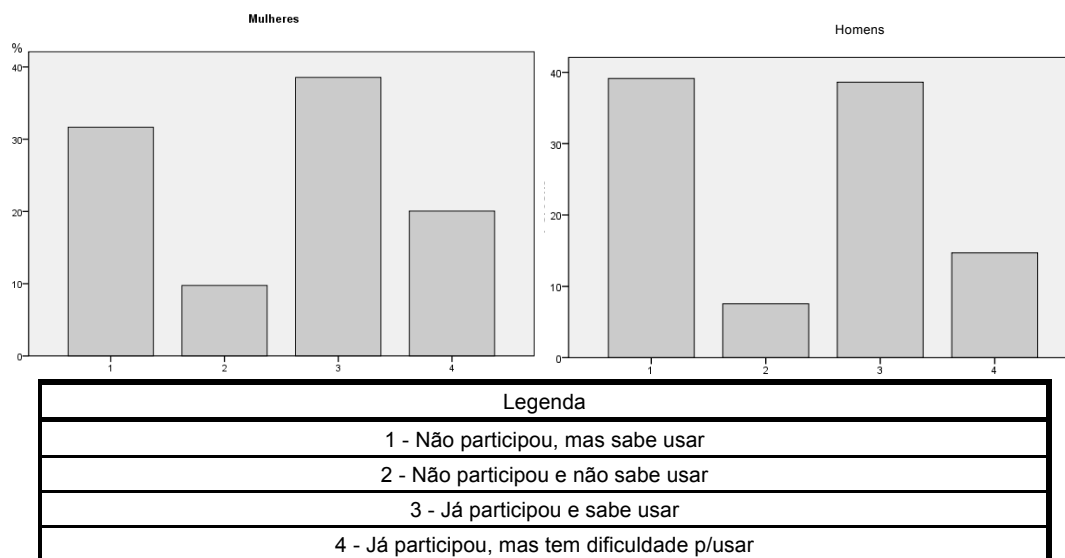
Tabela 18 – Fez capacitação para uso de computador?

	% Válidos	% Cumulativo
1 - Não participou, mas sabe usar	28,1	28,1
2 - Não participou e não sabe usar	28,7	56,8
3 - Já participou e sabe usar	24,7	81,5
4 - Já participou, mas tem dificuldade p/ usar	18,5	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Ao fazer a análise por gênero, apresentada no Gráfico 14 - Fez capacitação para uso de computador?, podemos perceber que um número menor de mulheres do que de homens marcou que não participou, mas sabe usar e um número maior de mulheres marcou que já participou, mas têm dificuldades para usar.

Gráfico 14 - Fez capacitação para uso de computador?



Fonte: INEP(2006c)

O domínio do computador tem se demonstrado importante para o campo da educação, pois apresenta uma baixa inserção nessa área, embora já se encontre bastante incorporado aos diversos campos de atividade profissionais e sociais. Se as políticas de formação continuada pretendem continuar utilizando a EaD baseada em computadores e via internet, investimentos concretos deverão ser direcionados para estes domínios, pois quando passamos para a formação em internet,

ver Tabela 19 – Fez capacitação para uso de internet?, podemos perceber que a maioria dos questionados não sabe usar ou tem dificuldades para usar esse recurso. Podemos verificar que as formações nesta área ainda são poucas, somente 22,2% já participaram de formação neste tema. Chama a atenção o fato de que cerca de 40% dos alunos destas capacitações afirmam ainda ter dificuldades para usar, mesmo após ter participado, número que nos parece bastante elevado.

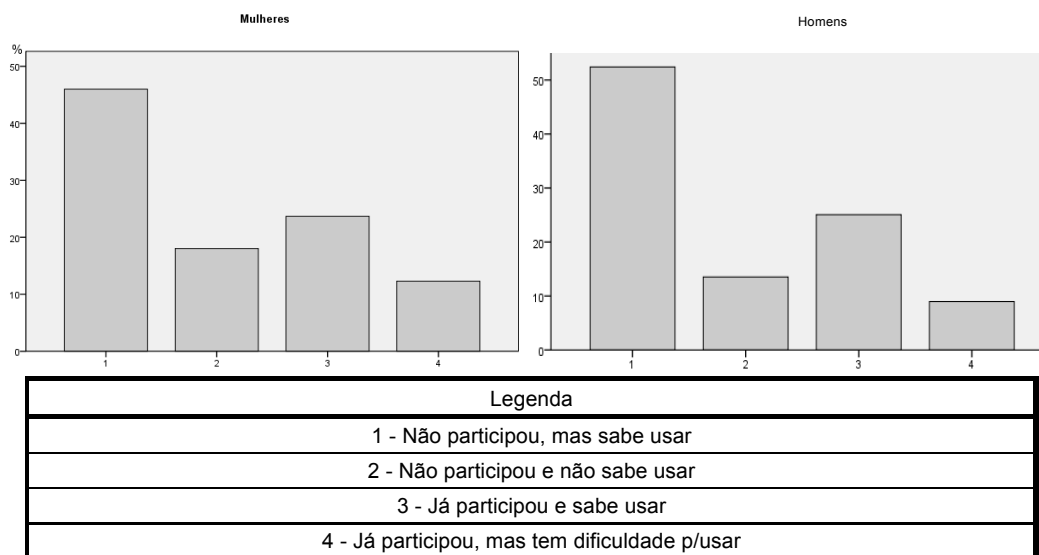
Tabela 19 – Fez capacitação para uso de internet?

	% Válidos	% Cumulativo
1 - Não participou, mas sabe usar	33,0	33,0
2 - Não participou e não sabe usar	44,8	77,8
3 - Já participou e sabe usar	13,2	91,0
4 - Já participou, mas tem dificuldade p/usar	9,0	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Ao analisar por gênero, Gráfico 15 - Fez capacitação para uso de internet?, temos que um número maior de homens em relação às mulheres declararam saber usar internet e menos homens do que mulheres declararam já ter participado de algum tipo formação e ter dificuldade para usar.

Gráfico 15 - Fez capacitação para uso de internet?



Fonte: INEP(2006c)

Mais uma vez, as questões de gênero no domínio tecnológico apontam para uma necessária mudança nas políticas de formação continuada de professores, um campo profissional predominantemente feminino. Para entender melhor esta especificidades, incluiremos as questões de domínio tecnológico. Chamamos a atenção para o fato de que nas questões a seguir teremos uma noção de como responderam os diretores frente as perguntas referentes a ações de uso junto aos alunos, há que se levar em consideração que os diretores não trabalham diretamente com alunos, mas suas respostas nos indicam suas percepções sobre os temas investigados.

Na Tabela 20 - Frequência de uso com alunos - TV / Vídeo, podemos perceber que esse uso não se apresenta como um problema para os diretores. É significativo que aproximadamente 15% tenham respondido que a escola não tem este recurso, pois durante os anos de 1990 houve uma política intensiva que previa a colocação de televisões nas escolas do estado de São Paulo.

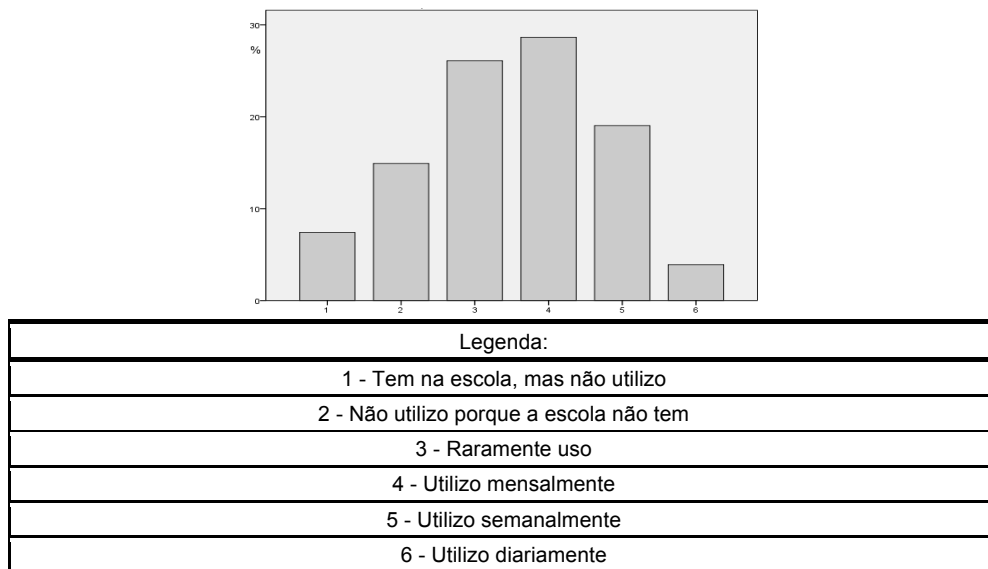
Tabela 20 - Frequência de uso com alunos - TV / Vídeo

	% Válidos	% Cumulativo
1 - Tem na escola, mas não utilizo	7,4	7,4
2 - Não utilizo porque a escola não tem	14,9	22,3
3 - Raramente uso	26,1	48,4
4 - Utilizo mensalmente	28,6	77,1
5 - Utilizo semanalmente	19,0	96,1
6 - Utilizo diariamente	3,9	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

No entanto, podemos considerar que esta tecnologia já está bem disseminada e de amplo domínio por parte dos PMEB, um bom indicativo desta ainda ser uma boa tecnologia para uso na EaD. No Gráfico 16 - Frequência de uso com alunos de TV/Vídeo. Encontramos uma confirmação desse aspecto. As respostas 3 e 4, as mais frequentes, indicam um uso desses recursos na escola, o que implica domínio tecnológico nessas áreas. Quanto ao uso desses recursos, os investigados não foram separados por gênero, pois não houve diferenças significativas.

Gráfico 16 - Frequência de uso com alunos de TV/Vídeo.



Fonte: INEP(2006c)

Ao analisarmos as repostas sobre o uso do computador com os alunos, duas informações nos chamam a atenção. Uma é a falta de computadores nas escolas. Sabendo que foi uma política adotada nos anos 1990, podemos relativizar e considerar que a instalação de laboratórios de informática nas escolas só foi universalizada no anos finais da primeira década do século XXI. A outra é relativa ao domínio do computador, pois mesmo nas escolas com a presença de computadores o número de respostas negativas foi alto, Tabela 21 - Frequência de uso com alunos - Computador.

Tabela 21 - Frequência de uso com alunos - Computador

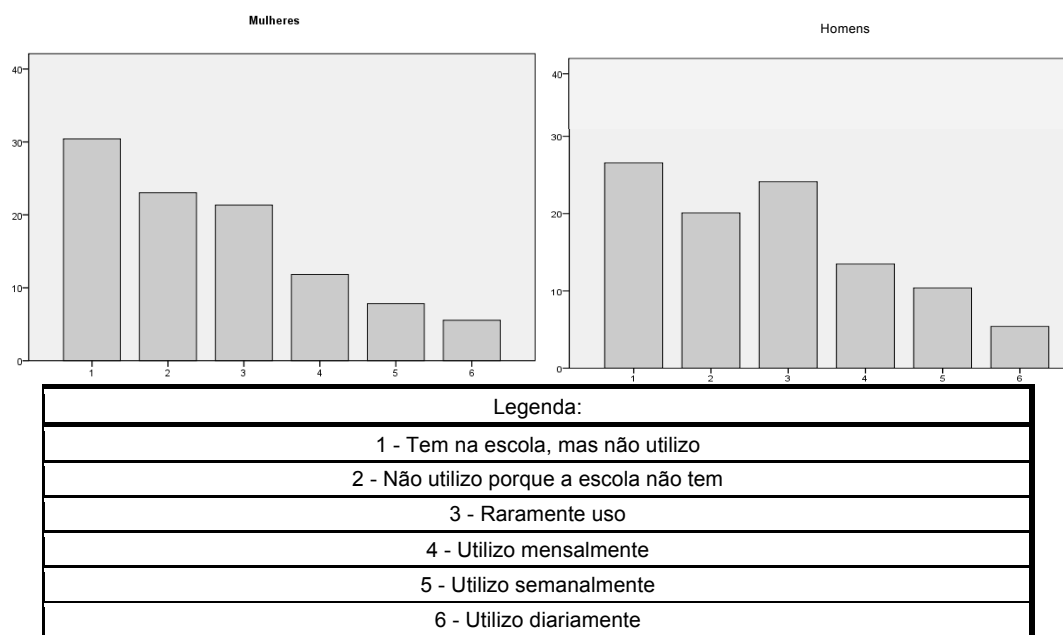
	% Válidos	% Cumulativo
1 - Tem na escola, mas não utilizo	26,5	26,5
2 - Não utilizo porque a escola não tem	44,0	70,5
3 - Raramente uso	11,2	81,7
4 - Utilizo mensalmente	5,4	87,2
5 - Utilizo semanalmente	9,0	96,1
6 - Utilizo diariamente	3,9	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Ao analisarmos os resultados por gênero, Gráfico 17 – Frequência de uso com alunos com computador, podemos perceber que os homens marcaram menos a resposta 1 e mais a resposta 3 do

que as mulheres, reiterando que as opções relativas ao uso são sempre maiores para os homens do que para as mulheres, reforçando que o domínio tecnológico é uma questão de gênero.

Gráfico 17 – Frequência de uso com alunos com computador



Fonte: INEP(2006c)

Quando a pergunta aborda o uso de internet, a grande maioria responde que não tem internet na escola, Tabela 22 - Frequência de uso com alunos - Internet. Isso é razoável, levando-se em conta que em 2003 as atividades na internet nas escolas ficavam quase que restritas ao setor administrativo.

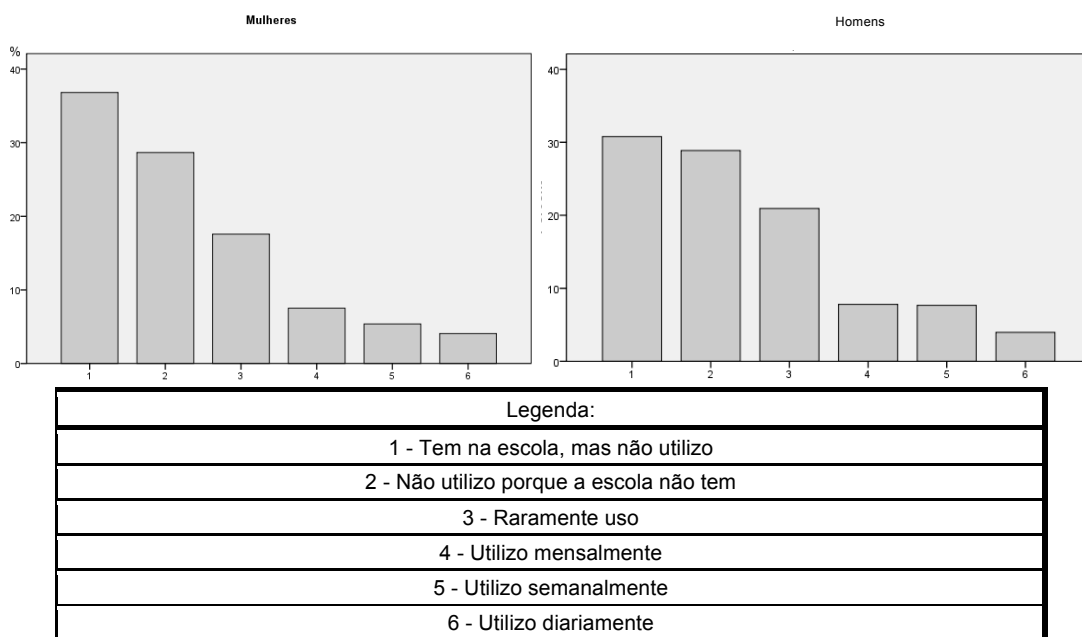
Tabela 22 - Frequência de uso com alunos - Internet

	% Válidos	% Cumulativo
1 - Tem na escola, mas não utilizo	19,0	19,0
2 - Não utilizo porque a escola não tem	64,0	82,9
3 - Raramente uso	7,8	90,7
4 - Utilizo mensalmente	3,3	94,0
5 - Utilizo semanalmente	4,0	98,0
6 - Utilizo diariamente	2,0	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Do ponto de vista de gênero, temos no Gráfico 18 - Frequência de uso de internet com alunos, encontramos uma acentuada diferença em relação ao modo como foi respondida esta pergunta. Podemos observar que as mulheres, em maior quantidade que os homens, afirmaram ter esse recurso na escola, mas não utilizá-lo com os alunos. Um número maior de homens marcou a opção 3, raramente uso, bem como a opção 5, utilizo semanalmente.

Gráfico 18 - Frequência de uso de internet com alunos



Fonte: INEP(2006c)

Por fim, como última questão sobre frequência de uso com alunos, temos o uso do laboratório de informática. Sobre essa ferramenta, a maioria respondeu não utilizá-la por não existir na escola, Tabela 23 - Frequência de uso com alunos - Laboratório de Informática. Isso pode ser uma verdade, como já explicitado anteriormente, pois somente mais tarde é que foram universalizados os laboratórios de informática nas escolas estaduais em São Paulo.

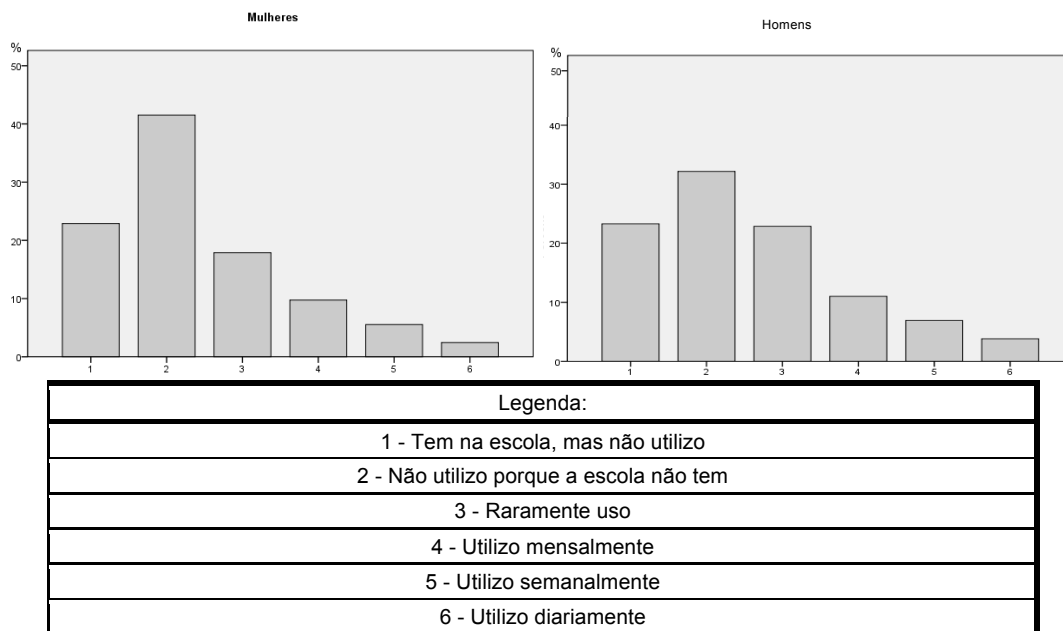
Tabela 23 - Frequência de uso com alunos - Laboratório de Informática

	% Válidos	% Cumulativo
1 - Tem na escola, mas não utilizo	12,4	12,4
2 - Não utilizo porque a escola não tem	68,2	80,7
3 - Raramente uso	7,1	87,7
4 - Utilizo mensalmente	3,9	91,6
5 - Utilizo semanalmente	7,1	98,7
6 - Utilizo diariamente	1,3	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

No entanto, na análise por gênero, percebemos uma diferença significativa, Gráfico 19 - Frequência de uso com alunos de laboratório de informática. Na resposta 2, o número de mulheres que marcaram esta opção é expressivamente maior que o número de homens. E o uso entre os homens é mais frequente que o uso entre as mulheres.

Gráfico 19 - Frequência de uso com alunos de laboratório de informática



Fonte: INEP(2006c)

Essa diferença nos leva a uma reflexão: ou nas escolas com diretoras mulheres existem menos laboratório de informática, ou os diretores homens conseguiram articular melhor a obtenção desse recurso para a escola. Independentemente do que realmente ocorra, os homens fazem mais uso

com alunos do laboratório de informática do que as mulheres. Estas três últimas questões do censo fecham o nosso bloco de análise de frequência uso com alunos de recursos tecnológicos da escola. Podemos confirmar a percepção de que há uma questão de gênero que não pode ser ignorada, visto que 81% do público é formado por mulheres. Outra percepção que estas questões nos trazem é que, nas escolas, tanto o uso do computador, quanto da internet não estavam consolidados, não sendo assim recursos disponíveis para os Diretores realizarem suas atividades de aprendizagem no curso GESTORES.

No aspecto pessoal, uma pergunta do censo nos interessa, é aquela que se refere ao uso da internet nas horas livres, fora do ambiente de trabalho. Na Tabela 24 - Atividade fora do trabalho - Internet, podemos ver que a maioria respondeu que não navega pela internet.

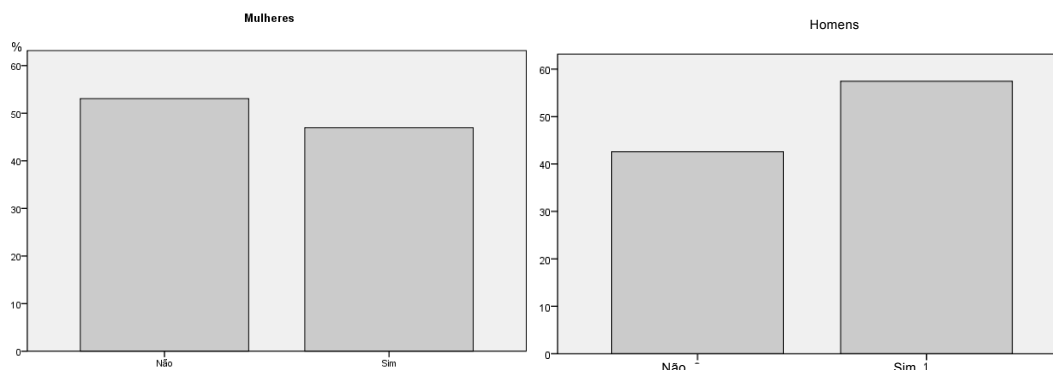
Tabela 24 - Atividade fora do trabalho - Internet

	% Válidos	% Cumulativo
Não	73,9	73,9
Sim	26,1	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Mas quando analisada por gênero, Gráfico 20 - Atividade fora do trabalho - navega na internet, esta pergunta tem respostas diferentes. A maioria dos homens respondeu que navega. Apesar da maioria das mulheres responder que não navega, um número significativo respondeu que navega.

Gráfico 20 - Atividade fora do trabalho - navega na internet



Fonte: INEP(2006c)

Nos parece importante ser levado em consideração para a oferta de um curso de EaD via internet que a prática cultural deste uso já esteja assimilada. De outra forma, os alunos enfrentarão uma difícil fase de adaptação com a nova prática, o que pode resultar em fracasso de muitos. Pelas respostas encontradas nos parece que ser uma prática cultural assimilada não era o caso da internet.

Passaremos agora para as questões do censo relativas a objetos que os PMEB possuem em casa. As tabelas a seguir, Tabela 25, Tabela 26, Tabela 27 e Tabela 28 referem-se a ter ou não aparelhos em casa, TV, DVD, Videocassete, Computador. Pelo caráter tecnológico, achamos válido verificar como foram respondidas estas questões, que são um indicativo do grau de apropriação. Na Tabela 25 - Tem TV em casa, podemos confirmar que a televisão encontra-se em praticamente todos os domicílios e somente 2,7% não possuem em casa nenhum aparelho.

Tabela 25 - Tem TV em casa

	% Válidos	% Cumulativo
Uma	53,4	53,4
Duas	29,1	82,5
Três	11,2	93,7
Quatro ou mais	3,6	97,3
Não há	2,7	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Na Tabela 26 - Tem DVD em casa, podemos verificar que em 2003 essa tecnologia ainda não era difundida e se encontrava em menos de 17% dos domicílios. Sendo assim, estaria fora de cogitação a oferta de cursos em EaD usando esta estratégia tecnológica.

Tabela 26 - Tem DVD em casa

	% Válidos	% Cumulativo
Uma	16,3	16,3
Duas	0,6	16,8
Três	0,1	16,9
Quatro ou mais	0,0	16,9
Não há	83,1	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

No entanto, pela Tabela 27 - Tem Videocassete em casa, percebemos que o videocassete ainda era popular e em mais de 66% dos domicílios havia pelo menos um aparelho. Desta forma, a escolha desta tecnologia seria na época a mais indicada para uso na EaD, o que não ocorreria nos dias de hoje, quando a tecnologia do DVD, muito mais barata e superior em qualidade, substituiu totalmente os videocassetes.

Tabela 27 - Tem Videocassete em casa

	% Válidos	% Cumulativo
Uma	61,1	61,1
Duas	4,8	66,0
Três	,5	66,5
Quatro ou mais	,1	66,6
Não há	33,4	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Na Tabela 28 - Tem Computador em casa, temos as resposta referentes a esta questão. Estas respostas, para a presente pesquisa, são muito importantes, pois revelam que a maioria não dispunha de computador. Comparado ao perfil nacional dos PMEB, os diretores possuem mais computadores, lembrando que os Diretores da Rede estadual paulista são residentes no mais rico estado da União, com uma renda *per-capita* alta e acesso tecnológico facilitado. Assim se para esses o computador não era comum, o que dizer dos PMEB.

Tabela 28 - Tem Computador em casa

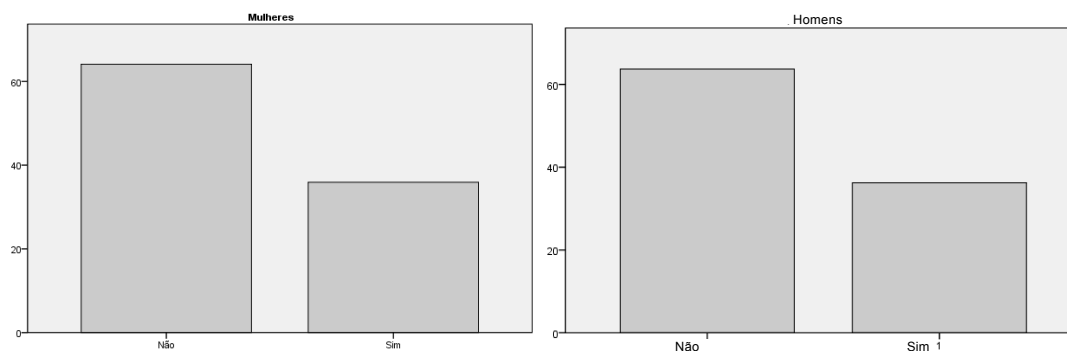
	% Válidos	% Cumulativo
1 - Uma	42,6	42,6
2 - Duas	2,7	45,3
3 - Três	0,3	45,6
4 - Quatro ou mais	0,1	45,7
5 - Não há	54,3	100,0
Total	100,0	

Fonte: INEP(2006c)

Finalizando as perguntas do censo dos PMEB de 2003, ainda selecionamos três questões referentes a formação e capacitação presencial, a distância ou semi-presencial. No Gráfico 21 - Fez capacitação presencial nos últimos dois anos, podemos identificar que a grande maioria dos diretores

das escolas estaduais de São Paulo não participou de capacitações nos dois últimos anos anteriores ao censo. As respostas positivas indicam que foram disponibilizadas capacitações e que tanto mulheres quanto homens participaram equiparadamente.

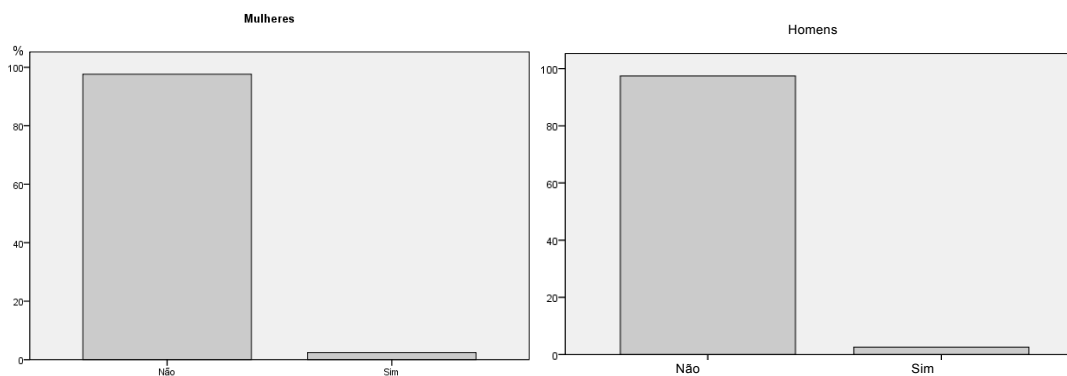
Gráfico 21 - Fez capacitação presencial nos últimos dois anos



Fonte: INEP(2006c)

No Gráfico 22 - Fez capacitação a distância nos últimos dois anos, indica que houve a oferta de capacitação a distância, apesar do grande número de respostas de participação negativa.

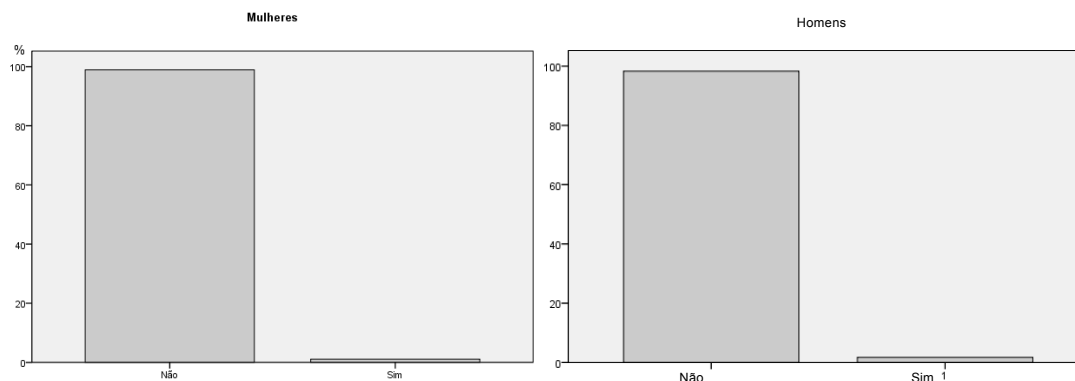
Gráfico 22 - Fez capacitação a distância nos últimos dois anos



Fonte: INEP(2006c)

No Gráfico 23 - fez capacitação semipresencial nos últimos 2 anos, podemos perceber que o mesmo que aconteceu com a capacitação a distância se sucedeu com a semipresencial. Houve oferta, mas poucos participaram ou a oferta foi apresentada para pequenos grupos.

Gráfico 23 - fez capacitação semipresencial nos últimos 2 anos



Fonte: INEP(2006c)

6.2.1.1 Algumas considerações parciais

As análises das questões do censo nos trazem diversas informações, que frente às nossas indagações nos trazem compreensões e nos permitem apontar para possibilidades de novas leituras da realidade dos cursos a distância baseados nas novas tecnologias, principalmente a internet.

Como análise geral, podemos afirmar que os diretores das escolas estaduais de São Paulo não estavam aptos, ou não dispunham das condições necessárias para participar de um curso semipresencial como o oferecido pelos Gestores da Unicamp, cuja dimensão de EaD necessitava do uso do computador e da internet. Ao que tudo indica, esses diretores não dispunham de tempo, pois em sua maioria trabalham dois turnos e são mulheres casadas com filhos, o que indica um terceiro turno. Além de não disporem de computador em casa, suas escolas não tinham computadores ou acesso à internet. Soma-se a isso o fato de que não tinham o domínio tecnológico necessário e sequer a prática de navegar na internet, fundamentais para o bom aproveitamento do curso. O resultado final do curso indica que um aprendizado se deu concomitantemente, o que foi positivo, mas indesejado se considerarmos o número de excluídos e reprovados. É provável que o fato do curso ter sido oferecido no sistema semipresencial tenha favorecido à superação das limitações tecnológicas, pois o resultado da avaliação do curso pelos alunos foi muito bom, como poderemos verificar no próximo tópico.

6.2.2 Pesquisa aplicada no curso Gestores

Ao final do curso Gestores foi aplicado um questionário, o qual foi respondido por todos os alunos. Foram 4994 questionários respondidos, na penúltima aula presencial. Não foi feita uma análise da razão pela qual menos de 5 mil questionários foram respondidos, quando o número de alunos inicial era de 6 mil. Porém, como verificado no TelEduc, e isso será apresentado mais adiante, no final do terceiro módulo do curso, de um total de 12 módulos, 429 alunos já não participavam das atividades na EaD. Ao que parece, esse número cresceu até o final do curso. Outro aspecto que se deve levar em conta na leitura das respostas, é que estas foram respondidas por aqueles que, por bem ou por mal, conseguiram cumprir, até aquele ponto, todas as etapas do curso, inclusive superando as dificuldades como a falta de tempo e a EaD. Quanto ao aspecto metodológico das respostas, cabe a consideração de ter sido utilizada uma análise que considera o total de respostas para aquela questão, e não o total de formulários respondidos, assim encontramos valores totais em algumas respostas menores que o total de respondentes à pesquisa.

Na questão “3 – Com relação ao sistema semipresencial adotado no curso (50% da carga horária de cada disciplina destinada à EaD e 50% presencial) descreva os:”, nas respostas “a) aspectos positivos:”, a resposta mais frequente foi “A EaD facilitou a participação no curso, permitindo realizar as atividades em casa e com flexibilidade de horário”. Foram 1586 citações, representando 37,4% das respostas e mais que o dobro da segunda mais citada.

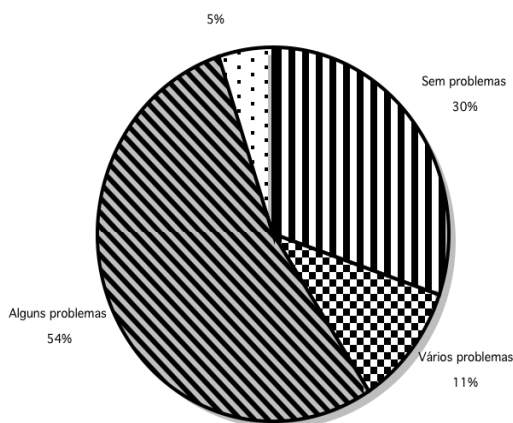
Essa resposta indica que as atividades de EaD foram feitas principalmente em tempo doméstico. Por conseguinte, isso é um indicativo de que não houve tempo durante as atividades de trabalho profissional para estudarem, algo que deveria estar previsto em cursos de formação continuada e nas políticas que as implementam.

Em relação a pergunta “b) Aspectos negativos:”, o aspecto mais frequente foi: “Pouco tempo para a realização das atividades propostas”, marcada por 34,26%, ou 982 alunos, bem mais que o dobro da segunda mais citada. Essa resposta só confirma um de nossos pressupostos. Outra citação nos chama a atenção: “Dificuldade em trabalhar no TelEduc”. Marcado por 9,89%, ou 283 alunos. Estes alunos completaram o curso, mas ao que tudo indica, muitos dos que desistiram do curso o fizeram por dificuldades de tempo e por barreira tecnológica.

Ainda em relação à questão 3, pergunta “c) Apresente sugestões para aperfeiçoamento:”, as três mais citadas foram, em ordem de importância: “Rever a quantidade de atividades na EaD”, com 21,91%, ou 206 alunos. “Retornar o resultado das avaliações na EaD mais rápido”, com 21,8%, ou 200 alunos. “Melhorar a coordenação da EaD”, com 20,32%, ou 191 alunos. Entre as sugestões citadas temos: “Sugerem fazer um módulo introdutório, em laboratório de computação, sobre o TelEduc”. Podemos perceber por meio dessa série de respostas dos alunos a relevância do fator tempo e da necessidade de se obter melhor domínio tecnológico para realizar o curso.

A questão 7, apresentou a seguinte pergunta sobre o TelEduc: “Com relação às atividades de Ensino a Distância – EaD – através do TelEduc você”. As respostas foram apresentadas no Gráfico 24 - Respostas de uso do TelEduc. Essas respostas dos alunos nos apresentam os problemas enfrentados por eles. Indicam a falta que fez um módulo introdutório de apropriação tecnológica e a falta de domínio no uso da plataforma TelEduc, que aliás, é bem simples. As dificuldades com o TelEduc podem ser interpretadas como falta de domínio do computador e como pouca prática na navegação pela internet.

Gráfico 24 - Respostas de uso do TelEduc



Fonte: LEITE (2007)

Apresentamos a seguir algumas falas dos alunos presentes no Relatório e que nos dão uma dimensão exata da apropriação tecnológica e da questão tempo dos alunos com relação ao curso.

Negativas:

- Prazos de entrega dos trabalhos foram curtos.
- Pouco tempo para a leitura e para elaboração das atividades.

- Faltou módulo introdutório presencial para orientar quanto às ferramentas do sistema (EaD) e normas para fomentar os textos.
- O módulo TIC não ter sido no início do curso.
- A falta de computador em casa dificultou a realização do curso.
- Poderia haver um módulo introdutório, em laboratório de computação, sobre o TelEduc.
- O participante poderia ter sido avisado de que teria que lidar muito com o computador antes da inscrição e advertido sobre que tipo de computador (placa, acesso na internet, memória) seria necessário.
- Alguns cursistas tiveram dificuldade com o computador, pois o aparelho que possuíam em casa ou na escola muitas vezes não supria a exigência do curso.
- Deveria ter sido realizada uma aula presencial inicial sobre como utilizar o EaD.
- O volume de trabalhos foi excessivo. (LEITE, 2007)

Positivas:

- EaD possibilitou novos conhecimentos.
- O EaD facilitou a participação no curso, permitindo realizar as atividades em casa e com flexibilidade de horário.
- Ter sábados livres ajudou na realização das tarefas.
- Possibilitou a familiarização com o computador.
- Aprender a formatar, conhecer normas técnicas e decodificar vários códigos da informática da internet. (LEITE, 2007)

Pelos aspectos negativos selecionados e apresentados acima, podemos identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos, tais como a falta de tempo, o pouco domínio tecnológico e a falta de computadores para que os alunos pudessem realizar adequadamente os trabalhos. No entanto, pelos aspectos positivos podemos também entender que a EaD foi uma experiência boa para muitos alunos e os forçou-os a dominarem os aspectos tecnológicos. Isso significa que entre os alunos tivemos alguns pouco alfabetizados e outros melhor alfabetizados digitalmente.

Como análise dos resultados apresentado pelo Relatório, podemos sinalizar três questões que chamaram atenção:

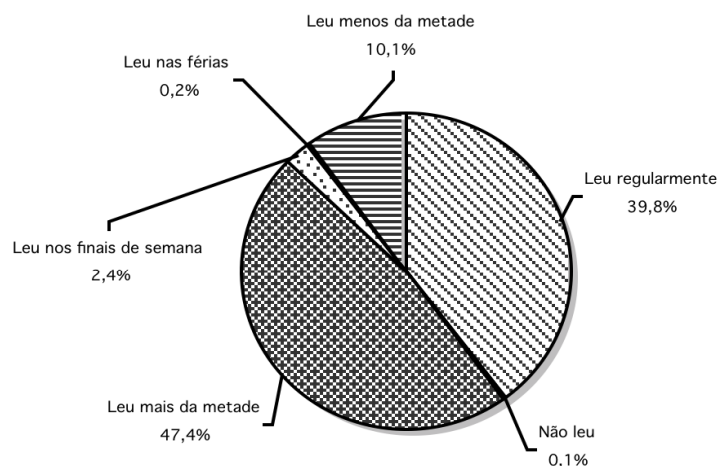
A alta taxa de leitura, Contextualizaremos cada uma destas três questões a seguir.

- Gráfico 25 – Respostas de Leitura dos Livros, e a avaliação positiva dos livros publicados para o curso e entregue aos alunos, 71% responderam que foram bem escritos, organizados, objetivos e interessantes, enquanto 79% marcaram que não houve aspectos negativos em relação aos livros.

- A boa avaliação das vídeo-aulas, Gráfico 26 – Avaliação das Vídeo Aulas, também entregues aos alunos, avaliadas como excelentes e boas por 92,2% dos alunos.
- E as aulas presenciais, Gráfico 27 – Avaliação das Aulas Presenciais, avaliadas como excelentes e boa por 85,1% dos alunos.

Contextualizaremos cada uma destas três questões a seguir.

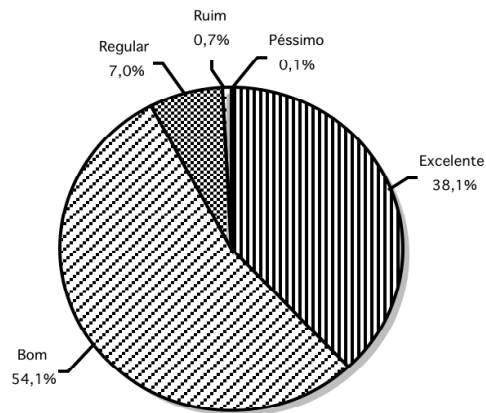
Gráfico 25 – Respostas de Leitura dos Livros



FONTE: LEITE (2007)

Além da boa taxa de leitura, foram apontados alguns aspectos positivos: “Os livros foram acessíveis, pois ler no computador é muito cansativo”, ou “Foi muito bom ter recebido o material no início do curso” (LEITE, 2007). Os altos índices de aprovação indicam que esta prática, a leitura, é bem assimilada e os alunos a dominam plenamente, pois certamente possuem uma das características mais marcantes dos Alfabetos Digitais.

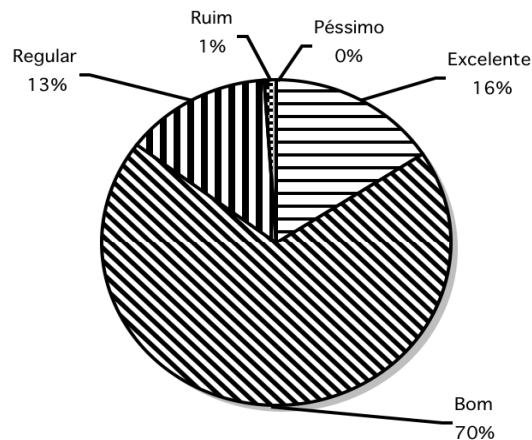
Gráfico 26 – Avaliação das Vídeo Aulas



Fonte: LEITE (2007)

As referências sobre as vídeoaulas também foram muito positivas, pois encontramos no Relatório comentários como: “Qualidade dos vídeos e do conteúdo excelentes”, ou “Foram importantes para o bom desenvolvimento do trabalho de alguns alunos” (LEITE, 2007). Esta avaliação é também um indicativo de que os alunos estão bem adaptados aos produtos televisivos, sendo estas estratégias adequadas, já que estão bastante incorporadas ao cotidiano deles (97,3% possuem televisor em suas casas).

Gráfico 27 – Avaliação das Aulas Presenciais



Fonte: LEITE (2007)

Outro bom indicativo de que as aulas presenciais fizeram a diferença são as avaliações destas. Dois pontos positivos destacados pelos alunos nas aulas presenciais foram: “Bons professores; professores comprometidos” e “Boa interação; boa troca de experiência e conhecimento entre os alunos” (LEITE, 2007). Certamente, na formação continuada de professores, seja esta de caráter inicial ou de consolidação de formação inicial, a dimensão presencial é de extrema importância. Os PMEB são profissionais que trabalham diretamente com pessoas. Assim, não podemos imaginar este trabalho realizado totalmente distância. Contudo, no âmbito dos estudos desta tese, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que os PMEB não estavam à época, preparados para se apropriar de conteúdos e experiências em EaD por computador e via internet. Essas três avaliações e depoimentos comparados ao resultado da questão 7 e apresentado no Gráfico 24, implicam, a princípio, que estes estavam mais adaptados a estas estratégias educacionais do que aquela que utilizava internet e computadores, no caso o TelEduc e as atividades escritas em arquivo eletrônico.

6.2.3 Pesquisa com os alunos

Restavam algumas informações para fechar as análises sobre os alunos do GESTORES, como o acesso ao cadastro dos alunos foi negado pela DAC, aproveitamos que os dados cadastrais que estavam no TelEduc e entramos em contato com todos por email, diretamente pelo TelEduc. Foram consultados por meio de uma enquete eletrônica os seis mil alunos do GESTORES. A estratégia utilizada para coleta de dados foi criar uma home page com o questionário contendo as perguntas, e enviar um convite para os ex-alunos do curso GESTORES via email do TelEduc. O email continha uma carta convite e o link para a página do questionário, solicitando que acessassem e respondessem on-line as questões que lá se encontravam.

Na aplicação do questionário, tentamos reduzir ao máximo o número de questões para facilitar a adesão e possibilitar que o preenchimento não tomasse muito tempo do entrevistado. Isso garante que as respostas foram todas preenchidas de forma pensada, sem automatismos comuns em formulários muito grandes.

Dentro das análises possíveis, uma que se pretende com a enquete é identificar o quanto os alunos estão adaptados para o uso das tecnologias digitais usadas no curso. Este é um fator que merece atenção, pois encontramos no documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007), a obrigatoriedade em se conhecer o aluno e desenvolver estratégias para

garantir a qualidade da sua participação nas atividades baseadas em tecnologias digitais. Neste curso o público alvo tinha acesso a internet banda larga garantido em todas as escolas ou diretorias de ensino e este foi um fator considerado durante a montagem do curso. No entanto as condições pessoais de domínio dessas tecnologias pelo aluno não eram presentes.

Um bom exemplo disso foi uma senhora, Diretora de escola, que procurou o professor da disciplina no intervalo da aula presencial e falou que ainda não tinha entrado no “computador” porque tinha tido muito trabalho em sua escola nas atividades de fim de ano e não teve tempo de aprender o “programa” (TelEduc). Ela desejava saber quem poderia ensiná-la, pois precisava das instruções para poder colocar em dia as atividades. Isso se deu quando o curso já estava no segundo módulo, com mais de um mês de aulas e uma disciplina já finalizada.

Este exemplo é muito bom para entender o problema envolvido nesta questão. Ela, a Diretora, certamente uma Alfabeto Digital bastante mal adaptada, ou mesmo uma Analfabeto Digital, foi excluída do curso já no seu início, por não ter acessado as atividades on-line e foi reprovada na primeira disciplina do curso de forma inocente.

Encontramos também no relato da coordenadora da CENP indícios de que este tema merece uma atenção especial.

A coordenadora do Cenp reserva, porém, críticas pontuais ao curso. Estas, de acordo com Maria Aparecida, devem-se muito provavelmente ao caráter inovador e à abrangência da iniciativa. No entender dela, a atuação dos monitores precisa ser revista. O ambiente utilizado para as atividades de ensino a distância, diz, foi positivo para os que tinham maior domínio da tecnologia, mas constituiu-se em uma dificuldade para os iniciantes. “Levando-se em conta que tínhamos cerca de 6 mil alunos freqüentando o curso, as falhas são compreensíveis. Esses problemas servirão de alerta para nortear a elaboração do curso em outras oportunidades”. (ALVES FILHO, 2007)

Iniciamos as perguntas pelo nome e turma, esta identificação na época da elaboração do questionário nos parecia importante para poder cruzar os dados das respostas com o desempenho do aluno no curso. Para efeito de resultados, os nomes seriam preservados, mas a comparação poderia revelar dados interessantes como: se o aluno teve tempo ou dificuldades no curso, qual foi o desempenho geral dele nas diversas disciplinas, verificação do desempenho nas disciplinas que exigiram mais dos aspectos tecnológicos. Como este cruzamento não foi possível, entendemos que estas duas informações não nos forneceria nenhuma análise qualitativa.

A terceira pergunta foi: “Há quanto tempo ele já fazia uso do computador em anos?” Com a resposta em aberto em anos numéricos. Essa pergunta, bem como a seguinte: “Há quanto tempo comprou seu computador pessoal?”, com a resposta em frequências: não tenho, de um a três e mais que três, nos dão uma dimensão da familiaridade deste aluno com o computador e a internet, já que indicam se o aluno tinha computador antes do curso GESTORES ou não, além de permitir cruzar este dado como o censo do INEP. A quinta pergunta foi “Se antes do curso GESTORES já fazia uso do computador?” Com respostas fechadas em: nunca, regularmente ou esporadicamente. Essa pergunta também teve a intenção de mapear o tempo de uso e o nível de usuário, indicando se ele era muito ou pouco experiente como usuário de computador.

A sexta pergunta foi: “Em sua escola, além do trabalho institucional (secretaria), quais usos você fazia do computador antes do curso GESTORES?” Neste caso havia a possibilidade de se marcar mais de uma resposta entre: pesquisa, ensino e lazer. Com estas respostas, além de verificar o nível de usuário, podemos inferir quão adaptado ele é ao uso destas tecnologias, principalmente quanto a jogos, pois quando um gestor permite jogos no computador isso significa que ele é um imigrante mais adaptado; ao contrário, quando não permite, é pouco adaptado. É comum os jogos serem proibidos, dentro da lógica pragmática que separa o trabalho da brincadeira, mas para os Alfabetos Digitais, o jogo, o brincar e o estudo não estão separados. Ao contrário, proporcionam um maior comprometimento com o objeto estudado. Por isso, nosso entendimento é de que um Alfabeto Digital avançado compreenderá a importância do jogo, ou lazer.

A sétima pergunta foi: “Na sua experiência de vida, e como gestor, considera que o uso do computador facilita ou dificulta seu trabalho?” Por essa questão temos a clara intenção de saber se o gestor/aluno compreende o uso do computador ou se ainda não está adaptado, vendo as tarefas a serem realizadas neles como difíceis. As respostas propostas eram: indiferente, facilita, dificulta.

A oitava pergunta: “Você sentiu dificuldades no manejo da plataforma TelEduc para entender as atividades propostas no curso GESTORES?” teve a intenção de mapear as dificuldades com o uso da plataforma, um usuário imigrante bem adaptado não tem dificuldades, mas o pouco adaptado, sofre bastante no uso da plataforma TelEduc. As respostas eram: sim ou não.

A nona pergunta: “Já compartilhou via internet suas pesquisas com outros educadores na formação de um projeto on-line?” está diretamente relacionada à questão do imigrante bem

adaptado, pois a utilização de redes sociais implica a experiência mais profunda de trocas hoje vivenciada. De tal modo, se a resposta foi um sim, indica um usuário totalmente adaptado, já um não serve para calibrar a nossa análise do nível de adaptabilidade, uma vez que as perguntas anteriores não nos dão essa certeza. As respostas eram: sim ou não.

A décima pergunta: Para usar a plataforma TelEduc e entregar seus trabalhos usou da ajuda de alguma pessoa?” teve como respostas: nada, pouco e muito. Além de medir as dificuldades do usuário/aluno, possibilita inferir se o tempo para a realização das atividades estava adequado, pois nem sempre a necessidade de ajuda vem pela existência de dificuldade de uso, aspecto já mapeado nas respostas anteriores, mas essa necessidade de ajuda pode estar na falta de tempo para ficar na internet. Aspecto que pode ser somado ao fato que para muitos alunos do curso a internet da escola foi a única disponível.

Para fechar essa questão sobre o tempo para realizar as atividades a distância, a décima primeira questão foi: “Considera que o tempo dado pelo curso para as atividades foi suficiente?” As respostas eram: sim ou não.

A décima segunda pergunta: “Precisou ou utilizou de orientação dos professores monitores via computador?” teve como respostas: nada, pouco e muito. Também nos permitiu verificar em qual nível de usuário encontravam-se os alunos, tanto no sentido da familiaridade em navegar e entender instruções na internet, quanto da sua capacidade de leitura na tela do computador.

A décima terceira pergunta: “Marque os recursos de que já se utilizava antes do curso GESTORES” Nos permitiram verificar se além de um Alfabeto Digital, era um usuário frequente e avançado. As respostas eram: Email, Orkut, Blog, Página Pessoal, Página da Escola. Email é uma opção comum, e era esperado que todos já tivessem um antes do curso, apesar de sabermos que no início do curso muitos alunos não tinham email. O Orkut era uma ferramenta popular na época do curso, mas indica um usuário melhor alfabetizado. O Blog indica um usuário avançado, pois ainda não era popular na época do curso. A Página Pessoal, indica um melhor alfabetizado, mas avançado. A Página da Escola indica um usuário melhor alfabetizado.

A décima quarta pergunta: “Precisou ou utilizou da ajuda de alguém para responder on-line este questionário?” Com as respostas: nada, pouco e muito. Tivemos como intenção cruzar possíveis

distorções em relação a respostas anteriores. A sua inclusão permite afinar a avaliação de quanto o usuário/aluno realmente está adaptado ou não. Se sua resposta foi “muito”, nos indica um usuário pouco alfabetizado digitalmente e assim gradativamente até o melhor alfabetizado.

Por fim, a décima quinta pergunta: “Passados estes anos após a conclusão do GESTORES, como você avalia o curso na sua vida profissional?” teve como respostas: ótimo, bom, razoável, ruim, péssimo. Seu objetivo foi somente para captar a percepção geral de como foi o curso para estes alunos. Essa percepção, passados três anos do término do curso, permite dar uma idéia melhor dos seus resultados na vida profissional daqueles que o freqüentaram e comparar com a avaliação feita ao final do curso, por isso foi incluída. Também nos permite saber se quem respondeu o questionário era simpático ou não ao curso, o que pode ter influenciado nas suas respostas ou, ao menos, na sua disponibilidade em responder.

6.2.3.1 Análise das respostas

Como explicitado anteriormente, a enquete foi aplicada no primeiro semestre de 2010, via email para os 6 mil alunos. A intenção era verificar o quanto a parcela em EaD ajudou ou não aos alunos, o quanto o computador atrapalhou ou não, se as estratégias educacionais para EaD foram eficientes, se foram bem aceitas, se criaram o resultado efetivo ou se foi a partir das aulas presenciais que o curso fez sentido. Os dados foram colhidos por meio de um formulário eletrônico respondido via internet (Apêndice 1). O acesso ao formulário se deu por meio de uma carta convite enviada utilizando-se do cadastro interno do curso GESTORES via plataforma de ensino a distância, TelEduc (Apêndice 2).

Após a aplicação inicial do formulário eletrônico algumas outras experiências negativas foram espontaneamente relatadas por ex-alunos, em sua maioria reprovados, de problemas de cunho mais organizacional e administrativo do que, exatamente, por dificuldades com as mídias digitais. Apresentamos a seguir nossas análises um mês após o convite ter sido emitido e termos recebidos 383 respostas à enquete, ou 6,4% do total:

Na questão 3, dos 383 alunos do curso que responderam o questionário, a grande maioria já fazia uso de computador há pelo menos 5 anos ou mais. 249 (65%) declararam ser usuário de computador por um período de 5 a 10 anos no início do curso (65%). Isso indica que aqueles que

prontamente responderam à enquete eram antigos usuários, Alfabetos Digitais que se encontram adaptados aos recursos tecnológicos.

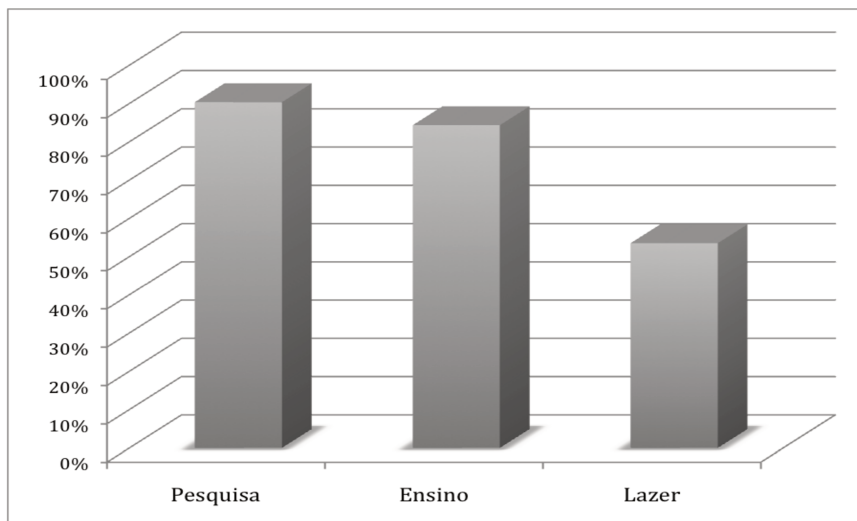
Na questão 4, um total de 334 alunos já tinha ou adquiriu o seu primeiro computador antes do curso ou no início deste (87%). Isso nos traz uma confirmação de que a enquete só conseguiu obter participação de usuários experientes. Mesmo considerando isso, a baixa adesão à enquete pode refletir que este número signifique a quantidade de alunos melhor alfabetizados que cursaram o GESTORES. É provável que a proporção no curso não tenha sido muito maior que os 6,4%.

Comparado com o censo do INEP, para os Diretores da Rede estadual de São Paulo, encontramos uma situação inversa. Aqui a maioria dos que participaram da enquete já dispunham de computador em casa, no censo a maioria não dispunha. Mais um indício de que aqueles que responderam à enquete são Alfabetos Digitais.

Na questão 5, tivemos ao todo, 307 alunos que já usavam regularmente o computador para realizar tarefas no seu trabalho (80%). Nenhum respondeu que nunca tinha usado o computador antes do curso GESTORES. Mais um indicativo que quem respondeu é um Alfabeto Digital.

Nas respostas múltiplas da questão 6, tivemos duas abordagens de análise. Na primeira contamos a frequência de respostas para cada opção, Gráfico 28 – Frequência de respostas para questão 6, temos que a maior frequência foi a opção Pesquisa, em segundo Ensino, ficando a opção lazer em terceiro com 35% a menos que a primeira opção. Este indicativo é importante, pois apesar de um bom domínio do computador aparecer nas respostas anteriores, mostra que os usuários não são tão bem alfabetizados assim. Um Alfabeto Digital responderia com relativa equidade as três opções, pois não veria muita separação ou fronteiras entre elas.

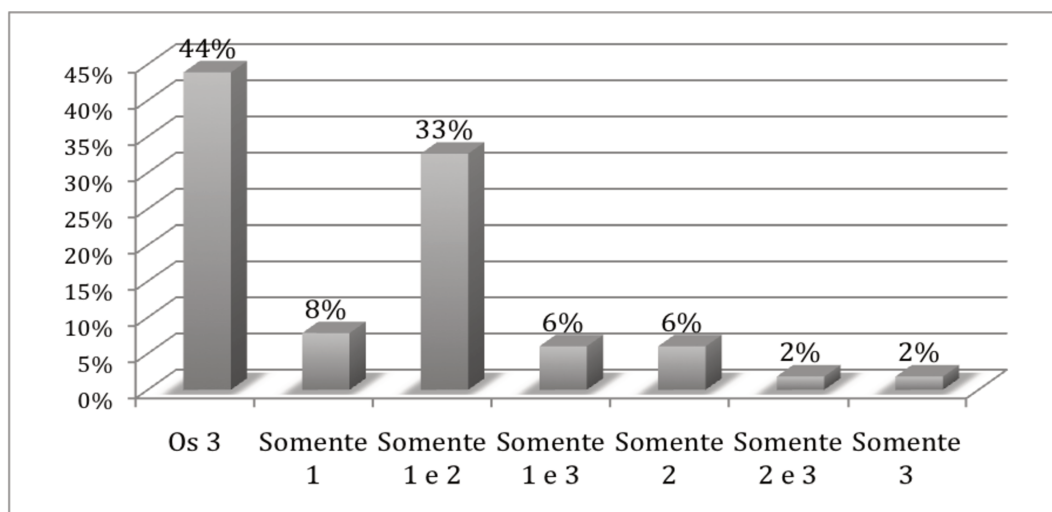
Gráfico 28 – Frequência de respostas para questão 6



Fonte: Dados obtidos pelo autor

Na segunda abordagem de análise, criamos categorias de respostas. Estas nos ilustram os dados de maneira que podemos perceber melhor como se distribuem os pouco alfabetizados daqueles melhor alfabetizados. No Gráfico 29 – Análise das respostas à questão 6 por categorias, temos na primeira coluna o número dos Alfabetos Digitais mais adaptados, representando 44% do total dos participantes da enquete. Na terceira coluna aqueles que são relativamente adaptados, com 33% do total.

Gráfico 29 – Análise das respostas à questão 6 por categorias



1 – Pesquisa / 2 – Ensino / 3 – Lazer

Fonte: Dados obtidos pelo autor

Na questão 7, quase a totalidade, 379, responderam que o computador facilita o seu trabalho, 99% do total. Como já é identificado que participaram da enquete os mais adaptados, a frequência da resposta é esperada.

Na questão 8, 54 responderam que tiveram dificuldades, 14% do total, com o uso da plataforma TelEduc, utilizada para o curso. Esta também acabou por ser uma pergunta que só confirma as respostas anteriores.

Na questão 9, um número razoável de alunos respondeu que já compartilhou projetos on-line, 142, mas a grande maioria, 241, não tem experiência nesta área, 63% do total. Isso demonstra que os indicadores da questão 6 estão nos fornecendo uma boa análise do perfil dos participantes da enquete, ou seja, temos um perfil de usuários relativamente adaptados.

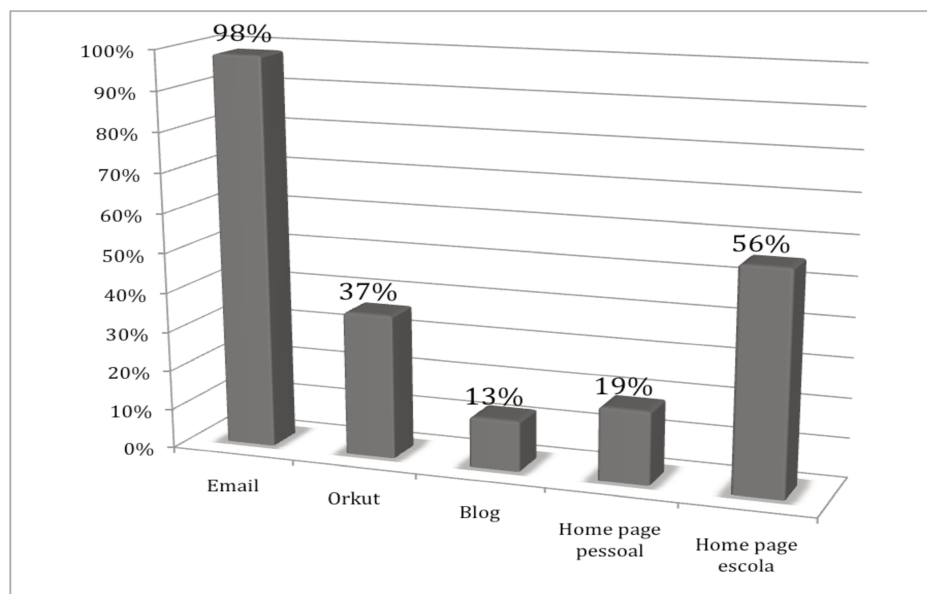
Um indicador importante apresentado na questão 10, foi o número de alunos, 296, que utilizou algum tipo de ajuda para entregar os trabalhos na plataforma TelEduc, 77% do total. Esse número contrasta com as respostas da questão 11, quando a maioria, 298, achou que o tempo disponível para entrega das atividades foi adequado, 78% do total. Considerando que participaram da enquete usuários razoavelmente adaptados e que, levando em conta que a maioria achou que o tempo para entrega das atividades foi adequado, não faz sentido o número de respostas para a questão 10. Ou faltou tempo para a realização das tarefas e por isso necessitaram de ajuda, uma vez que dificuldades com a plataforma não existiram, ou as respostas à questão 11 não estão corretas.

Na questão 12, quanto à solicitação ou não de orientação do Professor/Tutor houve um equilíbrio entre quem utilizou pouco, 199 respostas, e quem não utilizou, 184 respostas, 52% a 48% respectivamente. Nenhum respondeu que precisou de muita orientação, o que demonstra serem alunos com boa autonomia.

Para as respostas à questão 13, elaboramos o Gráfico 30 – Respostas da questão 13, em que podemos perceber que, como esperado, o email era um recurso já em uso antes do curso, no entanto pelo número de usuários de Orkut podemos perceber que os dados da questão 6 se confirmam, lá tivemos 33% de usuários bem adaptados, aqui este valor chega a 37%. Como os valores não são acumulativos, os 13% de blogueiros não são somados e nos indicam que dentre os usuários bem adaptados temos aqueles que são mais avançados. Um dado interessante é a home page da escola,

com 56% de frequência, se esta for um espaço permitido aos alunos postar, pode indicar uma boa apropriação tecnológica.

Gráfico 30 – Respostas da questão 13

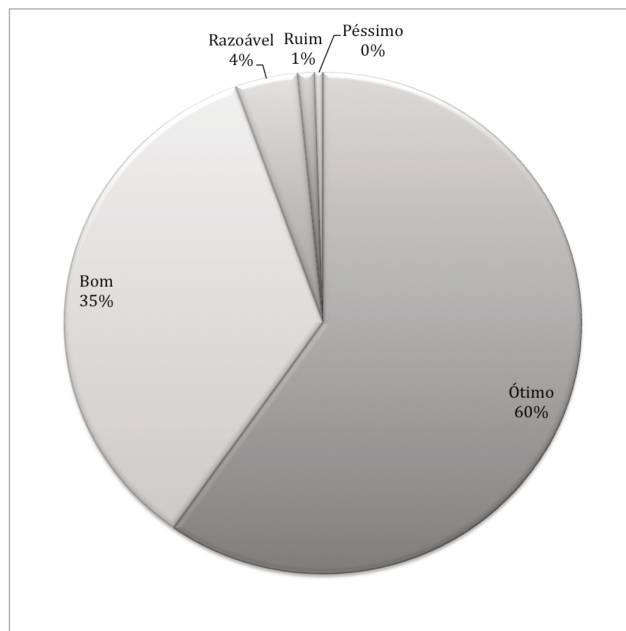


Fonte: dados obtido pelo autor

A questão 14 revela que praticamente nenhum dos que responderam o formulário da enquete, 371, precisou de ajuda para preencher os dados no site, 97% do total. No entanto 11 marcaram que precisaram de ajuda e 1 marcou que precisou de muita ajuda. É provável que este único seja um representante dos Alfabetos Digitais mal adaptados.

Por fim, as respostas para a questão 15 são apresentadas no Gráfico 31 – Como avalia o curso na sua vida profissional. Apesar de confirmar a avaliação realizada no final do curso, com 85% de aprovação, não deixa de ser surpreendente que um número significativo tenha uma má avaliação do curso, 15 avaliaram como razoável, 4 como ruim e 2 como péssimo.

Gráfico 31 – Como avalia o curso na sua vida profissional



Fonte: Dados obtidos pelo autor

É provável que esta má qualificação se deva a um número grande de alunos que ficaram insatisfeitos ao final do curso, pois foram reprovados. Os motivos da reprovação foram diversos, mas houve alunos que ficaram retidos no trabalho final de conclusão de curso (TCC). Também houve alunos que foram reprovados por terem faltado somente a uma aula presencial, como explicado anteriormente. Muitos destes alunos entraram em contato via email, após receberem o convite para responderem a enquête, alguns desses responderam o formulário e, por isso, apresentaram esta avaliação negativa. Certamente a reprovação no curso GESTORES impacta negativamente a vida de um profissional da Rede. Apresento a seguir alguns trechos dos emails recebidos que se mostraram importantes ou relevantes para nosso entendimento e análise.

[...] participei do curso de Gestão em 2006. Como você esta escrevendo sobre o assunto, acredito que posso falar um pouquinho sobre o curso, pois me senti injustiçado pela forma como fui avaliado. Nunca faltei ao curso e na última disciplina minha situação estava como reprovado por falta. Já tive problemas no começo quanto à falta e cheguei ir até Campinas para reclamar ou falar com o professor. Não tive respostas, enfim, não entreguei meu TCC em função da reprovação. Acredito que o sistema de atendimento aos alunos deva ser reavaliado, mas não estou me lamentando, só achei um caminho para registrar minha indignação, pois gastamos sábados, domingos e feriados, mas isso já foi. Para mim foi ótimo, só me incentivou a procurar novas formas de formação, hoje sou Mestrando na Universidade Metodista de São Paulo e escrevo sobre os cursos de Formação a Distância. [...] (P.J.S.S., via email, 2010)

Este aluno apresenta um problema que foi corriqueiro, mas infelizmente, por não termos tido acesso aos dados da DAC, não pudemos quantificar o número de alunos prejudicados por terem faltado uma aula somente em todo o curso.

[...] eu sou professor e na ocasião do curso fui beneficiado para participar por ser assistente pedagógico da escola. Não tenho Pedagogia, por isso o Estado [a SEESP] não aceita validar este curso, apesar de ter tirado nota máxima no TCC, este curso não está sendo muito válido para mim. (C.A.C., via email, 2010)

Este é outro exemplo de problemas, neste caso resultante da forma como foi ofertado o curso e que gerou insatisfação ao final, é provável que essa pessoa seja um daqueles que respondeu negativamente à questão 15.

[...] o curso foi muito bom, mas infelizmente o meu trabalho de conclusão foi considerado plágio. Não havia como não citar algo sobre a mesma escola na qual outro aluno do curso também estava trabalhando. Na época do curso eu era Vice-diretora da E.E.P.A.F. da cidade de L. e fiz o trabalho sobre ela. Coincidiu que a Dirigente Regional de Ensino de B. falou da mesma escola. Por isso, foi impossível não haver dados parecidos nos TCCs. No entanto, isso foi considerado plágio. Recorremos, mas não obtivemos resposta. As minhas notas foram ótimas, entre A e B, a final D. [...] (M.A.S.S.T., via email, 2010)

Problemas com os TCCs foram diversos, ao que parece houve um preciosismo por parte dos orientadores, o que resultou em muitas reprovações. Novamente, por não termos acesso aos dados da DAC, não nos foi possível conhecer o número total destes casos.

Acabei de responder uma pesquisa no site www.fae.unicamp... e fiquei surpresa de terem se comunicado comigo. Acontece o seguinte: O CURSO DE GESTORES para a rede pública estadual em 2006 deixou-me traumatizada... foi lamentável... dediquei-me o máximo com leituras, tarefas, não faltei em nenhuma aula, aluna participativa na medida do possível, um ano de curso para eu não conseguir obter meu certificado. Creio que escolheram alguns gestores para reprovar. Até hoje não entendi o porquê. Fiquei muito frustrada... Colegas que levaram até na brincadeira, que faltaram à aula presencial, obtiveram o certificado... Foi lamentável, recorri... tiraram o site do ar, não havia como me comunicar mais com vocês. Disseram que fiquei com os créditos aí na Faculdade. Não achei correto. Separaram os gestores em bons e ruins. A meu ver todos deveriam ter o direito a certificação (os 6 mil gestores). Não era esta a proposta do Estado [SEESP]? A FAE [Faculdade de Educação] separou-nos, e muitos até pagaram para entregar o TCC. Prefiri fazer, sentia-me capaz. Sou uma educadora convicta e as minhas idéias hoje, são tudo que apreendi no dia a dia escolar, mais o que consegui entender neste curso... Lamentável... Fazer um curso e não ter a certificação. Revejam isto, todos são capazes. Cobraram regras para escrever (TCC), o que importa para mim é viver a educação em plenitude e resolver os problemas com a experiência adquirida... Obrigada pela oportunidade e o desabafo. (E.M.B., via email, 2010)

Este relato nos traz temas já apresentados e mais um novo dado que chama a atenção: o fato de existirem TCCs comprados. Outro relato nos fala disso novamente, certamente um problema

muito sério e de difícil comprovação ou identificação. Independente desse problema, o fato de alunos ficarem retidos por motivos de produção de TCC no final do curso nos parece um problema que teria fácil resolução se devidamente cuidado à época.

Caro professor, respondi a pesquisa. No entanto fiquei muito desapontada com a finalização do curso na época. Durante todo o curso me dediquei com entusiasmo, realizei todas as atividades e obtive notas A e B; o que para mim demonstrava um bom resultado dos meus estudos. Entretanto, no último trabalho (TCC) minha nota foi D, e não obtive chance de refazê-lo, ou continuar o curso para outra chance. Isso me desapontou muito. Apesar da nota ruim, fui eu mesma quem fez. Utilizei mais de teoria que de prática na minha dissertação. Discordo do resultado positivo de alguns colegas que pagaram para uma terceira pessoa fazer o TCC e conseguiram o Certificado. E eu, que me esforcei para fazê-lo, não obtive a certificação. Gostaria de saber se ainda existe qualquer possibilidade para que eu consiga concluir o curso, ressaltando que mesmo sem a certificação, gostei muito, o conteúdo estudado foi de fundamental importância para a melhora de minha prática como gestora de escola pública. (A.A.A.F., via email, 2010)

Outros problemas relatados, de ordem administrativa, deixaram alunos sem certificação, apesar de aprovados.

[...] estou entrando em contato para informar que até a presente data não recebi meu certificado do curso de Gestores realizado no ano de 2006, turma 69, realizado na Avenida Marajoara - Santo Amaro/SP. Gostaria de saber com quem terei que entrar em contato para resolver esse problema. (E.P.B., via email, 2010)

Outro exemplo:

Recebi a solicitação para responder a uma pesquisa do curso oferecido. Aproveito para perguntar por que veio certificado para alguns alunos e não para outros, como é o meu caso, eu não recebi o certificado. (L.H., via email, 2010)

Todos os problemas relatados nesses exemplos são indícios de insatisfação presentes nas respostas à questão 15. Certamente servirão para análises da equipe responsável pelo curso.

6.2.4 Dados do TelEduc

O último bloco de análise de dados diz respeito àqueles contidos no TelEduc, resultado dos registros deixados pelos 6 mil alunos durante o curso. O TelEduc é uma plataforma de educação a distância, possui diversas ferramentas que armazenam informações e permitem análises qualitativas da participação dos alunos no ambiente virtual. No entanto, pelo tamanho do público atendido, 6 mil, e pela divisão em 120 turmas, se as análises fossem realizadas por cada turma e verificadas via ferramentas disponíveis tornaria o trabalho extremamente árduo. Um exemplo disso foi a tentativa

de identificar os alunos que não participaram das atividades propostas nos primeiros dois módulos/disciplinas do curso que se utilizaram do fórum, Tabela 29 – Participação no Fórum da Primeira Semana do Curso. Um dado importante identificado foi que a média de acesso foi baixa para uma atividade de fórum. Idealmente cada aluno deveria postar pelo menos 3 vezes, o que implica uma primeira postagem, um comentário na postagem de um colega e uma réplica. Isso é o mínimo para a atividade acontecer de fato.

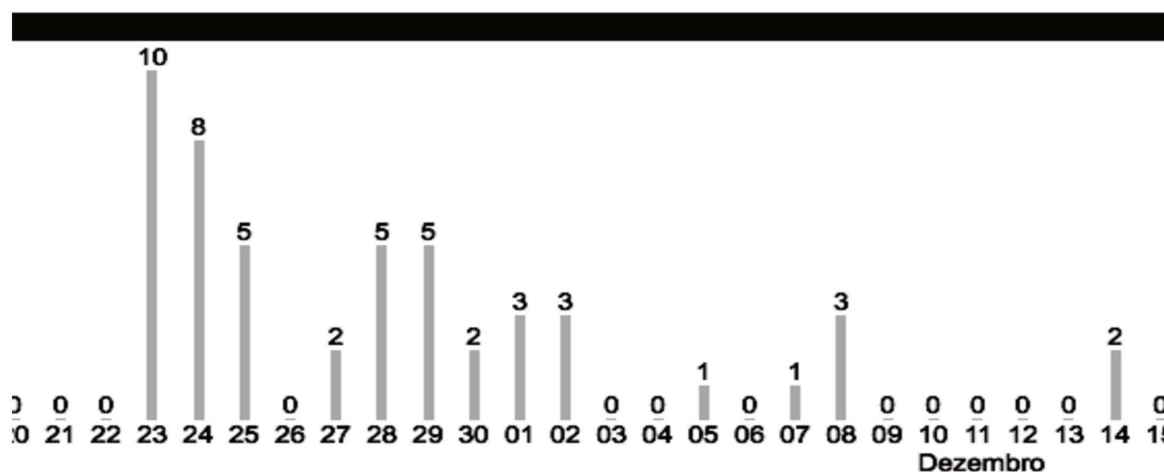
Tabela 29 – Participação no Fórum da Primeira Semana do Curso

1ª Sem. Fórum	
Dados	10 Turmas
Media Acessos	1,4
Menos de 2 ac.	253
Ac. igual a 0	141
% <2	50,6
% de Zero	28,2
Tot. Alunos	500

Fonte: TelEduc do Curso Gestores

Pelos resultados da Tabela 29 – Participação no Fórum da Primeira Semana do Curso, observamos que 253 alunos tiveram 1 acesso, 50,6% dos alunos, e 141 não acessaram o fórum, 28,2% dos alunos. A distribuição destes acessos na Turma 1 se deu conforme o Gráfico 32 – Distribuição dos Acessos ao Primeiro Fórum na Turma 1.

Gráfico 32 – Distribuição dos Acessos ao Primeiro Fórum na Turma 1



Fonte: TelEduc do Curso Gestores

O fórum foi aberto no dia 21/11/2005 e encerrado no dia 24/11/2005 e podemos verificar que ao longo das semanas, os alunos continuaram a postar neste fórum.

Outra verificação realizada foi a média de acessos ao TelEduc pelos alunos nos dois primeiros módulo/disciplinas. Na Tabela 30 – Acessos ao TelEduc no Primeiro e Segundo Módulo. | Podemos verificar que nas primeiras 10 turmas houve uma média de 14,55 acessos no período. Isso representa um intervalo de seis semanas, resultando em 2,4 acessos por aluno por semana. Um pouco baixo, se considerarmos que a cada semana o aluno tinha novas atividades na EaD, por isso tinha que entrar no TelEduc para verificar quais atividades havia lá. Depois de realizá-las em modo off-line tinha que entrar novamente para participar e ou entregar as tarefas propostas. Considerando que uma atividade era realizada no fórum e outra deveria ser entregue no portfólio, no mínimo, o aluno deveria ter entrado 3 vezes por semana, uma para cada ação, e idealmente 5 vezes por semana, pois a atividade prevista no fórum implicava réplica, ou seja, previa duas entradas na atividade em dias diferentes.

Tabela 30 – Acessos ao TelEduc no Primeiro e Segundo Módulo

Prim. E Seg. Módulo	
Dados	10 Turmas
Media Acessos	14,55
Menos de 2 ac.	86
Ac. igual a 0	8
% <8	17,2
% de Zero	1,6
Tot. Alunos	500

Fonte: TelEduc do Curso Gestores

Foi possível conhecer o número de alunos, 86, que acessaram o fórum somente uma vez neste período de seis semanas, 8 alunos não acessaram nunca, o que representa 1,6% do total de 500 alunos. Um total de 17,2% acessaram menos que 8 vezes, podemos considerar esse número uma média entre 6 vezes, o mínimo de acessos a ser considerado como válida a participação, e 10 vezes, o número ideal de acessos para o período.

O que estes dados nos mostram? Primeiro que no TelEduc do curso existem informações que nos permitem conhecer a trajetória dos alunos em termos de participação, de como se deu sua apropriação tecnológica, além de outras dimensões que certamente outros pesquisadores

encontrariam dados preciosos para suas análises. Para nossa pesquisa e análise focaremos nos dados que nos informam se o aluno pode participar do curso realizando as atividades na EaD. Pode também nos dar informações de quantos alunos foram excluídos no percurso por não ter tido tempo, conhecimento de informática ou acesso ao computador e à internet. Mas obter estas análises pelo TelEduc de 120 turmas, em cada uma das atividades e obter respostas qualitativas implicaria, como já informado, uma tarefa insana e de difícil execução, só para as análises apresentadas acima foram gastos mais de um mês acessando 10 turmas, formato que se mostrou inadequado. Assim, uma estratégia utilizada foi acessar diretamente o banco de dados do TelEduc, acessando-o por fora da plataforma e agrupando os dados em uma base única que contivesse somente as informações que nos permitissem fazer as nossas análises levando em consideração os 6 mil alunos. Foi selecionado o período que compreende o início do curso em novembro de 2005 até o fim de abril de 2006 quando terminou o quarto módulo/disciplina.

Esta decisão veio como fruto do mês gasto analisando as 10 turmas. Foram diversas tentativas para definir qualitativamente o que seria relevante para chegarmos a conclusão que nos interessava: quantos alunos foram excluídos no início do curso? Seja por deficiência de tempo ou de apropriação tecnológica, e não apareceram na plataforma, ou pouco apareceram. Isto é, definir quais dados seriam relevantes foi uma escolha trabalhosa, pois encontramos situações que os dados nos ofereciam resultados aparentes e não traduziam a real presença deste aluno no curso. Ao acessar os dados de forma global no período escolhido pudemos cobrir a participação dos alunos nas disciplinas com carga horária dobrada, de 60 horas, na sua primeira e segunda oferta. Foram contabilizadas as informações que registraram efetivas:

- a) postagem em fórum;
- b) postagem em portfólio.

Duas ferramentas prioritariamente utilizadas nas diversas disciplinas do curso. Como já dito, essa escolha se deu depois que uma qualificação mais cuidadosa dos dados de acessos nos demonstrou que a simples verificação quantitativa dos acessos à ferramenta não nos forneceria as respostas procuradas. Uma análise qualitativa dos acessos nos mostrou que o aluno podia acessar a plataforma, mas nada realizar. Verificamos que muitas vezes um aluno fazia uma entrada na plataforma mas sequer entrava em um fórum para ler ou mesmo entrava na ferramenta Atividade,

onde se encontravam as instruções para as atividades e tarefas da semana de EaD. Assim, a análise se concentrou na efetiva postagem no fórum, na entrada no fórum e na efetiva entrega de material no portfólio. A intenção era conhecer o número de alunos que não haviam participado de nenhuma dessas atividades. É importante esclarecer que para o objetivo da presente análise, os outros dados e dimensões possíveis de análise como: qualidade das postagens nos fóruns, tempo de resposta entre início da atividade e a entrega dos trabalhos, maior presença dos alunos nas atividades entre tantas outras, não serão objeto de nossa análise. Uma vez esclarecido isso, iniciamos os cruzamentos possíveis via o SPSS, resultados apresentados a seguir.

Muitos alunos foram transferidos de turma, o que implicava seu desaparecimento das atividades de sua turma de origem, dando a falsa impressão de abandono do curso. Ao mesmo tempo ao aparecerem em outra turma já em andamento, seus dados ficavam vazios no período anterior, dando a impressão de alunos que pouco participaram. Estes alunos foram desconsiderados na contagem geral para evitar erros de análise. Assim o total de alunos para efeito de análise ficou em 5883.

Ao estudar os dados de acesso e uso dos fóruns e dos portfólios, percebe-se que estes foram menos usados no início, com medianas de valor zero tanto para acesso quanto para uso. À medida que o curso foi avançando, a taxa de uso aumenta, chegando a valores de mediana de 33 acessos por aluno por semana e a taxa de 6 usos⁴⁹ por aluno por semana. Observa-se também que há muitos acessos, mediana de 120 acessos, e menos uso, mediana de 26 uso efetivo – postagem ou envio de trabalho, para o período estudado. Ambos são indicadores de que houve boa participação, mas o fato de se ter mais acessos que usos significa que ocorreram mais ações de somente leitura. Para os fóruns isso faz sentido, mas no caso dos portfólios não há nenhum significado objetivo. Talvez uma outra análise, mais subjetiva possa indicar que isso se deveu à entrada nos portfólios dos colegas, o que vem a ser um bom indicador para a interação, mas não temos como qualificar estes dados.

Como curiosidade, aparecem acessos máximos de 1046 para um aluno no período avaliado, um valor extremamente alto, uma vez que a mediana indicou um valor de 120 acessos por aluno no

⁴⁹ Lembrando que o uso se dá quando o aluno coloca uma mensagem no fórum ou posta um trabalho no portfólio.

mesmo período. Para postagem no portfólio encontramos para o período avaliado valores máximos de 337 postagens para um aluno, também um valor bastante alto, quando a mediana de uso foi de 26.

Um dado importante é o número de alunos que não apareceu em nenhuma destas ações: entrada nos fóruns, postagem nos fóruns, acesso ao portfólio ou entrega de trabalho no portfólio. O total foi de 429 alunos. Podemos considerar que estes foram os excluídos do curso, possivelmente pelos motivos que já descrevemos antes: não terem tido tempo, não terem conhecimento de informática, terem acesso ao computador e ou à internet.

6.3 Conclusões

O conjunto de análises realizadas nos quatro blocos de pesquisa nos indicaram que a grande maioria dos alunos do curso GESTORES provavelmente tinham pouco domínio tecnológico e, por isso, não estavam aptos para aproveitarem adequadamente da dimensão de EaD que dependia deste domínio: o uso do TelEduc e as atividades de uploads e downloads de arquivos, pesquisa, leitura e produção de textos em mídia eletrônica. Os principais motivos prováveis desta inaptidão devem-se à falta de acesso a computadores e à rede da internet, bem como ao pouco domínio do uso destes recursos.

Outro fator que as análises nos indicam como tendo sido importante limitador das possibilidades de aprendizagem foi o tempo, ou melhor, a falta deste. Os dados nos indicam que os alunos desempenham profissionalmente funções que demandam muito tempo. Como resultado das análises nos pareceu que o tempo para as atividades de EaD foi escasso, demandando esforço extra para um profissional já bastante sacrificado, pois ganha pouco, tem família, trabalha dois turnos, além do fato de não lhe ter sido disponibilizado tempo para estudos na sua jornada de trabalho.

Ao que tudo indica, a boa avaliação do curso se deveu às dimensões deste para as quais os alunos já estavam bastante adaptados: aulas presenciais, textos impressos, vídeo-aulas e interação direta com os colegas. Certamente a dimensão da EaD via suporte tecnológico proporcionou outros aprendizados, inclusive melhorando o domínio tecnológico dos alunos participantes, mas nos parece que teria sido mais adequado que houvesse uma ação inicial planejada que os capacitasse para melhor proveito, percepção, inclusive, compartilhada pelos próprios alunos.

Por fim, há indícios suficientes para que levemos em consideração as características dos usuários ao pensarmos em EaD baseada no computador via internet. A EaD exige adequação entre metodologia e aluno e isso implica conhecer o público alvo antecipadamente e fornecer as melhores estratégias que se ajustem a estes possibilitando garantir qualidade, aproveitamento e inclusão.

Passaremos ao próximo capítulo, em que concluiremos os trabalhos da presente pesquisa.

7 Considerações finais

Após contextualizarmos no Capítulo 2 de maneira ampla e sintética o cenário mundial atual e traçarmos um panorama a ele relacionado, identificamos o chamado processo de globalização, que na verdade traduz-se como liberdade de trânsito do capital, do comércio e de produção industrial, resultando na diminuição das soberanias nacionais. Junto a esse processo, há uma série de impactos além do econômico, de cunho social e cultural, manifestos: a) desregulamentação do mundo do trabalho, b) alteração nas estruturas sociais tradicionais, ou melhor, desestruturação das composições antigas, sem, no entanto, haver ordenações coletivas e solidárias para as estruturas criadas e c) individualização do cidadão, ou mais precisamente, destruição do cidadão, que é transformado em consumidor individualista. É neste cenário que encontramos o profissional de educação, solitário na sua batalha frente à sua vida e aos seus alunos, refém de políticas públicas no campo da educação que o têm marcado fortemente na sua relação com a própria formação e seu aperfeiçoamento profissional.

Diante deste quadro, indicamos como a presença das novas tecnologias têm impactado de formas diversas a sociedade, quer pela enorme capacidade de processamento de informações, das comunicações, transmitindo as informações em tempo real, ou as mudanças que a internet tem provocado à vida humana – as redes sociais, o excesso de informação, as novas mídias. Tudo isso

implica novos domínios e conceitos e, por consequência, resultam em desestruturação exigindo mudanças no *modus operandi* do campo educacional; algo nem sempre fácil de realizar.

Uma vez compreendido o panorama, adentramos no campo da formação continuada de professores, buscando entender as implicações da forte presença da EaD nas políticas implementadas na última década. Mais objetivamente procuramos verificar se as novas formas que a EaD ganhou com o desenvolvimento das novas tecnologias, utilizando-se de computadores e da internet, têm propiciado aos professores uma formação adequada, que propicie a reflexão, a pesquisa e a investigação dentro de suas práticas profissionais de forma a garantir que cheguem até os alunos os resultados de tais ações formativas.

Precisamos diferenciar as antigas formas de EaD das novas formas que esta passou a assumir com o advento das novas tecnologias. Uma coisa é usar da EaD, uma metodologia antiga, já testada e por diversas vezes utilizada em programas oficiais de cursos de formação continuada de professores. Cursos que foram realizados via correio, utilizando do rádio como suporte, ou via televisão com suporte via correio e telefone, ou ainda, cursos com vídeo-aulas em videocassetes, áudio-aulas em cassetes e até mesmo discos long-play. Outra coisa é utilizar da EaD baseada no uso do computador, via internet. Esta nova EaD tem se mostrado potencialmente inovadora, pois permite comunicação em tempo real entre aluno e professor além de possibilitar a interação coletiva, de alunos entre alunos e professores. Permite também o uso da plataforma multimídia interativa. Enfim, esta nova EaD é promissora, mas não tem apresentado ainda seu potencial real. Temos visto que o resultado na prática tem sido o de baratear custos e de precarizar tanto o ensino, quanto as relações de trabalho docente. Esta EaD não serve para ser utilizada na formação continuada de professores, pois o resultado deste uso só pode significar má formação, baixo aproveitamento e retrocesso nas políticas deste campo, importante setor da sociedade.

Acrescentamos também a discussão acerca das dificuldades do domínio tecnológico, para se utilizar da nova EaD. O público alvo necessita estar adequadamente capacitado, não só tecnicamente preparado para navegar na internet e usar o computador, mas materialmente suprido de forma a ter acesso ao computador e à internet a todo e qualquer instante para poder, assim, estar presencialmente participando das atividades propostas no ambiente virtual e não ser um excluído nele.

Entendemos que há um problema de usuários alfabetizados digitalmente e de gênero quando o assunto é apropriação tecnológica. Discutimos isso quando apresentamos os conceitos de Alfabetismo Digital e delimitamos claramente duas categorias que indicam as diferenças de apropriação tecnológica entre elas. Observa que, mesmo quando o usuário está adaptado, mas ainda mantém certo sotaque, não consegue ter o mesmo domínio e fluência dos usuários melhor alfabetizados. Há também uma questão relacionada ao gênero, pois quando apresentamos o perfil dos PMEB, identificamos que este grupo é, em sua maioria, composto por mulheres, além dos aspectos culturais que diferenciam a apropriação tecnológica por gênero. Encontramos diversos dados no censo que pelas nossas análises apontaram para a existência de reais diferenciações quanto ao uso dos computadores e da internet entre gêneros. Além destes dois aspectos, identificamos pelo perfil traçado dos PMEB que seus baixos salários têm criado dificuldades de acesso a computadores e à internet. Entendemos que esses reais empecilhos originem os motivos da impossibilidade de apropriação tecnológica apresentado pelos PMEB. Justamente para realizar uma análise diagnóstica sobre esses aspectos foi que fizemos o presente projeto de pesquisa.

A investigação se deu via a análise dos alunos do curso GESTORES. Um curso oferecido a seis mil diretores e supervisores de ensino da Rede de ensino do estado de São Paulo, por meio do convênio entre a CENP e a FE-UNICAMP, e que teve uma dimensão de EaD na proporção de 50% em relação às aulas presenciais. Essa característica nos permitiu uma série de análises, primeiro pela formação e qualificação profissional desses alunos, todos com nível superior completo e larga experiência profissional. Segundo, porque a idade deles nos permitiria identificar se esse fator teria ou não relevância na apropriação tecnológica. Terceiro, pela facilidade em se obter dados referentes à participação destes alunos, como por exemplo desempenho, presença na EaD, possibilidade de contatá-los e inquiri-los via enquête eletrônica e acesso a outras informações relevantes. Por fim, pelo fato do curso ter tido uma dimensão presencial, o que nos proporcionou dados comparativos. Por conter todas essas características é que nos foi possível realizar o presente diagnóstico – entender se os professores possuem formação e competências tecnológicas para participarem adequadamente em cursos de EaD baseados no uso do computador e da internet, ou se tais usos têm resultado em pouco aproveitamento, ou mesmo, em formas de exclusão.

Tratando mais especificamente da experiência do GESTORES, e olhando para como as políticas são implementadas, podemos identificar que há uma grande diferença entre as decisões de

gabinete e a realidade concreta na qual os profissionais da educação se encontram. Inclusive em relação às facilidades oferecidas para que atendam a tais políticas, normalmente nenhuma, e na maioria das vezes, como pudemos diagnosticar no curso GESTORES, a falta de tempo se torna um fator limitante de grandes proporções. Outro fator limitante foi a falta de estrutura material para o aluno participar da dimensão de EaD proposta no curso.

Um aspecto apontado pela presente pesquisa é a necessidade dos cursos de formação continuada adotarem metodologias mais adequadas ao público alvo. O fato de novas estratégias educacionais surgirem e se apresentarem vestidas pela roupagem das novas tecnologias não significa que sejam melhores ou mais adequadas para atender determinado público. Como diagnosticado no curso GESTORES, uma parcela significativa dos alunos foi reprovada por falta de domínio tecnológico, outra parcela foi prejudicada no seu aproveitamento pelas dificuldades materiais encontradas, ou por não disporem de computadores, ou por não terem acesso fácil à internet. Assim, entendemos que ou se deva restringir o uso das novas tecnologias na EaD, ou garantir o acesso amplo e irrestrito aos alunos dos recursos materiais e de domínio tecnológico necessários para que não sofram com estas restrições. Usar as novas tecnologias na EaD como forma de baratear a formação de professores nos parece uma política medíocre, voltada para a precarização destes profissionais. Acabam por, mais uma vez, esconder o verdadeiro problema da educação, colocando novamente a responsabilidade do sucesso ou do fracasso nas mãos dos professores de forma individualizada, quando, na verdade, o problema situa-se dentro das próprias políticas, nas suas elaborações, nas suas prioridades equivocadas voltadas para números e quantidades, nas decisões de cima para baixo isoladas do contexto e da realidade vivenciada pelos profissionais que estão na outra ponta do sistema.

A presente pesquisa aponta para a necessidade de uma nova abordagem para a formação continuada de professores. Principalmente a de transformá-lo em agente de seu próprio desenvolvimento, assim as políticas deixariam de ser paternalistas, ou como diz Imbernón (2009, p.9) os professores deixariam de ser “considerados como ignorantes” e passariam a definir conjuntamente quais aspectos em suas formações carecem de maior atenção, ou mesmo, de quais capacitações a sua prática profissional tem apontado como carente ou deficitária. Evidentemente, as escolhas devem se dar em conjunto com diagnósticos e pesquisas realizadas pelos sistemas nacionais, estaduais e municipais, além de acompanharem as pesquisas acadêmicas voltadas para estes

diagnósticos ou para estudos de casos que apontem deficiências significativas de um grupo de profissionais. Colocar o professor na mesa decisória não é tornar o tema menos importante, é trazer para a decisão um ator significativo, o que possibilitará monitoramento e retorno com mais rapidez e precisão na avaliação das políticas implementadas. As políticas deixarão de ser não só uma imposição de temas, mas também de formas, de métodos e de práticas, tornando-as menos excludentes e mais apropriadas para o público alvo. No caso do GESTORES, que foi um curso que respondia a velhos anseios da categoria, a participação poderia ter sido benéfica, pois os problemas de tempo, de acesso à internet e a falta de computador para o aluno poderia ter sido diagnosticada antes. Provavelmente a dimensão da EaD poderia ter sido focada no material impresso, nas vídeo-aulas, e a entrega das atividades realizadas a distância entregues nos dias das aulas presenciais. Gradativamente, ao apreenderem os conceitos e práticas no ambiente virtual, os procedimentos poderiam ir passando para esse modelo. Além de facilitar o processo de inclusão, ajudaria no processo de apropriação tecnológica.

Por fim, como conclusão geral, podemos afirmar que se for levado em consideração o perfil do PMEB diagnosticado pelo censo do INEP, o professorado brasileiro não tem computadores e não possui acesso à internet. Ainda pelo perfil, são mulheres casadas e mães de dois filhos – provavelmente adolescentes – trabalham dois turnos, ganham mal. Por esses motivos apresentados, não dispõem de tempo. Se considerarmos a conjuntura da mulher casada e com filhos de nossa sociedade, é provável, por não dispor de recursos econômicos, que trabalhe um terceiro turno em suas casas, pois não têm possibilidades de pagar alguém para realizar essas tarefas domésticas. Podemos inclusive considerar que, pela fragilidade econômica, não tenha condições de se aperfeiçoar profissionalmente, pois além de lhe faltar tempo, faltam-lhe recursos para pagar cursos, para comprar livros, comprar computadores e pagar pelo acesso à internet. Acima de tudo, um profissional com limitações econômicas vive numa condição de autoestima baixa, desestimulado e sem possibilidades de transformar sua condição pessoal. A realidade nos indica que as políticas públicas educacionais ainda não condizem com os anseios da categoria de melhoria salarial para um patamar equivalente a outros profissionais de nível superior.

A presente pesquisa nos aponta para a necessidade de se desenvolverem programas de capacitação tecnológica que consigam ir além do instrumental. Programas que visem o domínio destes recursos na vida pessoal do professor, pois somente assim ele poderá enfrentar a EaD baseada

nas novas tecnologias e que o capacite e o permita entender a aplicação destas novas tecnologias em sala de aula, sem transformá-las em mais uma disciplina ou em uma atividade alheia ao currículo e à parte do seu trabalho docente.

Voltamos a enfatizar que achamos feliz a iniciativa do MEC na sua proposta da Plataforma Freire em oferecer a formação inicial de professores em cursos presenciais. Afirmamos isso, mesmo sendo contraditório com a defesa que fazemos da modalidade de ensino a distancia, pois entendemos que os problemas educacionais brasileiro necessitam de professores melhor preparados, e se voltarmos para os dados do perfil do professor brasileiro, principalmente os relativos a salário, condições sociais e culturais, esse professor necessita ter mais acesso à cultura, a tempo e a condições que o permita superar sua realidade de pobreza. Certamente uma pessoa que se encontra no estado sócio-econômico, como a grande maioria dos professores brasileiros, não terá a autonomia necessária, não nesta fase limitada na qual se encontra, para percorrer efetivamente os caminhos de uma formação via EaD. Tem sido injusto forçá-los a se capacitar na formação inicial concomitantemente ao processo de apropriação tecnológica que se faz necessário para melhor aproveitamento da EaD, certamente que é possível isso acontecer, mas se torna um processo não de inclusão, mas de exclusão, pois são profissionais que historicamente se encontram num processo de desqualificação, de despolitização e desprofissionalização. E esse é somente um dos aspectos desta crítica, há o aspecto das trocas, da convivência, do suporte mútuo entre colegas e entre aluno e professor, subjetividades que ainda estão longe de serem alcançadas e propiciadas nos cursos via EaD. Enfim, se o país quer fazer uma transformação radical nos seus índices educacionais, nos parece que temos elementos suficientes para prescrever uma formação inicial presencial. Certamente que após dado o salto de qualidade, a EaD sempre terá se significativo papel na formação continuada de professores, agora sim capacitados, autônomos, com as condições mínimas para superarem suas limitações sem sentirem-se incapacitados.

Acreditamos que há um grande desafio a ser superado, conseguir que a grande massa de trabalhadores da educação se apropriem das novas tecnologias, da mesma forma como já tem sido realizado pela grande maioria da população brasileira. Os avanços do uso e das práticas culturais baseadas na internet e no computador tem aumentado a cada dia. Encontramos um número significativo de excluídos sociais e de analfabetos funcionais que são incluídos digitalmente e não fazem parte dos excluídos ou analfabetos digitais. No entanto, no campo da educação essa

assimilação, ou inclusão, tem se dado num ritmo muito mais lento que qualquer outro setor da sociedade. Isso demonstra que as políticas de formação continuada de professores deveriam estar mais focadas aos aspectos dessa apropriação tecnológica e em como se fazer a inclusão digital dentro do conteúdo disciplinar e não como atividade separada deste.

Certamente muitos desdobramentos desta pesquisa serão possíveis e devem acontecer. Principalmente uma investigação que avance nos aspectos voltados para novas metodologias de ensino, que rompam o modelo atual de sala de aula, quadro e giz, livro didático e disciplinas estanques. Que possamos ousar no campo educacional para encontrarmos novos caminhos que respondam pela superação dos impasses atuais, de alunos desmotivados, de professores estressados, de escolas enfadonhas. Que encontremos novos caminhos na formação continuada de professores que desenvolvam as possibilidades de um processo escolar transformador, para uma formação de um cidadão reflexivo, autônomo e consciente dos seus diversos papéis sociais que desempenha.

8 Referências:

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas : Cedes, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996

ALVES, M. L. **Educação continuada comprometida com a transformação social**. 2000, Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas, 2000.

_____. **O Papel equalizador do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização**. 1990, Dissertação de Mestrado, Unicamp/FE. Campinas, 1990.

ALVES FILHO, Manuel. **Curso de especialização forma 4,2 mil gestores**. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/abril2007/ju354pag03.html> Acessado em 30/10/2007.

AMBROSETTI, B. **Ciclo básico: o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança**. 1989, Dissertação de Mestrado, PUC-SP. São Paulo, 1989.

ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In. CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001

ARAÚJO, Ângela M^a. Carneiro. Globalização e Trabalho: Uma Resenha da Literatura. **BIB**, São Paulo, n°52, 2001.

ARAÚJO, Clara; ESCALON, Celi (orgs). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2005.

ARAÚJO, Inesita. **Mediações e poder.** Disponível em < <http://www.eca.usp.br/alaic/chile2000/5%20GT%202000Recepci%C3%B3n/InesitaAraujo.doc> >, 2000. Acessado em 10/10/2006.

ARAÚJO, Renato; VIANNA, Deise. **Formação Permanente de Professores por Meio da Ead Digital:** As Propostas Apoiadas Pelo Governo (E-Proinfo) e a Pesquisas em Ensino de Ciências são Linhas Paralelas? Disponível em <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/x/sys/resumos/T0088-2.pdf>> Acessado em 11/07/2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A (Ex)ensão do ensino básico no Brasil:** o avesso de um direito democrático (uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos - 1962-87). São Paulo, FEUSP - Tese de Doutorado, 1988.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Espaço Social, Campo Social, Habitus e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu. Maringá. **Revista Espaço Acadêmico** - Ano III, nº24, Maio de 2003. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/024/24cneves.htm> Acessado em 21/05/2007

BARRETO, E. S. S. **O Ensino fundamental na confluência das políticas públicas em São Paulo.** 1991, Tese de Doutorado, USP/FFLCH. São Paulo, 1991.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Panorama atual das escolas sob o regime de ciclos no Brasil. **Anais do XX Simpósio sobre Políticas e Administração da Educação.** Anpae : Salvador, 25-28/11/2001.

BARRETO, Lina. **Educação a distância:** Perspectiva Histórica. Disponível em < <http://www.abmes.org.br/publicacoes/estudos/26/lina.htm> > Acessado em 25/03/2007.

BARRETO, Raquel G., GUIMARÃES, Glaucia C., MAGALHÃES, Ligia K., LEHER, Elizabeth M. As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, nº31, jan/abr. 2006.

BARROS, Verônica. **O Trabalho do Docente Virtual: Análise Jurídica das Condições de Trabalho Decorrentes do Sistema de Educação a Distância.** Disponível em < http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altef_barros.pdf > Acessado em 23/11/2008.

BASSI, M. **Gestão e financiamento da educação básica:** Repercussões do Fundef em sete municípios. 2001, Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, v. I – Magia e técnica, arte e política.** São Paulo : Brasiliense, 1985.

_____. **Obras Escolhidas, v. II – Rua de mão única.** São Paulo : Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas, v. III – Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo : Brasiliense, 1989.

BICUDO, Maria Ap. V. e SILVA JR., Celestino A. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. V.1, V.2, V.3 e V.4. São Paulo: UNESP. 1999.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado** - um balanço do desmonte do Estado. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 1999 (2ª reimpressão).

BIRD. **Documento de política sectorial**. Washington : Banque Mondiale, 1974.

_____. **Education, étude sectorielle**. Washington : Banque Mondiale, 1971.

_____. **Education, politique sectorielle**. Washington : Banque Mondiale, 1980.

_____. **Priorities and strategies for education**. Washington : Banque Mondiale, 1995.

BOHM, D. A ordem implícita e a ordem superímplicita, In WEBER, R. (org). **Diálogos com cientistas e sábios: A busca da unidade**. São Paulo : Cultrix. 1991

BONEL, M. M. **O Ciclo básico: estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo**. 1993, Dissertação de Mestrado, Unicamp/FE. Campinas, 1993.

BONFÁ, Ângelo. **Política Essencial**. São Paulo : AJBomfá, 2002.

BORGES, Zacarias Pereira. **A Política Educacional do Estado de São Paulo durante os Governos do PMDB (1983-1994): A Proposta Partidária e sua Execução**. 2001, Tese de Doutorado, Unicamp/FE. Campinas, 2001.

BORTOLOZZO, Ana Rita S. *et al.* **Quem é e o Que Faz o Professor-Tutor**. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/arquivos/File/Textos/Professor_tutor.pdf> Acessado em 15/12/2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2002 – 322p.

_____. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Campinas, SP : PAPIRUS, 2000.

BRAGA, Sérgio. Podem as novas tecnologias de informação e comunicação auxiliar na consolidação das democracias? Um estudo sobre a informatização dos órgãos legislativos na América do Sul. **Opinião Pública** [online]. vol.13, n.1. 2007

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília/DF. **Diário Oficial da União**, nº 248, de 23/12/1996.

BRASIL. MEC. **"Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003"**. Brasília, MEC, 1993 (versão acrescida).

_____. **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Acordo Nacional de Educação para Todos. Brasília : MEC, 1994.

_____. **Plano nacional de educação – 2000**. disponível em <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>>, acessado em 19/02/2006.

_____. **Computadores para 26 mil escolas.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12185&Itemid=0> Acessado em 27/03/2009

_____. **Fórum das Estatais Pela Educação** - Diálogo Para a Cidadania e Inclusão. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf> > Acessado em 25/05/2009b

BRASIL. MEC/INEP. **Informe Estatístico da Educação Básica** - Evolução Recente das Estatísticas da Educação Básica no Brasil 1998. Brasília : INEP, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação** - Proposta do Executivo ao Congresso Nacional (PL nº 4.173/98). Brasília/DF, 1998.

_____. **Censo do professor 1997:** perfil dos docentes de Educação Básica. Brasília : INEP, 1999.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica:** Censo Escolar 98. Brasília : INEP, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Bresser. A Crise Financeira Global e Depois: Um Novo Capitalismo? In: **Novos Estudos.** São Paulo : CEBRAP, Março 2010.

BRÜNNER, José. **Globalización, Cultura y Posmodernidad.** Santiago : Fondo de Cultura Económica. 1998

BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissional da escola. **Revista da ANDE,** São Paulo : Cortez, Ano 13, nº 20, p. 21-29, 1994.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados em 28/06/90. São Paulo : Cortez, ANDE, 1990.

CÂMARA FEDERAL. Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira. (PL nº 4.155/98, Câmara Federal) **Anais do II Congresso Nacional de Educação (II CONED)**, Belo Horizonte/MG, 09 de novembro de 1997.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Conferência Nacional de Educação para Todos (29/08 a 02/09/94 - Brasília/DF). **Revista da ANDE,** São Paulo : Cortez, Ano 14, nº 21, p. 69-71, 1995.

CANDAU, Vera. Informática na Educação: Um desafio. **Tecnologia Educacional.** Petrópolis : Vozes. 1991.

CARA, Mariane. Gerações Juvenis e a Moda: Das Subculturas à Materialização da Imagem Virtual. **Modapalavra e-periódico,** Ano 1, n.2, ago-dez 2008. Disponível em <http://www.ceart.udesc.br/modapalavra/files/geracoes_juvenis-mariane_cara.pdf> Acessado em 28/06/2011.

CARDOSO, F. H. **Avança Brasil** - Mais 4 anos de desenvolvimento para todos: Proposta de Governo. Brasília/DF: s. ed., 1998.

CARVALHO, Alonso. **Educação e Liberdade em Max Weber.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet**: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.

CASTRO, Roseli. **Educação a Distância na Sociedade Informática**: Desafios para a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico - Projeto Ler e Viver. 2008, Dissertação de Mestrado. PUCC, Campinas, 2008.

CECIERJ. **Histórico da Fundação CECIERJ**. Disponível em <http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/exibe_artigo.php > Acessado em 25/05/2009

CENP. **Sobre**. Disponível em < <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portal/info/sobre.asp> > Acessado em 20/09/2007

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para a formação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2 p.157-168, jul/dez. 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia** - O discurso competente e outras falas. 6ª. ed. São Paulo : Cortez, 1993.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo : Xamã, 1996.

D.E. TUPÃ. **Por uma educação pública de qualidade**: reivindicações dos diretores de escola. Tupã (SP): Diretoria de Ensino da Região de Tupã – Documento coletivo. (mimeo) 2007.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e o orçamento da educação**: Desvendando a caixa preta. Campinas : Autores Associados, 1999.

_____. Fundef: Um breve balanço não oficial. **Contexto & Educação**, ano XV, nº 57, Ijuí RGS, 2000, p. 121-126.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

DE TONI, Marijane; FICAGNA, Nádia. **Livro Didático: deve ser adotado?** Disponível em <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho161.pdf>> Acessado em 12/08/2010

DRAIBE, Sonia Miriam. O sistema brasileiro de proteção social: características e desafios na democratização. In: **Políticas públicas e educação**. Brasília : INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas/SP: UNICAMP, 1987. 136 p. (Encontros e debates; 1).

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires : Editorial Losada, 2000.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo**: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico. 1995, Tese de Doutorado, PUC-SP. São Paulo, 1995.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. São Paulo : Melhoramentos, 1978

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo : Editora Brasiliense, 1986 (1ª edição).

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. 2001, Dissertação de Mestrado, PUC São Paulo, São Paulo, 2001.

FE. **Curso de Especialização em Gestão Educacional** – CEGE. Campinas : FE-UNICAMP, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1986.

FERRARI, Alceu. O problema do analfabetismo no Brasil: dez itens. **Revista da ANDE**, São Paulo, nº 17, ano 10, p.66-68, 1991.

FERRARI, Márcio. Émile Durkheim - O criador da sociologia da educação. **Revista Nova Escola – Edição Especial** 10/2008. São Paulo : Abril. 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR , Marcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da educação : impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo : Cortez, 2001.

FERREIRA, Jairo. **O sentido da tecnologia**: entre o conhecimento e as estratégias de mercados. Disponível em <<http://www.uff.br/mestcii/jairo2.htm>> Acessado em 23/04/2009.

FILOSOFIA E IDÉIAS. **O Princípio da Incerteza**. Disponível em <<http://www.geocities.com/Athens/4539/incerteza.htm>> Acessado em 26/06/2008

FMA/IF/USP. **Faraday, Maxwell e a Idéia de Campo**. Disponível em: <http://www.fma.if.usp.br/convite/coloquios/Campo.html>. Acessado em 22/05/2007

FOLHA. Chopin acha que reforma é “cristã” e diz que marxismo é pecaminoso. **Jornal Folha de São Paulo**, 31/07/1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 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**. Dez 1999, vol.20, no.68, p.17-43.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167.

FOLHA-ONLINE. **TCU autoriza continuação da compra de laptops educacionais para programa do MEC.** Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informática/ult124u539668.shtml>> Acessado em 27/03/2009

GABRIEL, Marcelo Luiz Dias da Silva. **Difusão e Adoção de Tecnologias:** Análise das Relações de Causalidade Entre Concepções e Atitudes de Estudantes Universitários do Estado de São Paulo. 2011, Tese de Doutorado, UNICAMP-FE, Campinas, 2011.

GARRETON, Manuel A. **Política y Sociedad Entre dos Épocas.** Rosário (AR): Homo sapiens Ed., 2000.

GIANNELLA, T.R. **A Teoria da Atividade como Abordagem Teórico-metodológica para o Desenvolvimento e a Análise de um Curso Virtual para Docentes Universitários:** “A Internet no Ensino Superior: Recursos e Aplicações”. 2002, Dissertação de Mestrado. UFRJ/NUTES. Rio de Janeiro, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ª ed. Rio de Janeiro : Ed. Civilização Brasileira S. A.,1982.

GUIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar. 2002.

HABERMAS, J. Ciência e técnica enquanto ideologia. In: **Os Pensadores**, São Paulo, Ed. Abril, 1980.

HELENE, Otaviano. Quatro problemas nacionais brasileiros. **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Ano IV, nº 6, p. 60-66, fev./1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre : Artmed, 1998.

HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e sociedade. São Paulo : Boitempo Editorial, 2002.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W.; HABERMAS, J. Textos Escolhidos. In: **Os Pensadores.** São Paulo : Abril Cultural. 1975.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Paradigmas da “Sociedade do Conhecimento” e Políticas Para o Ensino Superior Brasileiro. UNIVALI/UFSC; **GT: Políticas do Ensino Superior**/n. 11 – Disponível em <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/0475.pdf>> Acessado em 21/04/2009

IANI, Octávio. **Teorias da Globalização.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** : formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo : Cortez, 2002.

_____, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo : Cortez, 2009.

INEP. **Estatísticas dos Professores no Brasil.** Brasília : MEC/INEP, 2003.

_____. **Microdados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**: Manual do Usuário. Brasília : MEC/INEP, 2006.

_____. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Brasília : MEC/INEP, 2006b.

_____. **Microdados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Brasília : MEC/INEP, 2006c.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em <www.inep.gov.br> Acessado em 13/03/2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil 1997**. Brasília : IBGE, 1998.

KENSKI, Vani. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amélia & CARVALHO, Anna Maria P. **Pioneira, Ensinar a Ensinar**. São Paulo : Thomson Learning. 2001.

_____. **Do ensinamento interativo às comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação**. Disponível em <<http://www.fde.sp.gov.br/subpages/RevistaAcesso/acesso15/doensi.htm>> Acessado em 11/10/2006

KOTHE, Flávio R (org.). **Walter Benjamin: sociologia**. São Paulo : Ática, 1985.

LEITE, Márcia de Paula. Tecendo a precarização: Trabalho a domicílio e estratégias sindicais na indústria de confecção em São Paulo. Rio de Janeiro: **Trabalho Educação e Saúde**, 2 (1), 2004

LEITE, Sérgio (coord.) **Curso de Especialização em Gestão Escolar: Relatório final da avaliação dos alunos**. Campinas : Unicamp, 2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo : Editora 34. 1999.

LLITJO□ S, a. *et al.* Ciencia en el siglo XXI: Enseñanza de las Ciencias y entornos telemáticos interactivos. **Comunicaciones de IV Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona: ICEde la Universitat Autònoma de Barcelona. 2001.

MAGGI-GERMAIN, Nicole e PÉLAGE, Agnès. **Les évolutions de la formation professionnelle: regards croisés**. Paris: Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité. 2003.

MAIA, Marta C. e MEIRELLES, Fernando S. **Tecnologia de Informação e Comunicação aplicada à Educação**. Disponível em < http://www.acorn-redecom.org/papers/Maia_Souza.doc > Acessado em 22/07/2009.

MAIA, Marta C., MENDONÇA, Ana L., LEITE, Jacy C. **A Aplicação de Tecnologias Educacionais num Curso a Distância: O Caso GVnext**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/090-TC-C3.htm>> Acessado em 15/11/2004

MARTINEZ, Vinício Carrilho. **Conceito de Tecnologia**. Disponível em <<http://www.gobiernoelectronico.org/node/4652>> Acessado em 23/04/09

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos.** Campinas, Dissertação, Unicamp/FE. 1996.

_____. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História.** Vol. 18 n.36, São Paulo, 1998.

MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena (orgs). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho.** São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2003.

MARX, Karl. **O Capital** - Livro I- vol. 2. Rio de Janeiro : Civilizaçã o Brasileira, 1975.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Ed. Psy II, 1995.

MASCARIN, Silvia Regina. **A Produção (Trans)Formação do Professor de Geografia: Uma Experiência Teórico-Prática na Região de Campinas (1968 – 1998).** 1999, Dissertação de Mestrado, Unicamp – FE – Campinas, 1999.

McNAMARA, R. **El Banco Mundial y América Latina. Comércio Exterior.** México : Banco Nacional de Comercio Exterior. 1968.

_____. Equidad social y crecimiento econômico. México : **El mercado de valores**, n.41, out. 1972.

_____. **Objetivos Del Banco Mundial em relación com el crecimiento enonômico.** Discurso pronunciado na XXXIII Assembléia de Governadores. Washington: The World Bank, 1987.

MEC, Brasil. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília : MEC-SEED, 2007.

_____. **Computadores para 26 mil escolas.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12185&Itemid=0> Acessado em 27/03/2009.

_____. **Fórum das Estatais Pela Educação** - Diálogo para a Cidadania e Inclusão. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf> > Acessado em 25/05/2009b.

MDIC. **Rodada de Doha.** Disponível em <<http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=373>> Acessado em 20/04/2011.

MF. **Em 2008, o Brasil preside o G-20, fórum de países desenvolvidos e emergentes.** Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/menu/g-20.asp>> Acessado em 20/04/2011.

MICROEDUCAÇÃO. 12/10/2005 - **Secretaria lança programa de formação *latu sensu* para 6 mil gestores.** Disponível em <<http://www.microeducacao.com.br/SecretariadeEducacaoOut2005.htm>> Acessado em 30/10/2007.

_____. 01/11/2005 - **Formação continuada está ao alcance de todo professor da rede.** Disponível em <<http://www.microeducacao.com.br/SecretariadeEducacaoNov2005.htm>> Acessado em 30/10/2007b.

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. "Lei Darcy Ribeiro" - um olhar crítico social. São Paulo, **Jornal da APEOESP**, mar./1997, p. 4-6; e Revista do SINPEEM, set./1997, p. 31-37.

MINTO, C. A. *et al.* Plano Decenal de Educação: contribuições para uma análise. **Revista ANDE**, São Paulo : Cortez, Ano 13, nº 20, p. 58-62, 1994.

MIRANDA, Carlos e PRADO, Guilherme V. **Experiência de EaD na Formação de Gestores Educacionais:** Educação Visual e Construção De Narrativas. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1959/1795>> Acessado em 11/07/2010.

MONLEVADE, J. Ferreira E. **O Fundef e seus pecados capitais.** Ceilândia (DF): Idéa Editora, 1998.

MORAES, Maria C. **Educação a Distância** – Fundamentos e Práticas. Campinas : Unicamp/Nied, 2002

_____. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus. 2003.

MORAIS, Leandro; BORGES Adriano (Orgs.). **Novos paradigmas de produção e consumo:** experiências inovadoras. São Paulo : Instituto Pólis, 2010.

MORAN, José M. **Propostas de Mudanças nos Cursos Presenciais com a Educação On-Line.** Disponível em <www.abed.org.br/congresso2004/por/gradetc.htm#08> Acessado em 23/07/2006.

_____. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil.** Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>> Acessado em 14/09/2009.

MORI, Airton Sérgio. **Um projeto de ensino de História.** Texto base para apresentação na 6ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada na USP, 1991

MORIN, Edgar. **Problema Epistemológico da complexidade.** Portugal : Europa-América. 1983.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa : Instituto Piaget, 1991.

_____. **O Método 4.** As idéias. Porto Alegre : Sulina, 1998.

_____. **A Cabeça Bem Feita.** Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo : Cortez , Brasília : UNESCO, 2000b.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: NASCIMENTO, Elimar P.; PENA-VEJA, Alfredo (orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MURANAKA, M. A. S. **O Estado na definição de um projeto educacional: o público e o privado na trajetória da LDB**. 1998, Tese de Doutorado. 412p., Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), PPGE, São Carlos/SP, 1998.

NÉBIAS, C. M. **O Ciclo básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado à representações**. São Paulo, Tese, USP/Ciências de Comunicações. 1990.

NELKIN, D. **Selling Science**. How the press covers science and technology. New York : W.H. Freeman and Company. 1987.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRION, 1999.

NOÉ, Alberto. A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - Os Fatores Sociais que Intervém no Processo Educativo. **Revista Avaliação** - Universidade de Campinas, vol. 5 nº 3 (17), setembro 2000.

NOGUEIRA, Alexandre Santana. **Comprometimento dos Oficiais Intendentes com a Organização Comando da Aeronáutica**. Rio de Janeiro : PUC-Rio, Dissertação. 2011.

NUNEZ, Isauro *et al.* **A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências**. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>> Acessado em 15/10/2009

OCDE. **Professores são Importantes: Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes**. São Paulo : Moderna, 2006.

OCDE. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil**. Disponível em < <http://www.oecd.org/dataoecd/36/45/46390673.pdf> > Acessado em 25/01/2011.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo : Brasiliense, 1989.

OFFE, Claus e RONGE, Volker. Teses sobre a Fundamentação do Conceito de Estado Capitalista e sobre a Pesquisa Política de Orientação Materialista. In OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro. 1984.

OLIVEIRA, Daniela M. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5485--int.pdf>> Acessado em 19/04/2010

OLIVEIRA, Elsa G. **Formação de Professores a Distância na Transição de Paradigmas**. ANPED 2003. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/elsaguimaraesoliveira.rtf> > Acessado em 20/07/2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Dominantes e dominados na perspectiva do milênio. In: **Os direitos do antivalor** - A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 223-231.

OLIVEIRA, Gleyva M^a. **A Educação a Distância no Contexto Educacional Brasileiro**. Disponível em http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf Acessado em 15/06/2007.

OLIVEIRA, José M. A. **Os caminhos e descaminhos do uso da Internet no ensino fundamental**. Dissertação, FE-Unicamp, Campinas. 2001.

_____. **Currículos-hipertextos-pops**. Tese, FE-Unicamp, Campinas. 2006.

OLIVEIRA, R. P. de. **Educação e Cidadania: O Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1988, Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP (mimeo), São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; CATANI, Afrânio Mendes. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

PALMA, J. C. **A Reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1o grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. 1989, Dissertação de Mestrado, PUC-SP. São Paulo, 1989.

_____. **Educação pública: tendências e desafios**. São Paulo : Cered, 1990.

_____. **As Reformas curriculares do ensino público estadual paulista no período 1960-1990: um estudo crítico**. 1996, Tese de Doutorado, PUC. São Paulo, 1996.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo : Xamã, 2003.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo : Ática, 1996.

PAVÃO, Antonio Carlos. **O Livro Didático em Questão**. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf> Acessado em 12/08/2010

PEREIRA, Francielle A. **O Gestor Escolar e o Desafio da Interdisciplinaridade no Contexto do Currículo de Ciências**. 2008, Dissertação de Mestrado, Unicamp. Campinas, 2008.

PEDROSO, L. A. **Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978-1984)**. 1991, Tese de Doutorado, Unicamp-FE. Campinas, 1991.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A quem interessa a municipalização do ensino fundamental? Uma abordagem do ponto de vista das finanças públicas. **Revista da ANDE**, São Paulo, Ano 12, nº 19, p. 51-59, 1993.

POCHMANN, Márcio (org). **Reestruturação Produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social**. Petrópolis : vozes, 2004.

PONTES, Edilene Ap. C. **Gestor Escolar: Demandas e Desafios da Gestão Escolar na Rede Pública Estadual Paulista**. 2007, Dissertação de Doutorado - Universidade Cidade De São Paulo – Unicid, São Paulo, 2007.

PRÄSS, Alberto Ricardo. **Teoria Quântica**. Disponível em <http://www.fisica.net/quantica/teoria_quantica_de_campos.php> Acessado em 21/05/2007

PRATA, Renan. **Neoliberalismo. Brasil Escola**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/historiag/neoliberalismo.htm>>, Acessado em 05/09/2007

PRENSKY, Marc, Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001

PRIBERAM. **Dicionário On-Line da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> . Acessado em 21/05/2007

PRIGOGINE, I. O reencantamento da natureza. In WEBER, R. (org). **Diálogos com cientistas e sábios: A busca da unidade**. São Paulo: Cultrix. 1991

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo : Martins Fontes, 1986.

PUSTILNIK, M.; AIELO, A. & OLIVEIRA, R. **Acompanhamento da implantação do Fundef na região de Campinas**. Campinas: GPPE/Unicamp, 2001 (mimeo).

RAMOS, Cosete. A Escola de Qualidade Total. **Revista do SINPEEM** (semestral), São Paulo, out. 1994, p. 5-8.

RETT, Silvana B. T. **Formação Continuada de Professores Por Meio da Educação a Distância (Ead): Influências do Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje**. 2008, Dissertação de Mestrado. PUCC, Campinas, 2008.

RICCI, Claudia Sapag. **Da intenção ao gesto — quem é quem no ensino de história em São Paulo**. Dissertação, São Paulo, PUC-SP. 1992.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação e Sociedade**, Campinas : Cedes, vol.20, n.66, pp. 143-178. 1999.

RINGER, Fritz. **A Metodologia de Max Weber: Unificação das Ciências Culturais e Sociais**. São Paulo : Edusp. 2004.

ROCHA, Margarida C. C. N. **Curriculum Vitae**. Disponível em <http://www.faculdadefit.edu.br/img_novo/cv-drmargarida.pdf> Acessado em 20/05/2010.

RODRIGUES, Carlos. **Cursos EaD tradicionais já eram? A Aprendizagem Colaborativa em Rede é uma saída?** Disponível em < http://www.peabirus.com.br/redes/form/post?pub_id=9590> Acessado em 20/06/2008

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

ROSZAK, Theodore. **O Culto da Informação**. São Paulo : Brasiliense, 1988.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo : Paz e Terra, 1995.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo : Hucitec, 1997.

SÃO PAULO, SEESP. **Escolas estaduais vão ganhar 15 mil novos computadores**. Disponível em <<http://www.microeducacao.com.br/SecretariadeEducaoFev2008.htm>> Acessado em 23/02/2008

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5692/61. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo : Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar - MEC, 1978, p.174-194.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SCHAFF, Adam. **A sociedade de informática**. São Paulo : Brasiliense, 1992.

SES, Secretaria de Ensino Superior. **Tecnologias poderosas, como TV e internet, a serviço da ampliação de vagas nas universidades**. Disponível em <<http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/portal.php/univesp>> Acessado em 25/05/2009

SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação do profissional educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da ANDE**, São Paulo : Cortez, Ano 10, nº 17, 1991, p. 29-40.

SHELDRAKE, Rupert. **La Presencia del Pasado** – Resonancia mórfica y hábitos de la naturaleza. Barcelona: Kairós. 1990, 580p.

SICHES, Luís Recasens. Forças sociais que atuam sobre a legislação. In: MACHADO NETO, A. L. e MACHADO NETO, Zahidé (Orgs.). **O direito e a vida Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Ed. da USP, 1966.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. **Conteúdo curricular e organização da Educação básica: a experiência paulista**. 1988, Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 1988.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo : Moderna, 2003.

SOUZA, A. N. A Racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo. **Pro-Posições**, v.13, n.1 (37), p.78-91, 2002.

SOUZA, Gilda. L. D. **Educação Matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de práticas**. 2005, Tese de Doutorado, Unicamp/FE. Campinas, 2005.

SOUZA, Paulo Renato. Formação do Educador e Avaliação Educacional: Avaliando a Política Educacional Implementada. In **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. V.1 Conferências, Mesas-redondas. São Paulo: UNESP. 1999.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**. São Paulo : Ática, 1998.

THOMPSON, E. P., **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; e HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo : Cortez Editora/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

TOURAINE, Alain. A saturação ideológica. In: **O Pós-Socialismo**. São Paulo : Brasiliense, 1988. p. 61-73.

_____. **Um Novo Paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRINDADE, Raida. Educação e Ideologia para Marx e Engels. **Lato & Sensu**, Belém, v. 4, n. 1, p. 3-5, out, 2003.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em <http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf> Acessado em 15/01/2011.

VALENTE, J. A (org), **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

VELOSO, Elza Fátima Rosa; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina Eiko. **Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers**. Disponível em <http://www.anpad.org.br/trabalho_popup.php?cod_edicao_trabalho=9186> Acessado em 29/06/2011.

VIANNA, Deise; ARAÚJO, Renato. Buscando elementos na Internet para uma nova proposta pedagógica. In: CARVALHO, Anna (Org.) **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa a prática pedagógica**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning. 2003.

VYGOTSKY, L.S., **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, Silke. Autonomia, qualidade e gratuidade no ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade** (CEDES), Campinas/SP, Ano XIII, nº 42, 1992, p. 247-255.

_____. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro : DP&A, p.11-23. 2003.

WIKIPÉDIA. **Enciclopédia Livre**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>. Acessada em 04/09/2007.

Apêndices

Apêndice 1

Formulário Eletrônico de Pesquisa

Questionário:

- 1- Nome:
- 2- Turma:
- 3- Há quanto tempo você faz uso do computador?
☐ Anos
- 4- Há quanto tempo comprou seu computador pessoal?
☐ Não tenho ☐ De 1 a 3 anos ☐ Mais que 3 anos
- 5- Antes do curso GESTORES usava o computador regularmente ou esporadicamente?
☐ Nunca ☐ Esporadicamente ☐ Regularmente
- 6- Em sua escola, além do trabalho institucional (secretaria), quais usos você fazia do computador antes do curso GESTORES? (Pode marcar mais de uma resposta)
☐ Pesquisa ☐ Ensino ☐ Lazer
- 7- Na sua experiência de vida, e como gestor, considera que o uso do computador facilita ou dificulta seu trabalho?
☐ Indiferente ☐ Facilita ☐ Dificulta
- 8- Você sentiu dificuldades no manejo da plataforma TelEduc para entender as atividades propostas no curso GESTORES?
☐ Sim ☐ Não
- 9- Já compartilhou via internet suas pesquisas com outros educadores na formação de um projeto on-line?
☐ Sim ☐ Não
- 10- Para usar a plataforma TelEduc e entregar seus trabalhos usou da ajuda de alguma pessoa?
☐ Nada ☐ Pouco ☐ Muito
- 11- Considera que o tempo dado pelo curso para as atividades foi suficiente?
☐ Sim ☐ Não
- 12- Precisou ou utilizou de orientação dos professores monitores via computador?
☐ Nada ☐ Pouco ☐ Muito

13- Marque os recursos de que já utilizava antes do curso GESTORES.

☐ Email ☐ Orkut ☐ Blog ☐ Página Pessoal ☐ Página da Escola

14- Precisou ou utilizou da ajuda de alguém para responder on-line este questionário?

☐ Nada ☐ Pouco ☐ Muito

15- Passados estes anos após a conclusão do GESTORES, como você avalia o curso na sua vida profissional?

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Ruim ☐ Péssimo

Apêndice 2

Carta convite, email, enviada para os 6 mil alunos.

Assunto : Curso GESTORES - UNICAMP

Unicamp, 19/03/2010

Caro Gestor

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com os alunos do Curso GESTORES oferecido pela Unicamp em parceria com a SEESP nos anos de 2005, 2006 e 2007. Certamente esperamos que o curso tenha sido de bom proveito para todos os alunos.

No entanto, entendemos que mesmo tendo sido feito com toda a dedicação e empenho, o curso necessita ser avaliado, inclusive pelo fato de que ele continua a ser oferecido para Gestores das escolas públicas, agora dos municípios.

Nesta pesquisa, que esperamos contar com a sua colaboração, estamos avaliando o curso no seu aspecto de requisitos do aluno no que diz respeito a sua preparação anterior ao curso, sua condição técnica durante o curso e sua avaliação posterior ao curso.

A presente pesquisa faz parte do programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp - FE, do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Educação – GPPE, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Rodriguez e do aluno de pós-graduação Marcelo Pustilnik Vieira. Todos os dados contidos no formulário serão de absoluto sigilo, serão publicados somente os resultados gerais das análises globais, não havendo identificação de aluno de turma ou dados pessoais.

O preenchimento das respostas (sua participação) não tomará mais do que 2 minutos. Contamos com a colaboração de todos.

Para participar acesse o formulário no link da Faculdade de Educação da Unicamp abaixo:

<http://www.fae.unicamp.br/gppe/pesquisa/>

(pode verificar que é o link do GPPE na FE da Unicamp, não é spam ou vírus)

Qualquer dúvida, pode entrar em contato diretamente com o Doutorando:
marcelo@ecologia.pro.br

Ou o Prof. Orientador: virodri@unicamp.br

Cordialmente

Marcelo Pustilnik Vieira

Doutorando em Políticas Públicas e Educação

Apêndice 3

Carta à DAC solicitando os dados dos alunos do GESTORES

Campinas, 21 de janeiro de 2011

Prezado(a) Coordenador(a) da DAC

Venho pela presente solicitar os dados abaixo relacionados, conforme carta anexa do orientador Prof. Dr. Vicente Rodriguez e do Coordenador do Programa de Pós-Graduação Prof. Dr. Dario Florentini, para conclusão da pesquisa de doutoramento na FE-UNICAMP.

Informo que o sigilo dos dados serão preservados, não será informado nome ou dados pessoais que por ventura possam comprometer ou desrespeitar leis internas da Unicamp ou do sistema jurídico deste país.

Os dados solicitados foram solicitados pela banca de qualificação que entendeu serem úteis para a conclusão da tese. Nosso objetivo é determinar os motivos de exclusão dos alunos do curso Gestores, oferecido nos anos de 2005 a 2007. Entendemos que compreendendo melhor os fatores de exclusão, poderemos oferecer cursos baseados na EaD (educação a distância, modalidade utilizada nos Gestores) não só melhores, mas garantindo uma universalização do atendimento e da oferta, possibilitando desenvolver novas e necessárias estratégias para esta modalidade de ensino.

Contamos com a sensibilização dos senhores para poder obter o máximo de informações que possam ajudar nesta análise da pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração

Cordialmente

Marcelo Pustilnik Vieira

Doutorando na FE-UNICAMP

RA – XXXXXXX

RG – XXXXXXXXX XXX/XX

Dados solicitados dos alunos (6 mil):

Nome

Sexo

Data de nascimento (ou idade no ato de matrícula)

Última formação

Pólo de origem (região das diretorias de ensino a qual faziam parte)

Situação se aprovado ou reprovado por disciplina (ou nota final de cada disciplina)

Situação de matrícula, se foi concluinte ou se cancelou matrícula (data de cancelamento da matrícula)

Faltas/Presença

Obs: solicitamos que os dados sejam fornecidos em arquivo eletrônico, se possível em formato Excel ou CSV.

Anexo

Anexo 1

Reportagem do Jornal Folha de São Paulo - 31/07/87

Chopin acha que reforma é “cristã” e diz que marxismo é pecaminoso.

Da reportagem local O secretário da Educação do Estado de São Paulo, Chopin Tavares de Lima, 60, disse ontem que é "cristão" é por filosofia de vida não pode aceitar o marxismo. "Esse nome é pecaminoso", disse o secretário. Ele se referia ao currículo de História proposto pela Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) que trata a disciplina sob o ponto de vista da relação de "dominação" e da luta de classes.

Da entrevista coletiva realizada ontem participaram, além do secretário, João Palma, ex-coordenador da Cenp, a atual coordenadora, Teresa Roserley Neubauer e Ana Maria Quadros, coordenadora da Cogesp (Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo). Argumentando que os guias não são restritivos, Teresa Roserley pergunta se os conceitos de dominação e resistência não seriam válidos para o estudo do conjunto da História do Brasil. Mas tanto o secretário como seus dois assessores recusam-se a ver nessa formulação uma era tradução do conceito elaborado por Marx no século 19 de que a "história é a história da luta de classes."

Para Teresa, o conceito marxista não é tão abrangente quanto o de dominação e resistência. Como exemplo, ela cita o Egito antigo, "onde não havia classes, mas sim castas, que podem ser estudadas através das relações de dominação e resistência". Segundo Teresa, quando se fala em luta de classes está se pensando que o capitalismo é ruim e o socialismo uma maravilha. "Não pretendemos ensinar isso aos nossos alunos, mas apenas que os fatos históricos sejam dados dentro de um contexto mais abrangente".

O secretário disse ainda que as propostas de guias curriculares que foram discutidas na rede estadual ensino têm uma mesma concepção política: adequar a escola pública a sua clientela, constituída majoritariamente por crianças pobres. O secretário declarou que a escola pública já foi responsável pelo ensino da elite, que hoje frequenta a escola particular. Segundo o secretário, a escola pública hoje deve preparar a criança para o "exercício da cidadania e não para o vestibular".

O secretário declarou que o Estado tem obrigação de preparar os jovens para influenciarem na sociedade em seus aspectos econômicos e culturais. Isso seria obtido pelo desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, numa escola que privilegiasse a integração dos conteúdos, através de uma

pedagogia "diferente" da atual. "Com mais um pouco, eles também poderão passar no vestibular," disse o secretário.

Segundo João Palma, os guias curriculares propostos pela Cenp levam em consideração a "criança que frequenta a escola pública. Ele diz que os guias selecionam os conteúdos a partir de "sua relevância social". Um bom exemplo desse critério de seleção são os guias curriculares de História, centrados no tema "trabalho". Palma diz que é o que distingue o homem do animal.

Quanto ao ensino de Geografia, o secretário diz que as críticas ao fato de os estudos dos aspectos físicos: ligados a um segundo plano são incorretas. Ele afirma que os guias devem ser vistos de uma forma relacionada. "O que saiu do ensino foi incorporado no ensino de Ciências" diz Chopin.

Sugestão

Os guias curriculares da Cenp não são de adoção obrigatória pelos professores. São sugestões, segundo Chopin, que o professor pode ou não utilizar. Até o final de agosto, as delegacias de ensino deverão enviar à Cenp as sugestões e críticas dos professores. Em setembro e outubro essas críticas serão tabuladas e deverão estar prontas.

Segundo Ana Maria Quadros, a Secretária da Educação aceitará as sugestões dos professores desde que se enquadrem no projeto político dos guias curriculares. João Palma diz que se os projetos forem rejeitados por mais de 50% da rede de ensino serão alterados.