

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES (2003-2004): A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O USO
DE TIC DEMOCRATIZAM O SABER?**

GOIÂNIA, 2007

GUSTAVO PIRES GUIMARÃES

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES (2003-2004): A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O USO
DE TIC DEMOCRATIZAM O SABER?**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Iria Brzezinski.

GOIÂNIA, 2007

G963e Guimarães, Gustavo Pires.

Estado do conhecimento sobre formação de professores (2003-2004): a educação a distância e o uso de TIC democratizam o saber? / Gustavo Pires Guimarães. – 2007. 170 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2007.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski”.

1. Formação de professores – educação a distância – estado do conhecimento. 2. Educação a distância – políticas educacionais. 3. Tecnologias da informação e comunicação. I. Brzezinski, Iria (Orient.). II Título. III. Título: A educação a distância e o uso de TIC democratizam o saber?

CDU: 37.018.43(043-3)



UNIVERSIDADE
Católica
DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Av. Universitária, 1069 - Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74605-010
Goiânia - Goiás - Brasil
Fone: (62) 3227.1071 - Fax: (62) 3227.1073
www.ucg.br - heck@ucg.br

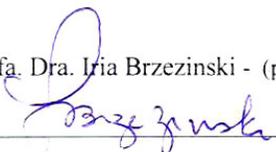
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da sessão de apresentação e defesa de Dissertação de Conclusão de Mestrado pelo mestrando Gustavo Pires Guimarães. No dia 29 de agosto de 2007, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos professores Dra. Iria Brzezinski, presidente, Dra. Antonia Ferreira Nonata e Dra. Mirza Seabra Toschi, membros, para a arguição do mestrando Gustavo Pires Guimarães, a respeito da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado em Educação sob o título "Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores entre 2003-2004: a Educação a Distância e o uso de TIC democratizam o saber?". A sessão teve início às 14:00h, nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a presidência da Dra. Iria Brzezinski que concedeu 20 minutos ao mestrando para expor sinteticamente o trabalho. A seguir procedeu-se à arguição, finda a qual a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora se reuniu em separado para avaliação e atribuição de nota. Discutido o trabalho e o desempenho do mestrando, foi o mesmo considerado aprovado com a nota 9,0. O candidato foi declarado Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás, pela Presidente da Banca Examinadora. Findos os trabalhos, deu a Presidente por encerrada a sessão, agradecendo a participação das arguidoras, do que se lavrou a presente Ata que foi assinada por todas e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, para os fins.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO. DEFENDIDA EM 29 DE AGOSTO DE 2007 E APROVADA COM O CONCEITO A PELA BANCA EXAMINADORA .

1) Profa. Dra. Iria Brzezinski - (presidente) UCG



2) Profa. Dra. Antonia Ferreira Nonata - (membro) UCG



3) Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi - (membro) UEG



DEDICATÓRIA

À minha esposa amada Isabella, minha alma gêmea, que sempre acreditou em nossos potenciais e ideais, que está ao meu lado estimulando, sonhando, apoiando, planejando e crescendo.

Às minhas filhas Júlia e Laura, anjos que Deus enviou para alegrar e dar mais importância às nossas vidas. O papai agora brincará mais com vocês aos sábados e domingos.

Aos meus pais Dércio e Lair, modelo de conduta ilibada, de honestidade, trabalho, de religiosidade, de pai e mãe; que souberam plantar em meu coração a importância de premissas básicas, como estudo, ética, justiça, dedicação, amor a Deus, além de me permitirem ser um homem sonhador.

À minha avozinha querida Vovó Gercina, que em suas orações sempre pede ao meu Anjinho da Guarda para me proteger e zelar por mim.

Aos meus irmãos Bruno, Cejana e Luciano, sinônimos de irmãos presentes, sonhadores, estudiosos, trabalhadores.

Ao meu sogro e amigo Ronaldo, meu segundo pai, à minha sogra e amiga Maria das Dores, minha segunda mãe, sempre presentes nos momentos de desafio em nossas vidas e sempre festejantes em nossos momentos de alegria.

Ao meu Tio Walter e Tia Claudete (*in memorium*), agradeço por terem me proporcionado, no início dos meus estudos acadêmicos em Uberlândia-MG, todo o carinho, atenção, abrigo, estágio na empresa, ensinamentos e princípios que carrego até hoje.

Aos meus colaboradores da MGB Val, Deuzeni, Claudinha, Batista e Moin, por terem “segurado a peteca” nos momentos em que tive que me ausentar para dedicar-me ao mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me proporcionado a oportunidade de realizar um sonho. Por ter me dado a oportunidade de estudar. Somente Deus sabe o que Ele fez por mim. Fazer o mestrado, trabalhar o dia todo, dar aulas no período noturno, ser pai, ser esposo, somente Deus para dar o discernimento, tranqüilidade e muita energia para a realização deste trabalho.

Agradeço do fundo do meu coração à minha orientadora Dra. Iria Brzezinski, que acreditou em meu potencial desde o início, no momento do processo seletivo. Sabia que o “patinho feio” poderia vir a ser não um cisne, mas a virar um pássaro maior e independente. Essa professora foi responsável diretamente pela minha mudança de paradigmas e de aprendizado. O nível intelectual, de cultura e de sabedoria presentes na Dr^a Iria Brzezinski é inacreditável. A firmeza na condução das atividades, a segurança e simplicidade transmitidas a mim foram marcantes. Nosso relacionamento é mais que de orientadora e orientando, é de uma pessoa especial para outra especial. Agradecerei todos os dias a Deus por ter enviado esse Anjo em forma de Professora para me aconselhar, orientar e conduzir neste trabalho. A Senhora sabe do meu profundo respeito e admiração.

Agradeço à Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi e à Prof^a Dr^a Antonia Ferreira Nonata, por me terem ajudado com orientações, dicas, citações, apontando o rumo que deveria tomar o trabalho. A forma carinhosa e harmoniosa com que vocês conduziram o processo foi determinante para a nossa pesquisa.

O sonho é a realidade adiada dos grandes realizadores.

(Autor desconhecido)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	09
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD):	
história, concepção e políticas de EAD	15
1.1 Dados Históricos	16
1.2 Bases Legais, Concepções e Políticas Educacionais da EAD	24
1.2.1. Políticas Educacionais de EAD	28
1.3 A Prática da EAD com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	37
1.4 Infra-Estrutura Material para a EAD	43
CAPÍTULO II	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EAD	48
2.1 As Práticas da EAD ao Encontro da Formação Reflexiva	53
2.2 Política de Formação de Professores	59
2.3 As Práticas Educativas e a Mediação do Professor na EAD	68
2.4 Sintetizando Idéias	73
CAPÍTULO III	
O ESTADO DO CONHECIMENTO	79
3.1 Procedimentos Metodológicos	79
3.2 Descobertas e Resultados	79

3.2.1 Categorização	90
3.3 Políticas Educacionais de EAD e Uso de TIC	94
3.4 Formação Continuada em Serviço	98
3.5 Trabalho Docente	103
3.6 Metodologia de Pesquisa: Tipologia	108
3.7 Autores mais Frequentes nas Dissertações e Teses	110
EAD E TIC: alguns indicativos de democratização do saber na formação de	
professores	112
REFERÊNCIAS	115
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	122
APÊNDICE A - Resumos Expandidos no Modelo REDUC	127
ANEXO	154

LISTA DE SIGLAS

ABRAEAD	- Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ANDIFES	- Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNED	- Centre National de Enseignement a Distance
DCFP	- Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Educação
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NTIC	- Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PAPED	- Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAP	- Programa de Capacitação de Professores
PROFORMAÇÃO	- Programa de Formação dos Professores em Exercício
PROIN	- Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
SAPIEnS	- Sistema de Acompanhamento de Processos de Ensino Superior
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UNED	- Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIREDE	- Rede de Educação Superior a Distância

RESUMO

Esta pesquisa é teórico-bibliográfica, com análise de conteúdo. O objeto é a formação de professores. O objetivo proposto foi a realização do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores, com análise de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, no período 2003-2004. Dessa produção discente definiu-se como amostra os trabalhos sobre educação a distância e o uso das novas tecnologias na prática docente. O problema da investigação foi assim enunciado: a formação de professores na modalidade a distância e o uso das tecnologias de informação e comunicação contribuem para a democratização do saber? A análise de conteúdo foi realizada com base em Bardin (2004) e Franco (2005). O referencial teórico abordou o histórico da educação a distância, as políticas atinentes ao tema e a base legal com foco na formação de professores. As idéias sustentadoras do arcabouço teórico foram revistas em Moraes (1997), Brzezinski (1999, 2004, 2006), Litwin (2001), Belloni (2003), Fragalle Filho (2003), Oliveira (2003), Silva (2003), Toschi (2005), Faria (2006), dentre outros. Do primeiro capítulo consta uma visão geral da história da Educação a Distância (EAD), ao mesmo tempo em que são apresentadas prescrições e diplomas legais que instituem a EAD como modalidade de ensino no Brasil. São também estudadas as concepções de EAD e o uso das tecnologias inovadoras como recursos didáticos do trabalho docente. As concepções da EAD e da formação dos professores, as exigências para essa formação, o papel do professor, com destaque à importância dos conhecimentos acerca da EAD, fazem parte do segundo capítulo. O terceiro capítulo é composto pelo Estado do Conhecimento desenvolvido em cinco etapas: a) levantamento documental; b) leitura integral da produção discente que compõe a amostra (21 trabalhos); c) elaboração dos resumos analíticos no Modelo REDUC; d) mapeamento dos dados em matriz analítica e configuração de categorias de análise e descritores; e) análise do conteúdo. Resultaram desta investigação indicativos de que a democratização do saber no campo de formação de professores se realiza por meio da EAD de boa qualidade e do uso das novas tecnologias na prática docente, como estratégia de apoio às atividades que se desenvolvem na sala de aula, nos ambientes virtuais educativos e no âmbito da instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Políticas Educacionais; Educação a Distância; Tecnologias da Informação e Comunicação; Estado do Conhecimento; Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

This is a theoretical and bibliographical research, with content analysis. The object is the teachers' education. It has, as objective, the accomplishment of the State of the Knowledge on Teachers Education with analysis of thesis and dissertations defended in Programs of Post-Graduation in Education, in the period 2003-2004. The distance education and the use of new technologies in the teaching practice were defined as sample for this learning production. The problem of this investigation is the following: Do the teachers' education in the distance learning and the use of the information and communication technologies contribute to the democratization of knowledge? The content analysis was carried through on the basis of Bardin (2004) and Franco (2005). The theoretical reference approaches the history of distance learning, the policies regarding this topic, and the legal base focusing the teachers' education. The ideas of the theoretical structure were reviewed in Moraes (1997), Brzezinski (1999,2004,2006), Litwin (2001), Belloni (2003), Fragalle Filho (2003), Oliveira (2003), Silva (2003), Toschi (2005), Faria (2006), amongst others. In the first chapter, there is a general view on the history of Distance Education (EAD), at the same time, statutes and norms regarding EAD as a modality of education in Brazil are presented. The concepts of EAD and the use of new technologies in the teaching practice as didactic resources are also studied. The concepts of the EAD and teachers' education, its requirements, teacher's role, emphasizing the importance of the knowledge regarding the EAD are part of the second chapter. In the third chapter, the State of the Knowledge is developed in five stages a) documentary survey; b) Integral reading of the learning production that composes the sample (21 works); c) Elaboration of analytical summaries following the REDUC model d) Mapping of the data in an analytical matrix and arrangement of categories of analysis and descriptors; e) Analysis of the Content. As a result, some indications that the democratization of knowledge in the field of teachers' education is carried out in a high quality EAD and in the use of new technologies in the teaching practice as a strategy of support for activities which are developed in the classroom, in virtual educational environments and in the scope of the school institution.

KEY-WORDS: Teachers Education; Educational Policies; Distance Education; Information and Communication Technologies; State of the Knowledge; Content Analysis.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu do interesse em compreender os estudos a respeito do estado de conhecimento sobre a formação de professores na modalidade a distância e do uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente. Tal interesse remonta à minha capacitação profissional em empresa privada de grande porte do setor de telecomunicações, bem como ao uso de tecnologias inovadoras em cursos de Ensino Superior nos quais sou professor.

O momento de transformação que estamos vivenciando na Educação, diante das mudanças impulsionadas pela sociedade do conhecimento e pela revolução tecnológica, gerou um avanço na modalidade de ensino a distância, que faz uso das tecnologias de informação e comunicação.

A Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destinou um artigo (nº. 80) à Educação a Distância (EAD) com o objetivo de prever o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de curso e educação continuada, com incentivo do Poder Público. Diversas regulamentações sobre a matéria foram feitas desde a homologação da LDB, mas em nível federal a que está em vigor data de 2005, Decreto nº. 5.622.

Esta investigação pretende trazer à luz a sistematização da produção discente em Programas de Pós-Graduação em EAD e uso das tecnologias de informação e comunicação, tendo como objeto a formação de professores na modalidade de educação a distância (EAD) e o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Tem como objetivo geral a realização do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores, com enfoque em EAD e no uso das TIC, em 4 teses e 17 dissertações defendidas no período 2003-2004.

Concebe-se o Estado do Conhecimento, neste caso, como a pesquisa teórico-bibliográfica que procede o mapeamento dos 21 trabalhos, utilizando-se de categorias de análises e descritores que emergem do próprio conteúdo inventariado, a fim de encontrar potencialidades e revelar lacunas no conjunto dos trabalhos, visando, sobretudo, subsidiar escolhas para outros estudos sobre a temática, pelo fato de o tema formação de professores suscitar muitos desdobramentos.

O problema da pesquisa pode ser assim enunciado: a formação de professores na modalidade a distância e o uso das tecnologias de informação e comunicação contribuem para a democratização do saber em nosso País?

Como mencionado, o material empírico constitui de teses e dissertações e de resumos elaborados com base no modelo REDUC. Os procedimentos metodológicos consistiram de: a) levantamento documental; b) leitura integral da produção discente que compõe a amostra; c) elaboração dos resumos analíticos no modelo RECUC; d) mapeamento dos dados em matriz analítica e configuração das categorias de análises e descritores; e) análise de conteúdo.

A análise de conteúdo foi desenvolvida com base em Bardin (2004) e Franco (2005). O referencial teórico aborda Moraes (1997), Valente (1998), Brzezinski (1999, 2004, 2006), Lévy (1999), Litwin (2001), Belloni (2003), Fragalle Filho (2003), Oliveira (2003), Silva (2003), Toschi (2005), Faria (2006), dentre outros.

A revisão da literatura compôs o primeiro dos três capítulos desta dissertação. Deste capítulo consta uma visão geral da história da Educação a Distância (EAD), além de prescrições e diplomas legais que instituíram a EAD como modalidade de ensino no Brasil. São também analisadas as concepções de EAD e do uso das tecnologias inovadoras como recursos didáticos do trabalho docente nas políticas educacionais de EAD. As análises a respeito da EAD e das TIC partem da concepção de EAD constante no art. 1º do Decreto nº. 5.622. de 2005 e de Tecnologia Educacional, com base no Dicionário de Educação Profissional (2000, p. 323).

A EAD no decreto mencionado é identificada como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

A Tecnologia Educacional por sua vez pode ser definida como “aplicação sistêmica de conhecimentos específicos e tecnológicos à solução de problemas educacionais ou como teorias e estudos específicos sobre o desenvolvimento e emprego de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos, em geral, em educação. Mais especificamente, o termo tem sido utilizado para se referir à aplicação da tecnologia associada às ciências físicas e à engenharia na construção de instrumentos e equipamentos para fins de instrução. [...] Portanto, a tecnologia educacional abrange tanto o corpo de conhecimentos, que resultam da aplicação da ciência no ensino e na aprendizagem, como os instrumentos e metodologias elaborados para colaborar com estas aplicações”.

No segundo capítulo apresentamos a EAD e suas relações com a formação dos professores, as práticas de EAD e a formação reflexiva do docente, as políticas de formação desse profissional e sua importância, e o papel do professor como mediador, com destaque para o valor dos conhecimentos acerca da EAD.

No terceiro, o Estado do Conhecimento é revelado no percurso do desenvolvimento de cinco etapas ou procedimentos metodológicos. Faz parte desse capítulo também a tipologia de pesquisa dos trabalhos analisados e o elenco de autores mais estudados pelos discentes, cujas idéias formaram o referencial teórico das 21 dissertações e teses.

As descobertas levaram à constatação de que o estudo do Estado do Conhecimento sobre formação de professores com a utilização da EAD e das TIC revela indicativos e possibilidades de democratização do saber, à medida que professores se formam, capacitam-se e se aperfeiçoam valendo-se da educação a distância e das tecnologias de informação e comunicação.

CAPÍTULO I

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): história, concepção e políticas de EAD

Neste capítulo apresentaremos uma visão geral da história da Educação a Distância (EAD), ao mesmo tempo em que recuperaremos prescrições e os diplomas legais que instituem a EAD como modalidade de ensino no Brasil, o que implica também tratar das concepções de EAD.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, promovida pela UNESCO, em Paris, com 4000 educadores de todas as partes do mundo (menos dos EUA), estabeleceu elementos essenciais pelos quais é possível verificar a preocupação com questões sociais, a ênfase em valores fundamentais, a valorização da diversificação na educação, com o uso de métodos educativos inovadores, que permitem o pensamento crítico e a expansão da criatividade, a ampliação de oportunidades, via Educação a Distância, que envolve projetos de escolas virtuais.

Nos países desenvolvidos, a EAD é uma modalidade que se comprovou eficaz para a universalização da educação formal, tornando-se estratégia de primeira linha para desenvolver a capacidade de aprender autônoma e criativamente, como veremos mais adiante.

A Educação a Distância vem sendo reconhecida nacionalmente e não pode ser confundida como instrumento para educação de segunda categoria, modalidade emergencial ou supletiva.

A premissa da qual partimos para tratar da evolução da EAD em nosso país encontra-se na Constituição Brasileira. A educação é direito de todos, conforme artigos 6º e 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. A EAD poderá ser mais uma modalidade de ensino a abranger uma maior quantidade de estudantes, que, com garantia de qualidade, estarão tendo o direito ao Ensino Básico, ainda restrito a uma parcela da população brasileira. Partimos ainda da premissa de que o desejável serão as políticas educacionais viabilizarem condições para que a EAD, de fato, se torne uma modalidade que sirva para democratizar o saber e socializar o conhecimento com qualidade.

EAD, conforme o art. 1º do Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, diploma legal norteador dessa modalidade de ensino para o sistema nacional de educação, caracteriza-se “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de

informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

EAD é ensino que não implica presença física sincrônica do professor e do estudante no mesmo espaço de tempo em que realiza o ensino e a aprendizagem, salvo em certas ocasiões ou para determinadas tarefas. Na legislação brasileira tal presença sincrônica é exigida para a realização de exames conforme art. 4º, II, do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Belloni (2003, p. 25) apresenta a definição de EAD dada por Holmberg (1977), em que o termo educação a distância cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial.

Belloni (2003) apresenta ainda a definição dada pela Lei Francesa (1971), em que ensino a distância é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas.

1.1 Dados Históricos

Pesquisadores (AZEVEDO, 2001; MARTELLI, 2003; ALMEIDA, 2006) situam a origem da EAD nas civilizações antigas, especificamente no sistema de comunicação estruturado pelos povos da Mesopotâmia, do Egito e da Índia. Esses povos desenvolveram, por meio da escrita, uma significativa rede de correspondência.

Para Landim (1997), o intercâmbio das comunicações escritas constitui o marco do ensino por correspondência, fase embrionária da Educação a Distância. A autora, ao comentar o conteúdo das comunicações, destaca que, paralelamente às que versavam sobre o cotidiano pessoal e coletivo, eram expressivas as que transmitiam informações científicas e as que intencionalmente se destinavam à instrução. As cartas patrísticas¹ são um testemunho de ensino a distância, se tomada a expressão no seu sentido amplo.

Outros autores relacionam a origem da Educação a Distância à invenção da imprensa, no século XV. De acordo com Moreira Alves (2002), o aprimoramento dessa

¹ As cartas patrísticas são um eloqüente testemunho de ensino à distância, se tomada a expressão no seu sentido largo (LANDIM, 1977, p. 1).

tecnologia, ao favorecer maior acessibilidade ao livro escolar, exigiu uma nova postura da escola e dos mestres da época.

Lobo Neto (1998) situa a gênese da Educação a Distância no século XVIII. Esse entendimento advém do fato de o autor reconhecer as evidências que explicitaram a intencionalidade das primeiras experiências de ensino a distância, nos textos, por exemplo, dos anúncios de ensino por correspondência publicados na Gazeta de Boston (EUA), em 1728.

As experiências de curso a distância intensificaram-se, gradativamente, no século XIX. Sobre a questão, Peters, citado por Belloni (1999), condiciona o desencadeamento dessas experiências, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, aos benefícios gerados pelo avanço do processo de circulação de idéias e mercadorias, como a rapidez, a regularidade e a confiabilidade. Desse modo, a gênese da Educação a Distância está estreitamente vinculada ao desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação ocorrido em meados do século XIX.

Em termos de registro de experiências dessa modalidade, a primeira que se tem notícia data de 1833 e encontra-se na Suécia. Na Inglaterra, datam de 1840 e estão associadas à fundação das Faculdades por Correspondência Sir Isaac Pitman. Na Alemanha, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram, em 1856, a primeira escola de línguas por correspondência, de acordo com os estudos de Martelli (2003).

Nos Estados Unidos, a institucionalização da Educação a Distância ocorreu no Estado de Nova York (1883), mediante a criação da Universidade por Correspondência. Em 1892 o reitor da Universidade de Chicago, William R. Harper, com base na experiência e ensino por correspondência voltado à formação de professores para escolas paroquiais, criou a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da Universidade.

Segundo Litwin (2001), no final do século XIX instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa ofereciam cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico. É provável que essa origem da Educação a Distância tenha fixado uma apreciação negativa de muitas de suas propostas. Além disso, o fato de ter-se transformado em segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram no período regular de escolarização formal, como também para outros estudantes que não tiveram acesso ao ensino formal no período convencionado mundialmente como adequado para cursar o Ensino Básico, não evitou essa depreciação. Transcorreram várias décadas até que a Educação a Distância se estabelecesse no mundo dos estudos como modalidade reconhecida, como ocorre com a educação presencial.

Se analisarmos seu desenvolvimento histórico, de acordo com Litwin (2001), podemos constatar que no final do século XIX criaram-se, nos Estados Unidos, inúmeros cursos por correspondência para capacitação em diversos ofícios. Em 1892 a Universidade de Chicago instituiu um curso por correspondência, incorporando os estudos da modalidade na Universidade. Nesse mesmo século XIX, no Brasil, embora inexistam registros sobre o surgimento das entidades de EAD, Moreira Alves (2002) destaca que um anúncio publicado no início das atividades do Jornal do Brasil (1891) oferecia cursos de datilografia por correspondência.

Em princípios do século XX, nos Estados Unidos, outras instituições, por exemplo, a Calvert, em Baltimore, desenvolveriam cursos para a escola primária. Em 1930, segundo Litwin (2001, p. 15), contavam 39 as universidades norte-americanas que ofereciam cursos a distância.

No século XX, destaca Litwin (2001), a EAD supera os limites do “Ensino por Correspondência”, agregando em suas estratégias a utilização das tecnologias que marcaram a primeira metade desse século: o rádio, após 1930, e a televisão, depois de 1950. Nos anos 1970, a grande difusão da EAD deve-se principalmente a alguns países europeus, como França, Inglaterra e Espanha. Os modelos desenvolvidos pelos centros educacionais desses países, particularmente os do Centre National de Enseignement a Distance (CNED – França, 1939), da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED – Espanha, 1972) e da Open University (Inglaterra, 1969), tornaram-se referência para um significativo número de países interessados em implantar projetos de EAD.

Nos anos 1960, com a criação de universidades a distância, que competiam com a modalidade presencial, foi possível superar, em parte, preconceitos referentes à Educação a Distância. A Universidade de Wisconsin, criada para estudos a distância nos anos 1960, marca um ponto importante no desenvolvimento dessa modalidade na educação norte-americana. A Universidade Aberta da Grã-Bretanha, mais conhecida como Open University, mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, que conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade. Os egressos dessa modalidade competiam pelos postos de trabalho com os graduados de universidades presenciais. A Open University transformou-se em um modelo de referência de ensino a distância.

Na Europa, a criação da Fern Universitat, na Alemanha, e da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), na Espanha, gerou propostas atrativas para um grande número de estudantes em todo mundo, tanto de carreiras de graduação como de pós-

graduação. A UNED, da Espanha, conta com uma parcela expressiva de matrículas de estudantes latino-americanos nos cursos de graduação. Tais informações são estimuladoras para que o Brasil desenvolva seu sistema de EAD com qualidade, para evitar que nossos alunos busquem em outros países ensino de qualidade ou valorizados, quando se pode também oferecer, aqui, uma educação de alto nível e com qualidade.

Lentamente, em diferentes partes do mundo, foram criados estabelecimentos de ensino com a modalidade a distância, e nas próprias instituições de ensino já existentes foi incorporada como uma alternativa de formação. É o caso da Universidade Autônoma do México, do Sistema de Educação a Distância da Universidade de Brasília (UnB), do Sistema de Educação a Distância da Universidade de Honduras, dos programas de Educação a Distância de Buenos Aires.

Como nos demais países do mundo, no Brasil, a trajetória da EAD tem sua origem no processo de disseminação dos meios de comunicação. Saraiva (1996, p. 19) procura mostrar essa evolução, ressaltando que já existiu, no início, o ensino por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva. Utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia. Na opinião do autor, independentemente da tecnologia adotada, a EAD não poderá prescindir de sua finalidade educacional, pois os meios tecnológicos devem servir como instrumental logístico para que se efetive a Educação a Distância.

A EAD no Brasil, como nos outros países, não tem uma data precisa de início. Segundo Landim (1997), a EAD surgiu no Rio de Janeiro em 1923. E no dia 20 de agosto de 1923, o governo federal, já com Arthur Bernardes na presidência, autorizou oficialmente o início de suas transmissões, via rádio, desde que para “fins educativos”. Com seu programa de “educação em massa”, a Rádio Sociedade parecia, a princípio, uma extensão de Academia de Ciências. Em 1936 a Rádio Sociedade torna-se Rádio Ministério da Educação, doada por Roquette-Pinto.

Já Nunes (1993) afirma que a EAD no Brasil surgiu em 1939, com a criação do Instituto Rádio Monitor. Em seguida registra as experiências do Instituto Universal Brasileiro, a partir de 1941, que fornecia aos alunos apostilas e materiais didáticos para seu aprendizado por correspondência.

De acordo com Correia (2005), os primeiros experimentos em EAD no Brasil ficaram sem registros, por isso a lista divulgada pela autora tem início apenas em 1923. Considera, contudo a autora, que já em 1904 havia o ensino por correspondência que fazia uso da tecnologia: mídia impressa e correio.

É importante registrar os dados de Correia (2005, p. 21-22):

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
 1958 - Universidade de Santa Maria (RS) - a televisão passou a ser utilizada para a difusão de programas educativos
 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 com monitores
 1976 – SENAC – Sistema Nacional de Teleducação, 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 por 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 Roquette-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 – MEC
 1996 - Foi criada, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), em substituição à Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, criada em 1992, com o objetivo de traçar e implementar as políticas de EAD no Brasil
 2000 – UNIREDE – Rede de Educação Superior a Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil
 2005 – Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Seguindo os estudos citados por Belloni (2003, p. 56), no percurso do desenvolvimento de EAD podem ser identificadas três tendências nos modelos que marcam gerações: a) a primeira, marcada pelo ensino por correspondência, iniciado no final do século XIX, decorrente do desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nessa fase pioneira, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames presenciais; b) a segunda, relaciona-se com o ensino por multimeio; e c) dissemina-se com o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Na primeira tendência de EAD, ou primeira geração, observa-se claramente a assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do estudante, ou seja, um alto grau de autonomia do aluno quanto ao lugar de seus estudos e a conseqüente separação quase absoluta do professor, e, por outro lado, uma ausência quase total de autonomia com relação às questões de prazos e escolhas de currículos ou métodos.

A segunda tendência inaugurou a geração do ensino por multimeios a distância. Desenvolveram-se ainda nos anos 1960, integrando ao uso do impresso, os meios de comunicação audiovisuais (antena parabólica ou cassete) e, em certa medida, computadores, que à época ainda eram pouco conhecidos da maioria da população.

O modelo da segunda geração evoluiu a partir das orientações dos industriais e empresários típicos da época, integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação. Ainda hoje é o modelo prevalente na grande maioria das experiências de EAD. Seus principais meios são o impresso, programas de vídeo e áudio com uso de antena para a sua difusão. Nessa geração as universidades abertas baseavam seus cursos em materiais impressos, no uso do rádio, da televisão, não obstante as inovações tecnológicas à disposição no mercado.

Nos anos 1960 a televisão passou a ser utilizada para a difusão de programas educativos, sendo as primeiras experiências em circuito fechado realizadas em 1958, pela Universidade de Santa Maria (RS). Também a Fundação Padre Landell de Moura (RS), com a preocupação de interiorizar as oportunidades educacionais, desenvolveu, por meio da utilização do rádio e televisão, expressiva programação educativa. A partir de então as emissoras de rádio e televisão começaram a promover e divulgar cursos supletivos, com o objetivo de corrigir uma grande distorção do ensino regular, atendendo a população escolarizável que apresentava defasagem entre a faixa etária e o nível de ensino regular obrigatório, que abrange, no Brasil, crianças de 6 a 14 anos.

A terceira tendência delimitou a terceira geração de EAD, que começou a surgir nos anos 1990, com a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Seus meios principais são todos os anteriores associados aos novos, o que implicou mudanças substantivas nos modos de ensinar e aprender, como veremos nos capítulos seguintes.

Segundo Alonso (2000), há três gerações distintas, mas que se interpenetram, na educação a distância e nos processos de interlocução entre alunos e professores. A primeira delas refere-se ao uso de textos escritos enviados pelo correio. A segunda geração incluiu o rádio e a televisão e, mais recentemente, uma terceira geração que adicionou os computadores, as redes e os avanços das telecomunicações.

Assim, de acordo com Toschi (2004),

Falar de EAD atualmente não significa falar de impressos, estudo por correspondência, mas significa incluir diferentes mídias, como o rádio, a televisão, o vídeo, a tele e a videoconferência, a Internet. A Internet, todavia, criou um novo momento na EAD, uma vez que é uma rede mundial de computadores que, usando a informática, a multimídia e a telemática, inclui

todas as mídias, com diferentes processos comunicativos. Inclui, tanto a comunicação “um para um”, como a do telefone, como a de “um para todos”, como a televisão ou a de “todos para todos” (*emails, chats, fóruns, lista de discussão*), (TOSCHI, 2004).

De acordo com Freeberg apud Toschi (2004), há dois modelos de EAD, o das fábricas e o da cidade. Qual modelo tem sido priorizado nas políticas, programas e projetos de EAD?

Toschi (2004) observa que, mesmo com a utilização de outros recursos didáticos (impresso, vídeo e *cd rom*) em EAD, a lógica da fábrica prevalece à medida que as ferramentas de comunicação disponibilizadas nem sempre favorecem as interações entre alunos e entre professor e alunos. Constatou a autora que, muitas vezes, manter a concepção da comunicação hipodérmica, isto é, unidirecional, promove a divulgação da EAD como apenas instrucional e não formativa.

Belloni (1999) mostra, ao analisar a EAD, como esse campo toma de empréstimo modelos teóricos oriundos de outras áreas, como a economia, a sociologia, a psicologia. A autora apresenta, como exemplo, os modelos de organização de trabalho fordista e pós-fordista das montadoras de automóveis. No modelo fordista há nítida divisão do trabalho, rígido controle gerencial, baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos e baixa responsabilidade pelo trabalho. O pós-fordismo, por sua vez, propõe a inovação nos produtos e nos processos e valoriza a responsabilidade pelo trabalho. Coloca ênfase na autonomia, iniciativa e flexibilidade e controle, o que, na EAD, estaria sob o comando da equipe acadêmica do curso.

Os modelos formativos de EAD organizam-se em forma dual, a exemplo do fordismo e pós- fordismo, conforme Belloni (1999); é a EAD conduzida como indústria e como serviço, lógica da fábrica e lógica da cidade, enfim, em modelos de *broadcasting* e interativos. Enquanto os primeiros valorizam a produção e distribuição em larga escala e acentuada divisão entre os que concebem e os que executam os programas de EAD, o modelo interativo se fundamenta nas trocas e valorização dos processos comunicativos horizontais e individualizados, sem perder a perspectiva coletiva (TOSCHI, 2004, p. 92).

De acordo com Martelli (2003), na história mais recente da EAD no Brasil, alguns autores consideram como marco referencial os programas Um Salto para o Futuro e TV Escola, elaborados e veiculados pela Fundação Roquette-Pinto. O primeiro (1991) destina-se à atualização de professores e apoio aos cursos de formação de profissionais que irão atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por ser oferecido via satélite, esse programa

conta com momentos interativos que permitem aos professores cursistas, reunidos em telessalas, dialogar, ao vivo, com a equipe de professores reunida nos estúdios da TVE do Rio de Janeiro.

De acordo com a autora, a riqueza desse projeto consiste, por um lado, no alcance de uma das metas prioritárias da política educacional, o desenvolvimento da educação continuada dos professores. Por outro lado, estimula a mudança de mentalidade em relação à Educação a Distância, abrindo novas perspectivas para a EAD no Brasil. Desde a sua fase inicial o programa vem sendo avaliado nacionalmente e é considerado como bem-sucedido.

A partir de 1995 o Programa Salto para o Futuro passou a integrar a programação da TV Escola, concebida e coordenada pelo MEC, em âmbito nacional. Para isso destinou-se um canal exclusivo de televisão. A programação é transmitida a todo o país pelo satélite Brasilsat e gravada em fita videocassete, para posterior utilização por professores e alunos. Materiais impressos, como a revista TV Escola, cadernos do professor, a revista especial com guia de programas, os cartazes com a grade de programação bimestral e catálogo da TV Escola, complementam o programa.

Apesar de apresentarmos a concepção de EAD contida em legislação educacional brasileira tão recente (2005), essa modalidade de ensino como processo educacional vem evoluindo exponencialmente. Há um salto para o futuro com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação, podendo-se utilizar desde vídeo, conferências, até simuladores e softwares com inteligência artificial, afirma Almeida (2006, p. 87).

Apesar de, nos dias atuais, a EAD ter alcançado *status* por meio da inteligência artificial, é preciso concordar com Almeida (2006, p. 87) que a Educação a Distância teve origem juntamente com o aparecimento da escrita.

Almeida (2006, p. 87) acredita que a escrita tenha possibilitado o surgimento da assincronia, que pode ser compreendida “como a possibilidade de se estabelecer comunicação independente da contigüidade e da simultaneidade”. Isso significa que não mais as pessoas precisavam ir ao encontro dos mestres para ouvi-los, tudo o que eles transmitiam poderia ser registrado utilizando-se a escrita.

A partir do surgimento da assincronia, percebemos a importância da democratização da tecnologia escrita, que antes era privilégio de poucos profissionais que dominavam a técnica. Exemplo típico do aprisionamento do conhecimento por falta de domínio da escrita é retratado por Umberto Eco, em *O Nome da Rosa*, em que esse privilégio estava restrito aos copistas dos mosteiros, na Idade Média. Outro avanço nesse sentido é a técnica de encadernação, pois permitiu a possibilidade de distribuição de texto de um autor para várias

pessoas, ampliando o acesso ao conhecimento. Nesse contexto, foram surgindo diversos recursos na educação a distância. Destacamos a educação por correspondência, por rádio, por televisão e, mais recentemente, a educação utilizando todos esses meios e mais os recursos das novas tecnologias da era da revolução tecnológica, período mais conhecido como cibercultura, sociedade da informação que utiliza a tecnologia da comunicação e informação (TIC).

A EAD, nos dias atuais, vem criando oportunidades educativas para um número cada vez maior e crescente de jovens e adultos que desejam retomar os estudos, ter acesso a cursos que complementem sua educação formal, ou como meio de manter cidadãos atualizados, sem perder a sintonia com as mudanças contínuas e rápidas da atual sociedade do conhecimento. A EAD, de forma privilegiada, desponta como o meio de materializar e proporcionar a educação flexível, de qualidade e ao longo de toda a vida, que nossas culturas comecem a demandar.

Grande parte das demandas de EAD encontram respaldo nas políticas educacionais e na legislação brasileira, assunto a ser discutido no próximo item.

1.2 Bases Legais, Concepções e Políticas Educacionais da EAD

As bases legais de EAD no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Sua regulamentação foi feita pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998), com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 7 de abril de 1998). O Decreto n.º 5.622/2005 regulamentou o artigo 80 da Lei n. 9.394/1996. A mais recente disposição legal foi elaborada pelo CNE, Resolução CNE/SES n. 1 de 8 de Junho de 2007, que estabelece normas para funcionamento de cursos de pós-graduação *latu sensu*.

Segue o que prevê o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Artigo 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.

§ 1º A Educação a Distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames de registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 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.

§ 4º A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Depreendemos, da leitura do prescrito em lei, que o legislador atribui ao poder público a função de incentivar a EAD tanto como modalidade para formação inicial quanto continuada de professores, o que dá abertura para a veiculação de programas em todos os níveis e modalidades de ensino. Deduzimos, então, que segundo a própria LDB/1996 (art. 62), a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio – Modalidade Normal, poderá ser feita a distância, assim como a formação inicial de professores em nível superior. Na atualidade vivemos a expansão de EAD nessa área, com destinação de recursos da União, dos Estados e dos Municípios, mas, sobretudo, como empreendimento lucrativo para a rede particular de ensino.

O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, com base no art. 80 da Lei n.º 9.394/1996, estabelece, em seu art. 1º, que a Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Parágrafo Único: “Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente”.

O Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, alterou em pequeno teor os artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 1998, incluindo na redação a oportunidade de credenciamento das instituições de educação profissional em nível tecnológico e em nível técnico.

É notório, no desenvolvimento da EAD no Brasil, que a legislação favoreceu a adoção de modalidades e estratégias de ensino. Destacamos que a partir de 10/12/2004, com a Portaria n.º 4.059, art. 1º, as instituições de ensino superior do sistema federal tiveram apoio legal para introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizassem a modalidade não-presencial. Com base no art. 81 da Lei 9.394/1996 e no disposto na Portaria citada, § 1º, as disciplinas integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido não poderiam exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

Essa portaria autorizou a utilização da EAD parcialmente como recurso, não como modalidade de ensino. Constatamos, na atualidade, que as políticas educacionais reconheceram a EAD como modalidade de ensino. De modo bastante explícito a modalidade de EAD consta no PNE (2001), no Capítulo III – Modalidades de Ensino, em cujo inciso 6º podemos ler: “Educação a distância e tecnologias educacionais” (DIDONET, 2000).

Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*².

A Resolução n.º 1 é a legislação específica que regulamenta o ensino a distância para cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Trata-se de norma muito genérica, e até os dias atuais a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não credenciou qualquer instituição para prover esse ensino específico. A Resolução CNE/CES nº 1, de 26 de fevereiro de 1997, fixa condições para validação de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou a distância. Com a publicação *a posteriori* do Decreto 5.622, de 19.12.2005, ficou regulamentada a Resolução n.º 1/2001, citada anteriormente, conforme artigos 27 e 28, a seguir:

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

A Portaria Ministerial n.º 4.361, de 29.12.2004, trata, principalmente em seu art. 2º, da criação do Sistema de Acompanhamento de Processos de Ensino Superior - SAPIEnS/MEC. É um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos,

² Nossa consulta ao Portal MEC/CAPES, realizada em 6/6/2007, não conseguiu localizar cursos na modalidade de EAD, em nível de mestrado e doutorado em Educação, credenciados, reconhecidos ou recomendados pelo Sistema de Avaliação Capes.

despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet, com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação das instituições de educação superior com os órgãos do Ministério da Educação, visando o controle e o acompanhamento da tramitação dos processos.

O Decreto 5.622, de 19.12.2005, mostra-nos o avanço da legislação que regulamenta as políticas de EAD, explicitado particularmente nos artigos 1º e 2º. A definição de EAD no art. 1º está assim expressa: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Segue transcrito também o art. 2º:

Art. 2º Fica garantido que a Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais totalmente a distância:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto: As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para: I - a complementação de aprendizagem; ou II - em situações emergenciais. Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do *caput* contemplará a situação de cidadãos que: I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial; II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento; III - se encontrem no exterior, por qualquer motivo; IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial; V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou VI - estejam em situação de cárcere.

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

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

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

Importa ainda conhecermos a autorização para a EAD na graduação, conforme os artigos 20 e 25 do mesmo Decreto:

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previsto na legislação específica em vigor. § 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no *caput* serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação. § 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o *caput*, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.

Também de interesse para o nosso estudo é a Lei nº 11.273, de 6/2/2006, que possibilita o pagamento de bolsas para professores e tutores participantes de projetos experimentais do Ministério da Educação (MEC) para a formação inicial e continuada, em particular de programas de EAD. Por certo um dos maiores avanços nos estudos científicos e na prática do desenvolvimento dessa modalidade de ensino, uma vez que são projetos experimentais que exigem avaliação e redimensionamentos em processo, com a finalidade de aprovar ou de refutar essas experiências (MOTA, 2006).

A legislação brasileira impede pagamentos adicionais a servidores federais da ativa. Desse modo, a implantação de projetos de Educação a Distância, no modelo de desenvolvimento de EAD, concomitante à oferta de cursos presenciais, vinha onerando as equipes e o corpo docente das universidades federais, que tinham de trabalhar em ambos sem retorno financeiro e até mesmo com alguns investimentos próprios para que os projetos tivessem continuidade.

Com a nova política pública será possível pagar auxílio a professores e corpo de tutores, o que poderá gerar reflexos significativos na qualidade dos cursos elaborados e ofertados.

1.2.1 Políticas Educacionais de EAD

As políticas educacionais no Brasil, principalmente depois da implementação da Lei 9.394/1996, vêm dando maior importância a essa nova modalidade de ensino no país,

demonstrando atenção para a tendência mundial e acompanhando as nações mais desenvolvidas. Uma questão, no entanto, é intrigante: tais políticas se baseiam nos princípios neoliberais, que se distanciam muito das políticas educacionais de qualidade sob a responsabilidade do Estado, uma vez que o que rege a qualidade, no neoliberalismo, é o mercado, não os princípios humanistas que resguardam o respeito à cidadania. Entendemos haver contradição entre pressupostos, princípios, tendências pedagógicas e a ação dos definidores e implementadores de políticas de EAD.

Parece-nos importante para a EAD não se apresentar com essa forte correlação com as leis de mercado, pois é uma exigência dos Projetos Pedagógicos Institucionais de políticas e práticas que se resguardem as relações pessoais e profissionais com respeito ao estudante, que tem direito ao ensino de qualidade. Que possa a EAD, enfim, contribuir para a formação de cidadãos.

Com o objetivo de traçar e implementar as políticas de EAD no Brasil, em 1996, foi criada, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), em substituição à Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, criada em 1992. O objetivo da SEED é desenvolver programas que ofereçam às escolas de Ensino Fundamental e Médio infraestrutura e diretrizes, programas que respeitem a autonomia dos sistemas, realcem o projeto pedagógico das instituições e coloquem a tecnologia a serviço da educação (SADEK, 2000, p. 19). Suas principais linhas de trabalho são a valorização do papel dos professores, a aprendizagem dos alunos e o enriquecimento do cotidiano da escola pública. Dentre os projetos voltados à formação de professores, desenvolvidos pela SEED, podemos destacar, além do TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o Programa de Formação dos Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), o Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (PROIN), todos com foco de atuação nas escolas públicas.

Segundo dados da SEED, em 2005 havia 1,2 milhão de alunos que freqüentavam cursos de Educação a Distância, modalidade de ensino que vem crescendo na esteira da revolução tecnológica. Sua curva ascendente será ainda mais acentuada uma vez que, no final de 2005, foi regulamentada a lei do ensino a distância, Lei n.º 5.622, de 19/12/2005.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2000, p. 115), aprovado pela Lei n.º. 10.172, de 9/1/2001, prevê a possibilidade de a Educação a Distância aumentar sua participação na formação de novos alunos. O crescimento dos índices de conclusão de cursos do ensino fundamental e médio totalmente a distância ou semipresenciais pode desempenhar um papel crucial na formação de jovens e adultos com distorção de faixa etária nos primeiros anos de

escolarização. Entendemos que a democratização do saber se faz presente também nessas situações, com maior número de alunos sendo formados no país, todavia temos clareza de que quantidade e qualidade são aspectos determinantes da verdadeira democratização de conhecimentos.

Após a autorização dessa modalidade de ensino, a preocupação principal dos governantes, segundo a SEED, é fazer uma regulação que garanta a qualidade do serviço prestado, entendendo e respeitando as realidades regionais. Interessa-nos especialmente a formação de professores em EAD, e existem metas no PNE (2000), relativas a esse aspecto, que propõem que, em cinco anos, doze mil professores sejam formados como multiplicadores em informática para a Educação a Distância.

O MEC, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino. A TV Escola e o fornecimento, aos estabelecimentos escolares, do equipamento tecnológico necessário constituem importantes iniciativas do governo federal quanto à atuação nas escolas públicas. A União, pelo Ministério da Educação, e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de ensino fundamental e médio.

A parte das cerca de 2.300 instituições de ensino superior cadastradas no último censo educacional (2006), de acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), encontra-se nas regiões Sul e Sudeste e na costa brasileira, o que provoca reflexão sobre os motivos da concentração de IES nessas regiões de maior renda per capita e PIB brasileiro, pois, na realidade, é no interior do País que há grande contingente de cidadãos que não têm acesso a tal nível de ensino, por estarem distantes das escolas ou por carência de docentes. Trata-se de uma maioria impressionante, nada menos que 70% dos municípios dispõem apenas de Educação Básica. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2005), o Brasil tem 3.941 cidades em que não se registra existência de Ensino Superior. Essas cidades estão perdendo a sua produção material e intelectual. Os que têm condições migram para os grandes centros em busca da graduação superior, ou mesmo se aventuram em busca de estudo e emprego. Nossa indagação: Será que a EAD poderia ajudar na democratização e socialização do saber diante das informações apresentadas, com dimensões territoriais tão grandes?

É importante ainda salientar que a grande dimensão do território e o descaso das políticas educacionais em relação ao Ensino Superior estão entre os motivos para que o Brasil tenha menos de 12% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados nesse nível de ensino. Uma

porcentagem muito pequena, em comparação com vizinhos como Argentina (40%), Venezuela (26%), Bolívia e Chile (20,6%) (PNE, 2000, p. 88). Segundo meta a ser cumprida até 2010, prescrita no PNE, o Ensino Superior brasileiro deverá contar com 30% de jovens de 18 a 24 anos. Não resta dúvida de que esse desafio das políticas educacionais para o Ensino Superior exigirá propostas alternativas às praticadas até o presente. Entre essas alternativas surge a Educação a Distância, cuja modalidade semipresencial, a nosso ver, é a mais pertinente.

Em busca de alternativas viáveis e de qualidade, as políticas públicas focadas na EAD incluem ações de fomento voltadas para a Educação Superior a distância, com destaque para a formação inicial e continuada de professores. Citamos o Programa Pró-Licenciatura (fases 1 e 2), iniciado no final do segundo semestre de 2004, que propiciou a interiorização e expansão do ensino superior público para as regiões do Brasil, com a criação de 160 pólos presenciais de educação superior a distância, segundo Ronaldo Mota, Secretário da SEED, em artigo publicado no ABRAEAD.

Existem metas do governo federal, estipuladas no PNE (2000, p. 119), de capacitar, em cinco anos, pelo menos quinhentos mil professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional; instalar, em dez anos, dois mil núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino, no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos; instalar, em cinco anos, quinhentos mil computadores em trinta mil escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet; capacitar, em dez anos, doze mil professores multiplicadores em informática da educação.

Dados da SEED, em seu relatório anual de 2005, demonstram a necessidade de capacitação de dez mil professores, com o objetivo de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No mesmo relatório a SEED registra que a quantidade planejada de capacitação de professores para o uso de novas tecnologias não significa resultado qualitativo na melhoria da formação de professores e não significa melhor qualidade da Educação Básica. A qualidade não se alcança só com a quantidade, requer um processo de planejamento político, estratégico, organizacional, recursos financeiros e inclui também um maior número de pessoas formadas e engajadas. Dessa forma pode-se alcançar a necessária qualidade e quantidade.

Ainda segundo o relatório da SEED, a TV Escola atendeu a 57.395 escolas públicas com antenas parabólicas, aparelhos de TV e vídeo; 32 milhões de alunos tiveram acesso a esse tipo de tecnologia; 1,3 milhão de professores foram beneficiados; e 5.046 municípios atendidos.

Observamos que o relatório referido, “SEED, 2005”, avalia questões quantitativas. Há, porém, dificuldade de encontrar nele relatórios o mais significativo: o qualitativo.

Dentro das políticas educacionais, no PNE, planejam seus elaboradores capacitar, em cinco anos, cento e cinquenta mil professores e trinta e quatro mil técnicos em informática educativa, além de ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação; equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental, com mais de cem alunos, com computadores e conexões *internet* que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e o desenvolvimento de programas educativos apropriados, especialmente a produção de *softwares* educativos de qualidade.

O MEC investiu, em 2005, cinquenta milhões de reais em pagamento de bolsas, com a finalidade de incentivar e desenvolver a EAD no Brasil. O Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) tem aporte financeiro para ampliar as linhas de pesquisa em TIC com metodologias educacionais, com previsão de pagamento de bolsas de pesquisa. A SEED lançou as bases do Programa DVD Escola, que entregará, na primeira etapa, cinquenta mil aparelhos de DVD para as escolas com mais de cem alunos e que ainda não contam com sistema de recepção com antenas da TV Escola de acordo com o *site* da SEED/2007. O Programa DVD Escola tem um alcance para cinquenta mil escolas da educação básica, oitocentos e cinquenta mil professores, vinte e um milhões de alunos, em cinco mil e noventa municípios, nos vinte e sete estados da federação.

É importante, no contexto, apresentar a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um projeto elaborado em 2005 e implementado por meio do Edital N.1-UAB, publicado em 16 de dezembro do mesmo ano. Os municípios, estados e Distrito Federal, individualmente ou organizados em associações/consórcios, candidatam-se a proponentes de projetos de pólos municipais de apoio presencial, para receberem cursos superiores de instituições públicas federais. O projeto deve organizar e disponibilizar infra-estrutura apropriada para os cursos, possibilitando, em cada Município ou Estado do Brasil, a expansão, ampliação da oferta, capilarização, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade, por meio da Educação a Distância. O objetivo é contribuir com o alcance da meta do PNE, possibilitando que 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos de idade freqüente a educação superior. O primeiro já oferecido em modelo semelhante ao da

UAB, ainda na forma de projeto piloto, é o de graduação em Administração, na modalidade a distância.

A adesão de estados e municípios é estratégica, pois eles serão responsáveis pelos pólos de apoio presencial, que são locais estruturados de modo a atender adequadamente os estudantes que necessitem realizar provas, resolver dúvidas com os tutores ou realizar atividades conjuntas com outros alunos. Nesses locais está previsto que o aluno tenha acesso à biblioteca e ao laboratório de informática, contando com atendimento de tutores, assistindo às aulas e realizando trabalhos. Cidades que não possuem laboratórios não terão autorização para ministrar aulas, até sua instalação. Cada curso criado pelas instituições federais deverá oferecer 150 vagas. Serão consideradas as demandas e necessidades regionais para a abertura de novos cursos.

Os governos estaduais e/ou municipais responsabilizam-se pela infra-estrutura física para atendimento da parte presencial dos cursos com laboratórios, bibliotecas, salas para aplicação das provas. As instituições federais entram com o corpo docente e o projeto didático. Criada pelo MEC em conjunto com o Fórum das Estatais pela Educação, com acompanhamento da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a UAB oferecerá cursos e programas a distância, nos termos da Lei 9.394/1996, art. 81, com autorização do poder público para ofertar cursos e programas em caráter experimental, por um período de dez anos. Com esse escopo, também vai realizar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, prioritariamente para a área de formação de professores da Educação Básica.

Dentro da visão das políticas atuais, de acordo com a proposta da Secretaria de Educação Básica (SEB), 250.000 professores serão formados pela UAB até 2010, para atender as necessidades da Educação Básica no Brasil, o que demonstra a consciência da importância estratégica da EAD para o futuro educacional do país.

Nesse sentido as tecnologias para a difusão dos conteúdos dos cursos prevêem o uso de televisão de circuito aberto, material impresso e *internet*, seja no formato *World Wide Web* (www) ou em novos formatos possíveis com aplicação de vídeo digital.

Segundo Oliveira, no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2006), as experiências bem-sucedidas de outros países do mundo (Reino Unido, Cuba, Espanha, China e Turquia) apontam para um modelo de Educação a Distância com base presencial. Diante disso, a UAB prevê a presença do aluno nos pólos pelo menos uma vez por semana. Há estudos que indicam a existência de um pólo presencial como fator favorável à redução de evasão escolar, criando um vínculo mais próximo do aluno com a

universidade. A estratégia de criação da UAB pelo governo federal demonstra claramente uma ação nas políticas públicas de expansão da educação superior e de formação de professores de educação continuada, com vistas a atender estatisticamente as metas propostas pelo PNE.

No primeiro momento, a UAB abrangerá os Estados do Paraná, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, além do Distrito Federal. Atualmente conta com 11.140 estudantes, em cooperação entre o MEC e o Banco do Brasil, no Curso de Administração e 30 mil estudantes nos Cursos de Pró-Licenciatura, especialmente professores em efetivo exercício na rede pública, sem título superior.

A demanda para tais iniciativas é facilmente detectável. Nascendo já com a missão pouco modesta de converter a enorme população desassistida em estudantes universitários, a UAB surge num contexto de problemas gerais graves, mas também há questões pontuais importantes que lhe tomarão a atenção nos primeiros momentos. É o caso da deficiência na formação de professores de Educação Básica no País. Há no Brasil aproximadamente um milhão de professores em atuação no ensino básico que não possuem formação necessária para o exercício profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20/12/1996, exige que a partir de 2007 sejam admitidos apenas professores com formação superior, o que provocou uma corrida às IES, embora os professores que já exerçam suas funções não tenham de se submeter a esse prazo para concluir seus cursos. O MEC acredita que a estratégia do ensino a distância ajudará nessa demanda de formação de professores, tema a ser retomado nos capítulos posteriores, quando forem analisadas as produções discentes dos Programas de Pós-Graduação que se dedicam ao assunto.

Segundo dados do ABRAEAD (2006), o número de instituições que ministram EAD de forma autorizada cresceu 30,7%, passando de 166 (em 2004) para 217 (em 2005). O número de alunos que estudam nessas instituições cresceu ainda mais, passando de 309.957 (em 2004) para 504.204 (em 2005). Pelo menos 1.278.022 brasileiros estudaram por Educação a Distância em 2005, tanto em cursos oficialmente credenciados quanto por meio de grandes projetos nacionais públicos e privados.

Houve crescimento na oferta de novos cursos a distância: constam 321 novos cursos no ano de 2005, contra 56 novos curso em 2004 e 29 novos cursos em 2003. As regiões Sul e Centro-Oeste do país cresceram muito ao compararmos o número de alunos das demais regiões. Isso se deve aos ingressos na EAD no Paraná e no Distrito Federal.

Entre o instrumental de apoio destaca-se o *e-mail*, sendo mais comum nas escolas de EAD, usado por 86,75% delas. Em seguida, o telefone (82,5%). O recurso de apoio professor *on-line* (78,6%) supera a procura pelo professor presencial (70,4%). A mídia mais utilizada para aulas de EAD é a impressa (84,7%). Em seguida, são usados o *e-learning* (61,2%) e o *CD-ROM* (42,9%).

De acordo com a ABRAEAD (2006, p. 41), o anexo I (Relatório das Instituições) mostra as instituições registradas no Conselho Nacional de Educação (CNE) e nos conselhos estaduais e municipais que promovem ensino a distância em nível de Graduação, Pós-Graduação *Lato Sensu* e Curso Sequencial, em número de 217 instituições.

Devemos esclarecer que, em sua maioria, as instituições privadas de ensino superior estão utilizando a estratégia de ensino a distância com exclusivo objetivo de lucro, sem se preocuparem com a democratização do saber e a qualidade dos cursos que oferecem. Por ser uma modalidade que atrai pessoas residentes em todo o país, um investimento mais acessível e ainda contar com certa “comodidade”, as IES estão investindo na estratégia como uma forma de aumentar os lucros nesse segmento de mercado.

Na visão de Martelli (2003), as inúmeras ações a respeito das políticas educacionais resultam da clara intenção do governo brasileiro de adequar o perfil do sistema de educação do país à política neoliberal, dominante no mundo. Nesse sentido, compreender sua estrutura de organização pressupõe situá-lo no contexto mundial e nacional contemporâneo.

O mundo capitalista do pós-guerra (a partir de 1945) fortaleceu os capitais monopolistas e sua internacionalização, construindo as bases para a difusão da política neoliberal. Os capitais extrapolaram as fronteiras e a economia avançou na criação de novas tecnologias cada vez mais sofisticadas, visando o aumento da produtividade, sobretudo industrial. Nessa transposição de fronteiras, os estados nacionais assumiram um importante papel, pois ofereceram o suporte básico para o desenvolvimento do capitalismo mundializado.

A internacionalização da economia e a globalização não atingiram somente a área econômica, mas outras dimensões importantes da vida do país, tanto culturais como sociais, com destaque para a educacional. Conseqüentemente, as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro expressam o caminho trilhado pelo governo para pôr em prática tal política. Um de seus traços essenciais refere-se à centralização das diretrizes gerais na esfera federal, em um período em que decisões, algumas delas constitucionais, conduzem ao aumento das responsabilidades dos estados e municípios na implantação e gerenciamento da proposta educacional.

A propósito, Bianchetti (1996, p. 113), citado por Martelli, I. (2003, p. 93), registra que esse modelo político não tem como “oferecer políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social”. Concordamos com o autor quando denuncia essa política como uma mercantilização de indivíduos, na medida em que transforma o homem em “uma mercadoria que possui atributos e possibilidades de quaisquer dos bens produzidos na sociedade”.

Paradoxalmente, o projeto educacional brasileiro tem como principal objetivo erradicar todas as formas de exclusão, além de ter de propiciar mecanismos de enfrentamento e de superação desse problema, tornando as oportunidades educacionais e a qualidade do ensino ainda maiores, tendo indicadores que demonstrem a sinergia de oportunidade versus qualidade.

Partilhamos as preocupações de Almeida (2002), quando destaca que pouco se tem feito quanto à formação tanto de crianças e adolescentes como de educadores, no intuito de melhorar a qualidade do ensino formal, com a formação de profissionais em condições de se inserirem no mundo do trabalho, exercitando uma das faces da cidadania plena que lhes é de direito na sociedade contemporânea.

Almeida (2002, p. 73) interpreta ainda que, no processo de gestão da política de informática na educação brasileira, não há vontade política. Apenas uma pequena parcela de educadores e pesquisadores conseguiu desenvolver uma postura mais crítica e uma metodologia mais criativa diante desse conjunto de questões.

Em poucos anos, computadores e telecomunicações de alto desempenho serão utilizados como material didático, assim como comunidades virtuais e ambientes artificiais compartilhados farão parte da rotina do dia-a-dia, como são hoje o telefone, a televisão, o rádio e os jornais. Por isso a experiência de aprendizagem a distância ser vista como vital para todos os estudantes e professores, ainda quando o mesmo conteúdo puder ser ensinado face a face.

A Educação a Distância pode ser instrumento adequado para os profissionais universitários atualizarem-se permanentemente. O papel da educação continuada permitirá uma melhor forma de aperfeiçoamento face aos avanços do conhecimento científico e tecnológico, além de manter os cursistas sintonizados com os debates sociais e profissionais que a prática profissional docente exige cada vez mais.

1.3 A Prática da EAD com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Quando do início da normatização da Educação a Distância (1996), o ensino era feito pela técnica-instrução programada, com base na teoria comportamentalista de aprendizagem, tendo como referência a exclusiva transmissão de conhecimento, exigindo atitude passiva do aluno e memorização dos conteúdos, tal como ocorria com a educação presencial que usava a abordagem tradicional de educação como princípio educativo.

Almeida (2006, p. 90) nos mostra que nos dias atuais seus adeptos, para superarem essa distância particularmente pela assincronia da presença professor-aluno, costumam se apoiar no uso de meios tecnológicos e humanos como mediação para provocar a interatividade com os alunos, visando aproximação entre aprendentes e tutores que se envolvem no processo de ensino e aprendizagem a distância.

O curso a distância normalmente conta com uma equipe de profissionais de diferentes áreas e diferentes funções, como por exemplo: a coordenação da equipe de professores, tutores, monitores. Cabe ao aluno organizar-se quanto à ordem de realização das tarefas, ao cumprimento dos prazos e à leitura do material. Assim, o aluno deve ter competências diversas, deve saber organizar seus afazeres e estudos, de modo a encaminhar para a construção do próprio conhecimento. As dúvidas que surgirem poderão ser dirigidas à equipe do curso, situação em que é possível utilizar os diversos meios e recursos disponibilizados *on line*. O aluno é autogestor de sua aprendizagem.

É fundamental, portanto, que o aluno consiga conduzir a sua aprendizagem de maneira autônoma e eficaz e também tenha desenvoltura para conseguir comunicar-se com os colegas, fazendo uso dos recursos tecnológicos. Almeida (2006, p.91) argumenta que a autogestão da aprendizagem significa saber identificar as estratégias de aprendizagem e de leitura que lhe são mais favoráveis, saber gerenciar o tempo para as leituras e tarefas e para os afazeres pessoais, o que se constitui em saber como se dá o seu processo de aprendizagem.

Os recursos disponibilizados em EAD têm como objetivo não somente o de propiciar a comunicação entre os alunos e destes com o professor, mas também fazê-los utilizar ferramentas para construir conhecimentos, compartilhando experiências, idéias e vivências entre alunos e professores, tutores, equipes.

A interação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-tutor é muito importante para que aconteça o vínculo. A interação desejável é um desafio no processo ensino-aprendizagem por meio da modalidade EAD. Muitos críticos abordam esse ponto acusando a inexistência de contato físico, troca de olhar, aperto de mão, sinergia entre as pessoas, dentre outros aspectos.

Santaella (1997) assim classifica os níveis de relação entre o homem e as máquinas: máquinas musculares, sensoriais e cerebrais. Enquanto as máquinas musculares da revolução industrial substituíram a força física do homem, as sensoriais funcionam como extensão dos sentidos humanos, simulando o funcionamento dos órgãos sensórios (ex.: máquina fotográfica). Santaella as denomina de “aparelhos” pelo fato de serem construídas com auxílio de pesquisas e teorias científicas. As máquinas cerebrais, por sua vez, imitam e simulam processos mentais internos dos homens e funcionam como extensões de nossas capacidades cerebrais. Deriva dessas características a sua capacidade de processar símbolos, como ocorre com o computador, máquina fundamental para o desenvolvimento da EAD.

Segundo Toschi (2005, p. 37)

[...] é quase consenso nas políticas educacionais que as tecnologias na educação melhoram a aprendizagem dos alunos e atendem certas necessidades dos professores. Não há consenso, todavia, se faz referência aos procedimentos, aos métodos, aos conteúdos, enfim, aos resultados que o uso das tecnologias tem propiciado à educação escolar.

Valente (2003, p. 489)

[...]discute algumas abordagens de EAD. A broadcast³ usa os meios tecnológicos para passar informação aos estudantes. Nesse caso, não é necessária interação professor-aluno. O ponto principal é que o professor não interage com o aluno, não recebe dele retorno e, portanto, não tem nenhuma idéia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo estudante.

A nosso ver o resultado dessa prática parece não ser suficiente pois a atenção deverá voltar-se mais ao ensino de qualidade e não somente para a mensuração do que o aluno assimilou quase mecanicamente.

A virtualização da escola tradicional é outra abordagem, com ações centradas no professor, que detém a informação e repassa para o “aprendiz”. Nessa abordagem existe alguma interação professor-aluno, como acontece em sala de aula. Na maioria das vezes a interação resume-se em verificar se houve memorização da informação fornecida ou se requer uma aplicação direta da informação fornecida em um domínio muito restrito. A interação, nesse caso, é bastante restrita, o que nos leva a indagar se o resultado não será semelhante ao do modelo presencial tradicional, que exige a passividade do aluno e o uso da memória para quantificar o que ele reteve dos conteúdos.

³ Abordagem de EAD que consiste na organização da informação de acordo com uma seqüência que um grupo de profissionais entende ser mais adequada para promover a aprendizagem (Valente, 2003, p. 489).

O “estar junto virtual” veio com o advento da *internet*, que cria condições para que a interação professor-aprendiz seja intensa, permitindo o acompanhamento do aluno, criando condições para o professor “estar junto”, ao seu lado, vivenciando seus problemas e ajudando a resolvê-los.

O “estar junto virtual” envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz, para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que o auxiliem a atribuir significados ao que está desenvolvendo. Tais interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, dessa forma, construir novos conhecimentos.

Essa abordagem, diferentemente da “broadcast” ou da virtualização de um curso tradicional, não tem como objetivo tornar disponível a informação e verificar se ela foi retida. O acompanhamento constante do aprendiz e a atuação do docente do curso via rede têm como objetivo o estabelecimento do ciclo de aprendizagem descrição-execução-reflexão-depuração-descrição (VALENTE, 1999).

Assim, os cursos de formação de professores, usando a abordagem do "estar-junto virtual", devem ocorrer no sentido de usar a rede para a realização desse ciclo de aprendizagem. Para tanto, o professor deve estar engajado em um projeto de implantação da informática em sua sala de aula.

Nessa situação, surgem algumas dificuldades ou dúvidas, quer podem ser resolvidas com o suporte do docente do curso ou especialista, que tem possibilidade de auxiliar o professor via rede. O professor em sala de aula, interagindo com seus alunos na utilização da informática, produz resultados que servem de objeto de reflexão.

As reflexões, segundo Valente (2000), podem gerar indagações e problemas, que o professor nem sempre terá condições de resolver. Nesse caso, ele enviará para o especialista as questões ou uma breve descrição do que ocorre. O especialista reflete sobre as questões levantadas e envia sua opinião, ou material - uma sugestão para ser verificada, um texto teórico ou mesmo um material de apoio, contendo informações que irão auxiliar o professor a resolver seus problemas. O professor recebe as idéias e tenta colocá-las em prática, gerando novas dúvidas, que poderão ser resolvidas com o suporte do especialista.

Com isso, estabelece-se um ciclo que mantém o professor no processo de realização de atividades inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver as ações, porém, com o suporte do especialista. Assim, a rede telemática propicia o “estar junto” do especialista com o professor, vivenciando com ele o processo de construção do conhecimento. Além do especialista, outros professores que fazem parte do curso de formação e que também

estão ligados em rede poderão fornecer suporte ao colega, constituindo uma rede de cooperação ao invés de um processo de formação centrado totalmente na figura do especialista.

A figura 1 ilustra a criação de uma rede que propicia a formação de professores com base no "estar junto virtual". A implantação dessa abordagem de EAD tem sido possível graças à utilização do ambiente Teleduc, um *software* de suporte a atividades de ensino-aprendizagem via *internet*.

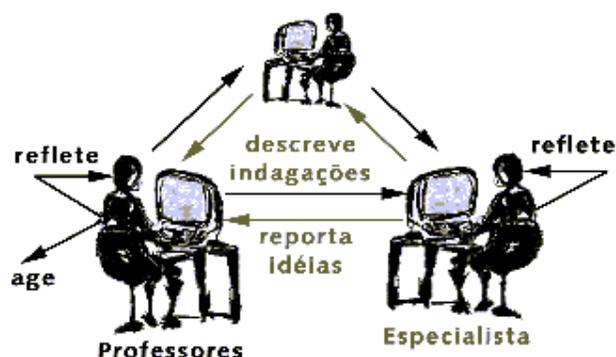


Figura 1 - Interação especialista-professores no “estar junto” via Internet

Fonte: Departamento de Multimeios e Nied - UNICAMP/SP

Dentre os possíveis recursos para a EAD, com base nas afirmações de Almeida (2006, p. 92-93), estão: *chat*, bate-papo, fórum, *e-mail*, teleconferência, videoconferência, incluindo o canal de telefone 0800, destacando-se o principal recurso interativo e colaborativo nos cursos a distância – a *internet*, que dá suporte e pode ser descrita como gerenciadora do ambiente virtual da aprendizagem. É nesse ambiente virtual que o aluno encontra as ferramentas de comunicação e de colaboração, *links* para outros *sites*, informações sobre o curso e sobre seus colegas, espaço de lazer, exercícios.

O *Chat* é uma ferramenta que possibilita uma comunicação síncrona entre duas ou mais pessoas, de forma escrita. O bate-papo é bem dinâmico, com várias pessoas se comunicando ao mesmo tempo, entre si, à medida que vão sendo enviadas as informações entre seus participantes, o que acontece *on line*, via *internet*. O telefone 0800 também é muito utilizado para tirar dúvidas, sendo um canal direto entre alunos e professores.

A teleconferência e a videoconferência também são recursos utilizados. Na teleconferência os alunos localizados nos pontos distantes assistem à aula ao vivo, em aparelho de televisão comum, e podem fazer intervenções a qualquer momento, pelo telefone 0800 ou por *e-mail*. Já na videoconferência podem ser feitas intervenções, utilizando uma

câmera localizada no ponto distante em que o aluno está assistindo, possibilitando que ele seja visto e ouvido pelo professor e demais pessoas localizadas nos outros pontos.

Outros instrumentos de ensino a distância são os cursos oferecidos via TV, DVD e CD, podendo ser ministrados para várias regiões. Exemplo prático é o utilizado pela Fundação Roberto Marinho, Telecurso Segundo Grau, e programas de formação de professores elaborados pelo governo federal, a serem abordados no capítulo seguinte.

É preciso retomar a assertiva de que os cursos não-presenciais superam a exigência da presença sincrônica de alunos e professores em um local determinado e baseiam sua metodologia em recursos tecnológicos que substituem total ou parcialmente aquela presença. Os cursos de EAD tradicionais baseiam sua metodologia principalmente no material didático escrito e transmitido via postal. Por outro lado, a EAD *on-line* ou baseada em recursos digitais e de rede é mais dinâmica, permitindo um maior monitoramento do processo e propiciando maior interatividade.

Existem vários *softwares* de suporte a atividades de ensino-aprendizagem via *internet*, dentre os quais o Teleduc e o Moodle. O Teleduc é um ambiente de ensino a distância pelo qual se podem realizar cursos via *internet*, e vem sendo desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Estudos sobre o Teleduc são parte integrante da dissertação de mestrado “Formação a Distância de Recursos Humanos para Informática Educativa”, de Dutra e Cerceau (1998). O Nied, como uma de suas linhas de pesquisa, tem realizado diversos cursos a distância desde 1998, acompanhando progressivamente o desenvolvimento do ambiente Teleduc. A estrutura desse ambiente virtual contempla uma completa variedade de acompanhamento e auxílio ao aluno, como pode ser constatado na citada dissertação⁴.

O Moodle (acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning) é um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual. Podemos dizer que o Moodle é um Learning Management System, ou seja, um Sistema de Gestão de Aprendizagem em trabalho colaborativo. Foi criado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. A aprendizagem é desenvolvida por uma comunidade virtual que reúne programadores e desenvolvedores de software livre, administradores de sistema, professores, designers instrucionais e usuários de todo o mundo. A estrutura do ambiente virtual Moodle contempla uma variedade de itens, dentre eles: fóruns, gestão de conteúdos, questionários e

⁴ Constatamos ainda a variedade de auxílio ao estudante em consulta feita ao *site* www.ead.unicamp.br, acessado em 05/06/2007.

pesquisas com diversos formatos, *blogs*, *wikis*, geração e gestão de *databases*, sondagens, *chat*, glossários, suporte multi-dioma. Percebemos que o mais importante é como a aprendizagem colaborativa ocorre com o uso desse *software*.

Fragale Filho (2003, p. 51) mostra que na EAD a responsabilidade pedagógica não recai preponderantemente sobre o professor como indivíduo, mas sobre a instituição, que congrega professores e especialistas para a elaboração do material didático e de técnicas apropriadas para o acompanhamento do aluno e verificação de sua aprendizagem.

Fragale Filho (2003, p. 51) cita algumas das principais características da EAD:

- [...] a) separação física entre aluno e professor;
- b) sistema tecnológico de comunicação bidirecional;
- c) baseada fortemente em recursos didáticos de conteúdo e apoio;
- d) aprendizagem autônoma do estudante;
- e) forte influência da organização educacional, ou seja, planejamento, plano e projeto;

O autor ainda destaca os seguintes pontos positivos da EAD:

- a) aprendizado personalizado;
- b) elevada quantidade de opções de comunicação;
- c) acesso universal;
- d) independência da disponibilidade de tempo do usuário;
- e) administração central quanto à qualidade do conteúdo;
- f) baixo risco de equívocos na entrega do material digital;
- g) critérios de avaliação e aproveitamento diversificados e relativamente automáticos;
- h) custo reduzido, principalmente com a utilização da internet;
- i) aumento da audiência e possibilidade de compartilhamento entre instituições de ensino;
- j) liberdade de local e horário;
- k) maior facilidade para o trabalho em equipe (FRAGALE FILHO, 2003, p. 52-53).

Fragale Filho (2003), prudentemente, chama a atenção dos interessados para determinados desafios da EAD que, para alguns autores, são problemas. Dentre eles, ressaltamos: desconhecimento das possibilidades da EAD, ausência de publicações que tratem do tema, falta de cultura de EAD, falta de planejamento da atividade de avaliação dos projetos, inexistência de estruturas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos, falta de dimensionamento dos custos, inexistência de uma memória sistematizada dos programas, provocando a sua descontinuidade, e a permanência de uma visão administrativa que desconhece os potenciais e as exigências da EAD, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica.

Para Belloni (2003, p. 89), um dos problemas de EAD é o caráter conservacionista da instituição e dos agentes educativos, que pode tanto assumir a forma momentânea de reação à mudança, como tomar a característica como modo de resistência a ataques que se façam contra determinada cultura, organização societária ou social. Talvez, por isso, aquelas organizações sociais que se incumbem de promover a educação e desenvolver o ensino sejam as que, muitas vezes, tendem a apresentar maior resistência à mudança e ao novo.

As instituições educacionais têm carregado ao longo da história esta dupla característica: são conservadoras e, ao mesmo tempo, possibilitam o nascimento do novo.

Provavelmente a forma mais acertada de entender a resistência da escola e dos agentes educacionais seja perceber esse comportamento como não impeditivo do desenvolvimento de novas metodologias e técnicas pedagógicas, ou mesmo como incapaz de promover a negação absoluta da incorporação de novas tecnologias ao ato educativo, mas, antes de tudo, como uma resistência que retarda a incorporação das inovações, até mesmo, em certos casos, como manifestação de precaução, de cautela frente aos modismos passageiros.

1.4 Infra-estrutura Material para a EAD

O Brasil ocupa hoje posição de destaque no campo da infra-estrutura de comunicação para suporte a projetos de EAD. O serviço estatal é eficiente e abrange o imenso território nacional.

A infra-estrutura da *internet* tem se expandido rapidamente. O mesmo vale para as redes de comunicação telefônica, radiofônica e televisiva (aberta e por assinatura). Notamos essa expansão pelas operadoras de telefonia fixas, celulares, sistemas via satélites, que suportam e disponibilizam alta tecnologia para comunicação a distância. Quanto aos *softwares*, existem empresas que exportam sistemas para educação *on-line* para o mundo inteiro.

Para a implementação de uma proposta de EAD é preciso considerar a convergência e a integração de diversas mídias e a mediação dos professores, além de prever uma infra-estrutura básica de *hardware e software* proporcional ao número de alunos, cursos e recursos tecnológicos envolvidos.

Na reportagem Planeta Digital, da revista Veja (2006, p. 106), Edição nº 1978, consta que a internet cresceu nos últimos quinze anos mais do que qualquer outro canal de comunicação na história da humanidade. De 4,4 milhões de usuários, em 1991, saltou para

1,086 bilhão em 2006, o que corresponde a 16,7% da população mundial. O gigantismo assumido pela *web* significa 80 milhões de sites e 1,4 bilhão de *e-mails*.

Conforme artigo da Veja (1978), no Brasil, dez anos atrás, o número de sites não passava de 1.000, hoje há em torno de 1 milhão de endereços que terminam em “br”. Os usuários da rede somam 26 milhões de pessoas, das quais quase 14 milhões fazem conexão residencial. Os brasileiros estão entre os que passam mais tempo na *web*, em média 20 horas por mês, mas é baixa a penetração de banda larga (acesso de alta velocidade). Para cada 100 habitantes, existem 2,2 conexões desse tipo. Na Coréia do Sul, são 26,2, em média, para cada 100 habitantes.

Para Fragale Filho (2003, p. 56), a infra-estrutura material deve contemplar equipamentos de televisão e videocassete, linhas telefônicas, computadores e acesso à *internet*, equipamentos para produção audiovisual, serviços de videoconferência e *software* de gerenciamento de ensino a distância.

Em termos de *software*, o ambiente deve compreender recursos tecnológicos para a comunicação que permitam a interação aluno-professor e aluno-aluno, já referenciados na primeira parte deste capítulo. Ferramentas para isso devem estar integradas em uma plataforma mais geral de gerenciamento do conteúdo a ser veiculado, como o Teleduc e Moodle.

Qualquer sistema de informática voltado para EAD é montado em ferramentas como fórum, módulo da secretaria, organização administrativa e acadêmica, módulo sala de aula, conteúdo programático, avaliações, módulo administração do sistema, controle de usuários, estatísticas, senhas.

Para seu funcionamento, o aspecto segurança do sistema é fundamental. Os computadores servidores devem estar protegidos, para evitar acesso de estranhos, e instalados em ambiente refrigerado. Os procedimentos de cópias *backup* devem prever um rápido retorno do sistema, caso haja qualquer incidente. O retorno ao funcionamento normal do sistema também deve ser planejado em qualquer caso de falhas, como intromissão de vírus, energia elétrica, em um curto espaço de tempo.

Nada disso poderia ser materializado sem uma equipe técnica de suporte, manutenção e desenvolvimento afinada, competente e direcionada para os objetivos propostos.

Segundo Luca (2003, p. 453), uma EAD de qualidade que utiliza os ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa é um modelo bem mais dispendioso financeiramente em comparação ao ensino presencial. É preciso investir em *peopleware*, gente capaz de usar a

tecnologia de forma pedagógica. Pela experiência na formação de professores *on line*, Almeida (2002) diz que o ideal é um professor e/ou tutor para até 25 alunos.

Em média, calcula Favaro, citado por Luca (2003, p. 453), da Fundação do Instituto de Administração (FIA) da USP, o custo de produção e desenvolvimento de um bom curso a distância é 3,5 vezes mais caro do que o presencial, devido ao investimento em tecnologia, *software*, rede, recursos humanos e equipamentos. Depois de instalado, entretanto, a economia de escala é observada. Não existem respostas ainda para a questão: Estaria o sistema educacional brasileiro preparado para tais investimentos?

O grande desafio é tornar o crescimento compatível com a qualidade da educação. Na sociedade atual, caracterizada pela aprendizagem e pela acelerada mudança tecnológica, a demanda maior é por um processo continuado de formação que permita fazer face a um mercado de trabalho complexo e imprevisível.

Segundo a gerente de educação da Universidade Corporativa Datasul, Simone Klober, em alguns casos o nível de redução de custos pode chegar a 20 vezes, se comparado às formas tradicionais de formação. É simples entender esse raciocínio, quando se pensa em despesas próprias de um curso presencial com participação de representantes de vários estados brasileiros, o que demanda deslocamento e outras exigências.

Na área educacional, a participação de estudantes em congressos, eventos de classe, o tempo gasto com transporte para o deslocamento às diversas partes do país, considerando a extensão geográfica, além da acomodação em hotéis, colégios, clubes, das despesas com refeição, todo esse desgaste poderia ser evitado por meio de videoconferências, uma das ferramentas alternativas utilizadas pela EAD. No caso, porém, perde-se muito com a falta de interação pessoal, sem a presença física dos participantes.

Como adverte Belloni (1998, p. 133), o direito do cidadão de receber uma educação de qualidade está, na verdade, associado à perspectiva do consumidor de uma mercadoria, o que não elimina o dever do Estado de zelar pela qualidade da formação dos cidadãos e dos profissionais.

A otimização e o barateamento da distribuição da informação abrem alternativas educativas inéditas, respondendo aos desafios modernos, como a falta de tempo, as dificuldades de deslocamento, comodidade e falta de recursos humanos qualificados para a estruturação de cursos e programas de qualidade. Nesse sentido, a Educação a Distância passa a assumir papel determinante no processo de formação e atualização de pessoas, tornando realidade a cidadania universal.

Um ponto importante a ser ressaltado é a superação da idéia que considera a EAD um barateamento do ensino, um caminho para a sua privatização completa ou uma estratégia para acabar com o ensino regular. De acordo com esse pensamento, por analogia, a televisão substituiria o rádio ou o jornal, ou o livro substituiria os ensinamentos do professor em sala de aula ou uma peça de teatro. A história comprova o contrário.

O desafio das novas tecnologias, a velocidade da informação e a competitividade de um mercado globalizado estão produzindo um cenário de intensa transformação social, sendo necessária, cada vez mais, uma atenção especial dos educadores.

São novos cenários que aparecem e que despertam reflexões críticas, buscando respostas efetivas. A EAD pode ser eficiente em tempo, em custos e também em flexibilidade, permitindo uma metodologia adequada às condições do aluno e o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem.

Voltamos a insistir na importância da atuação do poder público no campo do ensino a distância, principalmente implementando políticas e critérios claros de avaliação e de acompanhamento das instituições autorizadas, avaliando o projeto pedagógico, concepção, objetivos, conteúdos, estrutura organizacional, infra-estrutura tecnológica, recursos humanos, materiais e seus resultados não só quantitativos, mas também qualitativos.

Os dados da ABRAEAD (2006, p. 19) apontam a evolução da EAD dentro das organizações e instituições, o que pode ser uma relevante estratégia de formação continuada, melhorando as relações de trabalho e aumentando o potencial de capacitação e inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho.

É preciso entender a EAD como modalidade de ensino que colabora no equacionamento da difícil missão de ampliar a rede de inclusão educacional e social, democratizando o saber, e não como uma ferramenta ou tipo de ensino que tem como objetivo retirar o aluno do ensino presencial. Tanto o ensino presencial quanto o ensino a distância são parceiros na busca da qualidade educacional da Educação Básica e de seus professores, o que poderá vir a contribuir com a democratização e socialização do saber.

Dessa forma, mais jovens, mais professores e mais cidadãos terão acesso à educação, o que proporciona melhor qualificação, geração de trabalhos científicos, profissionalização, alcançando oportunidades e, por fim, contribuindo para o desenvolvimento do País. Essas são razões para aprofundar o estudo do papel do professor e da formação de professores no campo da EAD.

Para um país com baixíssimos índices de cidadãos com curso superior, abaixo de vários países da América Latina, ao surgir uma ferramenta que pode ajudar a melhorar esse

índice, por que não utilizá-la? É importante, sempre, ter a visão crítica dos processos, não aceitando qualquer tipo de curso de EAD. É válido, portanto, refletir e avaliar atentamente a EAD quanto à sua condição real de promover a melhora do ensino, contribuindo verdadeiramente para o avanço da educação de qualidade.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EAD

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 9).

Neste capítulo pretendemos fazer uma reflexão sobre a concepção da EAD e a formação dos professores, as exigências para essa formação, a capacitação de tutores, o papel do professor pedagogo na formação de outros professores, dando destaque à importância dos conhecimentos acerca da EAD na formação de professores para a Educação Básica e para a Educação Superior.

A análise e o estudo sobre a formação de professores são complexos. Desenvolver estudos a respeito da formação de professores para atuarem na Educação a Distância reveste-se ainda de mais complexidade, sobretudo pela contemporaneidade do tema, já que os estudos e pesquisas sobre EAD começaram a ganhar mais ênfase a partir de 1990 e, em razão disso, ainda é necessária sua discussão e o aprofundamento científico, por se tratar historicamente de tema recente.

Partimos do pressuposto de que a maioria dos docentes universitários não possui formação pedagógica na área da educação, mas apenas em suas áreas de conhecimento. Logo, podemos inferir que boa parte deles não teve formação pedagógica para o uso das novas tecnologias⁵, nem na sua formação inicial, nem na sua formação continuada, com vistas a contar com esse recurso como apoio didático em suas aulas e em outras atividades docentes.

Vasconcelos, *apud* Cruz (2001), espanta-se com o argumento de que ao docente universitário é permitido um amadorismo pedagógico, com base na opinião, quase consensual, de que para ser bom professor basta o conhecimento específico, a prática profissional vivenciada e certo dom para dar aulas.

Para Masetto (1998), esse fato é histórico, pois a universidade no Brasil foi criada com o objetivo de formar professores para serem competentes em uma área específica de conhecimento. Conforme esse autor, até a década de 1970, para ensinar nas universidades bastava possuir um bacharelado e ter certo dom para dar aulas. Foi daí que surgiu a crença de que “quem sabe, automaticamente ensina”.

⁵ Estudo feito na Universidade Católica de Goiás, no curso de Especialização em Informática (1997), revelou que seus professores tiveram o primeiro contato com o computador quando contavam, em média, com 38 anos.

A idéia é complementada por Cruz (2001), quando afirma que a legislação específica que regulamenta o ensino superior se descuida da formação pedagógica do professor para atuar no ensino superior. Apesar desses fatos, sabemos que se faz urgente a formação técnico-pedagógica do corpo docente que atua no ensino superior.

Ao ultrapassar certos preconceitos em relação ao uso de TIC no Ensino Superior, Oliveira (2003) observa que elas tanto servem para dar suporte a uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para reforçar uma visão emancipadora, aberta, interativa, participativa. Nesse caso, transgredir a relação está mais na mente das pessoas do que nos recursos tecnológicos, embora sejam inegáveis suas potencialidades pedagógicas.

O uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação abre diversas questões de premente discussão. De um lado, estão as instituições que precisam incorporar essas tecnologias para que não se tornem ainda mais obsoletas em seu objetivo de socialização de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; de outro, as TIC não podem ser integradas ao ensino nos moldes da educação tradicional.

Conforme Trindade (1998), não se pode pensar na introdução das inovações tecnológicas sem profundas mudanças nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos. Uma nova prática e outras formas de organização do trabalho docente, portanto, necessitam ser construídas.

Buscar caminhos para uma nova prática exige clareza da postura educativa adequada para a formação do sujeito autônomo, agente de seu processo profissional e do seu projeto de vida. Para Litwin (1997), está claro que a função da escola não é transmitir, e sim reconstruir o conhecimento experiencial como a maneira de entender a tensão entre os processos de socialização, em termos de transmissão da cultura da comunidade social, e o aparecimento de propostas críticas para a formação do indivíduo. Para isso, a escola precisa construir verdadeiras relações entre a cultura dos alunos e a comunidade social e a acadêmica, com o objetivo de dar uma resposta em termos de equidade social que, em nenhum caso, poderá desprezar o conhecimento que os estudantes possuem.

Fusari (1998) destaca que é preciso pesquisar e organizar uma sólida formação de educadores em ciência da comunicação escolar com mídias. Defende a existência de uma formação inicial de professores comunicadores e uma formação continuada de professores comunicadores em serviço.

A autora ainda ressalta que uma sólida formação vai além de ajudar o professor a aprender as técnicas dos diversos meios de comunicação, tecnologias ou ferramentas de transmissão de informações. Essa formação inclui o domínio amplo de saberes técnicos e

estéticos das diversas mídias, portanto é muito difícil preparar professores para uso de TIC nos moldes da formação convencional.

Nesse sentido Stahl alerta:

É preciso formar professores do mesmo modo que se espera que eles atuem. No entanto, as novas tecnologias e seu impacto na sociedade são aspectos pouco trabalhados nos cursos de formação de professores, e as oportunidades de se atualizarem nem sempre são as mais adequadas à sua realidade e necessidades (STAHL, 1997, p. 312).

Belloni (1999) aponta a necessidade de uma formação inicial dos educadores para o uso das tecnologias, considerada tão importante quanto a formação contínua ao longo da vida profissional. Isso exige mudanças urgentes no sistema de ensino superior, haja visto que Belloni (1999, p. 40) assinala: “Parecem estar ficando evidentes, especialmente para os jovens profissionais do ensino, as contradições existentes entre sua formação inicial, suas próprias experiências de ensino e as demandas geradas no contexto em que trabalham”.

Tanto a formação quanto a profissionalização docente têm sido foco de pesquisas de Brzezinski, que, sobre os diferentes domínios de conhecimentos inerentes à formação do professor do Ensino Superior, assim se manifesta:

[...] Domínio de um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo do conhecimento em que ele atua. Esse domínio científico requer um processo de formação que inclui o desenvolvimento de pesquisas que leve em conta a mudança dos paradigmas da produção do conhecimento, de modo que os professores, além de dominarem o conhecimento científico de sua área de saber, possam construir os conhecimentos que irão ensinar, tratando-os pedagogicamente. O domínio do saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre amplas questões educacionais. Trata-se aqui do domínio de um saber pedagógico capaz de auxiliar o professor a deixar seus alunos envolverem-se no processo de saber aprender, em especial, pela revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento. O domínio de um saber cultural e político que promova o cultivo de “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Esse domínio deve possibilitar uma visão globalizante das relações entre a educação e a sociedade, visão inerente à formação do professor como um profissional culto e crítico, inconformado com as desigualdades sócio-econômicas-culturais existente na sociedade capitalista ocidental e comprometido com a superação dessas desigualdades em favor da conquista da cidadania por todos.

O domínio de um saber transversal que favoreça a multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimento, de informações e de metodologias, como estratégia de superação dos limites retidos nas fronteiras epistêmicas de cada área de saber, ultrapassando a fragmentação do currículo e a solidão imposta ao docente e pesquisador pela área de sua disciplina (BRZEZINSKI, 2002, p. 19).

Concordamos com “os domínios de saberes e conhecimentos” analisados por Brzezinski (2002), o que nos remete à reflexão sobre o que deveria ser e o que realmente é a formação inicial e continuada dos professores. Há distância entre o proposto e o executado, conforme as denúncias da Associação Nacional pela Formação de Professores de Educação⁶.

Brzezinski (2002) explicita ainda as diferentes atividades componentes do trabalho docente, requeridas ao docente e ao pesquisador universitário:

O estudo e a investigação, a docência, sua organização e o aprimoramento de ambas, a comunicação de suas investigações, a inovação pedagógica e a sua comunicação, a assessoria aos alunos, a avaliação da docência e da investigação, a avaliação do processo de ensino e das condições de trabalho, que envolve a avaliação dos alunos, dos resultados do ensino e da própria atividade docente, a seleção de outros professores, a gestão acadêmica, incluindo a gestão de grupos de pesquisa, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, da produção, a promoção de relações e intercâmbios interdepartamentais e interuniversitários e a contribuição para criar um clima de colaboração entre professores (p. 21).

Diante de tantas exigências, mais precisamente na segunda metade da década de 1990, a repercussão dessas idéias no âmbito acadêmico brasileiro incentivou os educadores a aprofundarem a discussão sobre as perspectivas da profissão docente.

Nesse contexto, cabe ressaltar relevantes contribuições como as de Freire (1979, 1997), Brzezinski (1993, 1996, 1998, 2002), Silva (2001), Moraes (1996), Nóvoa (1997), Ludke (2000), Marques (2000), dentre outras.

Em que pesem as diferenças teóricas e metodológicas existentes entre esses autores, há, entre eles, um posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para construção de uma identidade profissional do professorado, mediante uma formação de qualidade e o envolvimento e fortalecimento dos professores atuantes em sindicatos e na sociedade como um todo, que assegurem uma real profissionalização docente.

De acordo com Oliveira (2003, p. 12) e outros autores da área, como Belloni (2003), Toschi (2003), Carvalho (2005), Faria (2006), a EAD está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio de formação docente para a Educação Básica, no momento em que o governo brasileiro tem como uma das linhas de ação a formação inicial, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, já que os docentes vêm sendo considerados cada vez mais importantes como agentes de mudanças.

⁶ Detalhes podem ser vistos nos Boletins da ANFOPE disponíveis *on line*, consultando-os por completo. http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm.

Nóvoa, por sua vez, ao analisar um conjunto de estudos referentes à formação do professor, agrupa-os em três grandes eixos, com identidade própria, mas que se intercomplementam:

[...] a primeira refere-se à necessidade de travar o debate a partir de uma análise dos distintos projetos da profissão docente, não o fechando nas questões internas à formação de professores. A segunda defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características de seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimento e de competências que são chamados a mobilizar. A terceira centra-se na relação entre teoria e prática na formação de professores, abordando essa questão clássica sob novos ângulos (NÓVOA, 1997, p. 10).

Frente a esse quadro, segundo Martelli (2003, p. 75), a proposta de Nóvoa (1997) sobre a formação de professores enfatiza a articulação entre o desenvolvimento pessoal – “*produzir a vida do professor*”, o desenvolvimento profissional – “*produzir a profissão docente*” e o desenvolvimento organizacional – “*produzir a escola*”, assim:

Produzir a vida do professor significa valorizar, como conteúdo da formação do professor, o trabalho crítico-reflexivo sobre as suas experiências e práticas, pois a formação deve passar pela integração de vários saberes: o saber da teoria especializada, o saber da prática reflexiva e o saber pedagógico. Essa integração oferece elementos para *produzir a profissão docente* em uma dimensão que possibilita resolver problemas meramente instrumentais da prática profissional, como também aqueles que envolvem decisões em campos de grande complexidade, incerteza e conflito de valores. Essa articulação dos saberes específico, pedagógico e da própria prática delinea a construção de um conhecimento que se renova continuamente ao longo da profissão, o que implica a necessidade de se unificar, em um único projeto, a formação inicial e a continuada de professores. *Produzir a escola* integra o processo da formação docente exatamente por conceber a escola como um espaço de trabalho e, ao mesmo tempo, de formação permanente e contínua (MARTELLI, 2003, p. 75).

Esse autor concorda com Somekh (1997) que o fato de as necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas na educação continuada em serviço.

Nesse sentido, Perrenoud (1993, p. 184) argumenta que seria ingenuidade considerar que apenas a formação inicial possa responder pela profissionalização que, no seu entender, refere-se “[...] ao acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros”.

O alcance dessa dimensão profissional requer a articulação entre associações profissionais e outros segmentos sociais. Consiste, enfim, em uma metacomunicação, envolvendo negociação e gestão das diferenças e conflitos, mesmo porque, de acordo com Perrenoud (1993, p. 152), “ser um profissional também significa participar na gestão do conjunto, não se contentar em fazer o trabalho individualmente”. Nessa perspectiva, o uso da Educação a Distância e das TIC facilita a comunicação entre vários sujeitos de modo interativo.

Alarcão (1998, p. 174), ao valorizar a inter-relação dos aspectos externos com os internos inerentes ao processo de profissionalização dos professores, concorda que emerge, na atualidade, a “edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio, da solidariedade em torno de valores e interesses comuns”. A partir desse entendimento, Martelli (2003) interpreta que Alarcão considera que hoje o processo de desenvolvimento da profissionalização docente encontra-se em uma nova fase de aprofundamento no que se refere à sua afirmação autônoma e científica. Do ponto de vista da autora, os professores já passaram da fase de desenvolvimento do “espírito de corpo” para a defesa de seus interesses e encontram-se agora em outro momento, qual seja, o da conscientização da especificidade do seu conhecimento profissional e do seu valor para a sociedade.

2.1 As Práticas da EAD ao Encontro da Formação Reflexiva

O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reação à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de modelos curriculares pré-determinados numa perspectiva descendente de racionalidade técnica que no dizer de Nóvoa (1992), tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade (ALARCÃO, 1996, p. 176).

Segundo Lima (2001), a proposta de professor reflexivo chegou ao Brasil nos meados de 1990, com os estudos de Schön (1992), que ofereceu pistas de uma nova dimensão para a formação de professores, que foi e ainda é muito aceita no meio educacional. Partindo dos conceitos fundamentais da prática pedagógica – tais como o conhecimento na ação e reflexão na ação e sobre a ação – ele defende o desenvolvimento de profissionais práticos e reflexivos. A ampla aceitação das idéias de Schön suscitou estudos sobre os pressupostos, fundamentos e características do professor reflexivo.

Apoiado em pressupostos do pensamento de John Dewey, em particular a conceituação de experiência, Schön (1992) formula sua perspectiva em torno de três aspectos: conhecimento na prática, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática.

Para ele o profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito ou um conhecimento na prática. Este conhecimento “manifesta-se na espontaneidade” (ALARCÃO, 1996, p. 18) e, portanto, não traz o dado da sistematização. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.

Na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Quando o profissional reflete ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, para Schön (1992), ele reflete na ação. Essa etapa permite uma reorientação da ação no momento mesmo em que se está vivendo. Se a reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Há então um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação.

Outro momento do processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na ação, que é um processo mais elaborado, em que o próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Schön (1992) percebe que o processo de formação, principalmente ocorrido em universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só ao final do seu curso ele vivencia algum tipo de estágio prático. Desse modo tem relevância um conhecimento aplicado, onde a teoria traz em si mesma as questões que poderiam ser suscitadas pela prática e, ao mesmo tempo, a sua solução.

Dessa formulação surge a proposta de uma outra epistemologia da prática, que reconhece a riqueza da docência dada pela prática dos bons profissionais. O foco se desloca da teoria para a valorização do conhecimento que surge a partir da prática e da reflexão sobre a prática; pensando em educação, são os saberes característicos da docência (PIMENTA, 1999).

Outros autores também já produziram diversos estudos apoiando-se nessa perspectiva. Dentre eles podemos citar Zeichner e Shulmann (1998), que cada qual com um enfoque distinto, buscaram elaborar seu pensamento com vistas a valorizar a prática, entendida aqui também como locus de produção de conhecimento.

Segundo Zeichner (1998), a reflexão tal como é pautada pela perspectiva do professor reflexivo, é uma atividade coletiva, mesmo que apresente momentos individuais. Ou seja, refletir é também incorporar o dado dos outros, aquilo que está formulado por alguém que não a própria pessoa. Sem haver a possibilidade concreta de trabalho coletivo a reflexão também fica afetada.

Para Gómez, “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (1992, p. 103). Refletir, portanto, traz o elemento da reflexão consciente na prática.

Alarcão (1996) diz que o homem precisa reaprender a pensar. O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve ser compreendida no processo histórico e de maneira coletiva, portanto dentro de um processo permanente, voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

Alarcão (1996) entende que os professores reflexivos desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escolar e a sociedade em geral.

A concepção de professor reflexivo é ampliada por Contreras (2002). Para o autor, o profissional que reflete na ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente, compreendendo como esses fatores interferem na prática educativa e na sua autonomia profissional. Não se trata apenas de desenvolver a prática reflexiva, mas de compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses ela poderá servir.

Dessa forma, a reflexão sobre a prática docente tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade pessoal.

As estratégias de formação reflexiva articulam-se com princípios de formação que Vieira (1994) define como:

[...] enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática. Estes princípios integram-se, por sua vez, duas máximas: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor; conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno. Ou seja, transportando esta máxima seria: Descobre o

sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor e descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno (VIEIRA, 1994, p. 89).

De acordo com Gómez (1995, p. 103), a formação de professores para atuar na Educação a Distância deve também ser proposta como uma atividade reflexiva, pois a mera instrumentalização técnica não abre caminhos para uma prática criadora e interativa, fundamental para mudanças de qualidade. São as palavras de Gómez: “É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações”.

Gómez assegura que a reflexão implica imersão consciente do homem no mundo da sua experiência. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento “contaminado” pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. A partir dessas análises, é possível afirmar que a EAD é um excelente universo para tais práticas.

De acordo com Schön, o processo de reflexão-na-ação ocorre da seguinte maneira:

[...] existe primeiramente, um momento de surpresa, ou seja, um professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre este fato e procura ver a razão porque foi surpreendido. No terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHÖN, 1995, p. 83).

Pimenta (1997) considera que as investigações sobre o professor reflexivo colocam em evidência um aspecto fundamental, na medida em que priorizam a indissociabilidade entre formação pessoal e profissional, condições de trabalho, gestão e currículo. Como argumenta a autora, a

Formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parcerias com outras instituições de formação (PIMENTA, 1997, p. 55).

Devemos, pois, trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação de crianças, jovens e adultos que, constantemente, estão em processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades.

A prática educativa reflexiva, destaca Pimenta (1999), propicia o desenvolvimento da autonomia dos professores, à medida que ela rejeita a aceitação acrítica de inovações pedagógicas e rotinas institucionalizadas, o que conduz à possibilidade de estudar para entender a EAD e o uso de multimídia, evitando assumir “pacotes pedagógicos” prontos.

Há que ressaltar o modelo de formação do professor reflexivo-investigativo que pretende sintetizar as características do novo professor, ao opor-se ao paradigma conservador fundado no racionalismo técnico. Conforme a autora, tal tendência pretende que o professor possa transformar-se em um intelectual em processo contínuo de formação, possuidor de um saber que se fundamenta na própria atividade profissional.

Scala (1995) lembra que o professor em atividade profissional possui um conhecimento subentendido, implícito, advindo de sua prática docente, e que, muitas vezes, dele não se dá conta, são os saberes da prática. O processo educativo continuado, sua discussão e sua reflexão ajudam a desvendar esses saberes. Esse processo permite que o próprio professor reflita sobre seus pressupostos, suas convicções e sintonize-os em sua ação.

As considerações feitas até aqui apontam que não existe sentido em inserir o computador ou outros instrumentos mediáticos na escola orientada por um paradigma tradicional, pois isso somente traria a ilusão de um processo de transformação, não provocando as reflexões necessárias acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Apontam ainda que é preciso investir na formação inicial e continuada do professor, para propiciar o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva e criativa. Dessa forma, não basta o professor aprender a operar o computador, saber ligar e colocar um *software* para o aluno usar. O professor precisa vivenciar e compreender as implicações educacionais envolvidas nas diferentes formas de utilizar o computador, a fim de poder propiciar um ambiente de aprendizagem interativo para o aluno, bem como utilizar esse instrumento como um verdadeiro recurso didático, como suporte para o trabalho docente.

A formação de professores com base na reflexão sobre a prática torna-se mais importante do que a aquisição de sofisticados equipamentos. Sua preparação nesse cenário permite o entendimento de que o domínio da tecnologia e o significado de sua utilização provocam modificações desejadas na prática pedagógica e na cultura da escola. Com base em Brzezinski (2002, p. 19), dominar esse conjunto de conhecimentos e saberes, na verdade, dará

suporte ao professor para perceber as funcionalidades da tecnologia, dos ambientes, da mediação, aliadas ao conteúdo da sua disciplina.

Na sociedade altamente tecnologizada, em que o conhecimento se torna obsoleto com incrível rapidez, há necessidade de a capacitação do professor englobar também as novas formas de conhecimento que exigem que os sujeitos passem a dominar o uso dos instrumentos eletrônicos e saibam produzir, armazenar e disseminar novas formas de representação do conhecimento pela utilização da linguagem digital.

Consideramos da maior importância o domínio da tecnologia pelo docente, o que refletirá direta e positivamente na sua autonomia profissional.

A questão da autonomia do professor foi objeto das preocupações de Paulo Freire, um dos primeiros a reconhecer que a independência dos professores está condicionada às possibilidades e limites de sua autonomia consciente.

Freire (1997) indica uma série de características que o professor, comprometido com a educação, precisa buscar como referência em sua prática cotidiana, quais sejam: rigor metódico; pesquisa; respeito aos saberes do educando; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; apreensão da realidade; convicção de que a mudança é possível; disponibilidade para o diálogo; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Essas e tantas outras são características que denotam o significado da formação inicial e continuada e a profissionalização docente.

De acordo com Brzezinski (1993, p. 221), o desafio da profissionalização docente pressupõe reelaborar uma política de formação com base em uma concepção de educador que contemple sólida formação científica, técnica e política viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.

A autora, por um lado, advoga que a concepção de formação inicial deve conferir identidade ao professor e deve tentar

[...] materialidade à base comum nacional, entendida como princípio, diretriz, como eixo curricular, como linha de ação, como postura política; concepção de educação continuada assumida pelas agências contratantes e que assegure uma melhor qualificação do profissional em exercício; crença no sucesso da luta das associações de classes pela decisão dos órgãos governamentais de implantação de uma política pública que valorize social e economicamente a profissão do professor. Por outro lado, indica que a formação continuada deve assegurar “uma melhor qualificação do profissional em exercício” (BRZEZINSKI, 1993, p. 221).

Enfatiza ainda que essas concepções de formação inicial e continuada requerem profissionais que

[...] assumam o papel de investigadores do seu próprio campo de atuação, sistematizem os seus dilemas e os seus saberes, redefinam valores, ressignifiquem seu código deontológico, participem ativa e democraticamente nas decisões educativas em todas as esferas, assumam seu processo de educação continuada, redimensionem seus conhecimentos e metodologias para instrumentarem-se com as novas tecnologias e organizem-se de forma cada vez mais consentânea com suas atribuições de profissionais do desenvolvimento humano tendo a ética da solidariedade como horizonte (BRZEZINSKI, 1998, p. 141).

2.2 Política de Formação de Professores

Consta da Lei n.º 9.394/1996, artigo 87, § 4 (Título IX Das Disposições Transitórias), que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” para a Educação Básica. Entretanto, de acordo com Toschi (2004, p. 84), existem cerca de 250 mil vagas a serem preenchidas por professores da Educação Básica. Isso significa um grande desafio para a União, Estados e Municípios, que terão de eleger a formação de professores como prioridade na área educacional e adotar alternativas para potencializar suas ações a fim de ampliar o acesso à universidade e ensejar um sistema de formação continuada para aqueles que já têm grau superior. Toschi (2004) mostra ainda em seu artigo que “pelos cálculos do MEC, seriam necessários 711 mil docentes em sala de aula para atender a demanda estimada”.

A informação do MEC induz a uma reflexão quanto às políticas educacionais. Percebemos que a EAD poderá exercer um papel importante na formação de professores da Educação Básica e Superior, ao considerar a dimensão territorial do País. Se existe um déficit de professores nas escolas, uma alternativa viável para minimizar o problema poderá ser a EAD. O dado apresentado leva-nos a uma reflexão sobre o motivo do déficit, a razão de uma carreira tão nobre não ser valorizada, quais os motivos que levam os jovens na atualidade a não buscarem o magistério e por que a política pública não investe na formação de professores de modo a valorizá-la como verdadeiramente precisa ser valorizada. Toschi (2004) propõe reflexão para o seguinte problema: milhares de pessoas no Rio de Janeiro dormem na rua para tentar conseguir um emprego de gari; e faltam profissionais na escola por carência de formação adequada. Assim indagamos: Onde iremos chegar com esse descaso?

Por isso a EAD pode ser uma alternativa viável para formação de professores, com vistas à democratização e socialização do saber.

A ANFOPE, em seus documentos, dá ênfase à urgência em traçar uma política, na universidade, de ação educacional para as tecnologias educacionais, buscando adequar a formação e conseqüentemente a prática dos profissionais da educação às novas realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas.

Já em 1989, no IV Encontro Nacional, a ANFOPE, conforme conta do texto final, tópico 3, item 1, indicava

[...] a necessidade de formação de um educador articulado às mudanças, defendendo a formação de um profissional de identidade ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Um educador articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ANFOPE, 1989).

As considerações da ANFOPE ainda mostram a dura realidade da desvalorização econômica e social do professor, as condições que enfrenta em seu campo de trabalho na escola pública. As deficiências quanto à formação dos profissionais da educação, tanto em nível médio como em nível superior, são graves e precisam ser solucionadas com urgência.

No Documento Final do XII Encontro Nacional da ANFOPE, de 2004, a EAD é debatida como alternativa de ensino para a formação de professores:

[...] a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de educação à distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimentam políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada (ANFOPE, 2004, p. 9).

A ANFOPE defende ainda a articulação da formação inicial com a formação continuada dos profissionais da educação:

[...] os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum - formação inicial e continuada -, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções

de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, p. 23).

Fica evidente que a ANFOPE faz restrições aos cursos de má qualidade, com nítidos interesses mercadológicos:

Alguns desses cursos têm sido denunciados como verdadeiras "fábricas de diploma", sendo coordenados por empresas de consultoria, em escolas de precária infra-estrutura física e pedagógica - sem bibliotecas, coordenação pedagógica, e com professores pouco preparados para lidar com essa nova realidade. De fato, pode-se afirmar que todo esse processo configura-se como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do estado e dos poderes públicos (ANFOPE, 2000, p. 21).

Percebemos e concordamos com o seu posicionamento, ao estudar o Documento Final do XII Encontro Nacional (ANFOPE, 2004), quanto à restrição da EAD de má qualidade, a EAD mercantilista de interesses neoliberais, da EAD massificadora vinculada aos interesses de poucos, sem projetos pedagógicos, preparação de qualidade, infra-estrutura de alto nível e principalmente sem histórico de ensino e formação de professores. Consta desse documento:

A ANFOPE tem participado dos debates com críticas fundamentadas em relação à utilização indiscriminada da modalidade de Educação a Distância que se observa no país. Assume uma posição clara em defesa da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada. Assim, considera que as novas tecnologias não se constituem em propriedade privada de nenhum segmento, ao contrário, pertencem ao conjunto da sociedade e são meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Desse modo, reitera a posição enfatizada no XI Encontro Nacional, ou seja: *“que os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação”* (Doc. XI Encontro, p. 14).

A Educação a Distância requer uma infra-estrutura tecnológica adequada, além de profissionais com formação pedagógica capazes de lidar com os recursos e ferramentas tecnológicas. Isto significa que a adoção de uma política que incentive a EAD requer grande investimento, seja em relação à formação docente, seja no tocante aos equipamentos e materiais.

A maioria dos cursos de formação na modalidade EAD, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. A educação a distância, no Brasil, por isso mesmo, tende a ser

pensada mais como uma política compensatória que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior.

Considerando que, no atual governo, o Ministério de Educação anuncia a ampliação do acesso ao ensino superior mediante, também, a EAD, é oportuno resgatar a proposta da ANFOPE apresentada em 2000, quanto à criação de um núcleo de estudo de EAD em âmbito nacional. Nesse sentido, os educadores reunidos no XII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, consideram pertinente a proposta apresentada no V CONED, na mesa que discutiu o tema de educação a distância, em se constituir um fórum em defesa de uma EAD democrática. Este fórum na ANFOPE será o espaço propício à divulgação, acompanhamento e avaliação das experiências em andamento nas diferentes IES e nos vários estados e que permitiria debater e aprofundar questões teóricas e metodológicas que lhes são atinentes (ANFOPE, 2004, p. 31 e 32).

Faz parte de um dos itens que compõe os Encaminhamentos do XII Encontro Nacional da (ANFOPE, 2004),

promover um fórum de debate permanente sobre Educação a Distância, de modo a defender seu caráter público e democrático, divulgando, analisando, acompanhando e avaliando as experiências em andamento nas diferentes IES e nos vários estados, com vistas a favorecer o debate das questões teóricas, metodológicas e políticas que lhes são atinentes.

Está claro que a ANFOPE não é contra a EAD de qualidade, a EAD planejada pedagogicamente, que acredita na capacidade de democratização e socialização do saber.

Uma das formas de tentar mudar esse quadro, na nossa percepção, é investir na formação continuada dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, atribui a cada município, e supletivamente aos Estados e à União, a incumbência de “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso os recursos da Educação a Distância” (art. 87, § 3º, inciso III), de tal modo que, até o fim da Década da Educação (em 2007), somente sejam admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, § 4º). Para responder a demanda, novas possibilidades são oferecidas pela EAD.

O Plano Nacional de Educação (2001), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, ao propor como objetivos a elevação global do nível de escolaridade, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público, estabelece prioridades, dentre as quais se destacam, como compromisso constitucional:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (PNE, 2000, p. 7 e 8).

Uma das possibilidades existentes para que sejam cumpridas as metas do PNE é a alternativa do Ensino a Distância, como já enfatizado neste trabalho, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Para que isso aconteça, as políticas públicas deverão buscar parcerias nos estados e municípios, com o objetivo de implementar os pólos presenciais para o ensino a distância. A UAB é um exemplo da parceria federal entre os entes federativos em busca da democratização do saber pela utilização de TIC e EAD.

O Governo Federal delega às secretarias a responsabilidade de promover formação inicial e continuada a distância, com uso de TIC, de Educação Básica. Nessa ação se articulam coordenação, financiamento e manutenção dos programas. No PNE (2000) a exigência em relação à formação a distância é que uma parte seja presencial, com garantia de encontros coletivos, fundamentais para atender necessidades expressas pelos professores, tutores, assim como exames presenciais.

Para os cursos de formação, em quaisquer de seus níveis e modalidades, presencial ou a distância, o PNE (2000) determina os seguintes princípios: a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e de informação e capacidade, para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais nos níveis e modalidades da Educação Básica.

Esses princípios estão inter-relacionados aos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCFP), com os prescritos pela LDB n. 9.394/1996 e com as recomendações constantes dos Parâmetros e Referências Curriculares para a Educação Básica elaborados pelo MEC.

Os cursos de formação de professores delineados nas DCFP têm como eixo central o perfil do profissional docente descrito na LDB, em seu artigo 13, independentemente do nível de atuação no ensino básico. Entre os traços mais marcantes desse profissional, pode-se apontar o da responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno, da autonomia em executar um plano próprio de trabalho sintonizado com o trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola e da ampliação de sua responsabilidade em colaborar na articulação entre a escola e a comunidade. Isso significa que é possível o profissional da educação realizar sua formação continuada em seu local de trabalho, usando a metodologia de interagir e refletir com colegas, coordenadores, gestores, tutores, ao mesmo tempo que pode se valer de metodologia de EAD. A LDB ressalta ainda em seu artigo 87, § 3º; que “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”.

Essa lei, especificamente no artigo 61, define os princípios que deverão orientar a formação dos profissionais da educação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nesse sentido, analisamos que a educação a distância contempla os requisitos do artigo 61 e até faz parte, quando citada, a capacitação em serviço, que pode ser uma das formas de educação continuada por meio da EAD.

Além dos objetivos para a formação inicial de professores, encontram-se explicitados na LDB nº 9.394/1996 os tipos e modalidades dos cursos, como também os *lôcus* de formação.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996).

Considerando esse conjunto de medidas legais que culminaram com o reconhecimento da EAD, Lei nº 5.622, de 19/12/2005, podemos dizer que, apesar das atuais

dificuldades para implementar projetos de educação a distância, não há como negar que sua inclusão na LDB/1996 abriu novas perspectivas para o avanço da reflexão sobre uma política educacional que leve em consideração o papel da EAD no processo de formação inicial e continuada de professores.

Algumas ações para formar professores estão sendo implementadas, como, por exemplo, o Proformação. Em 1997, depois da inclusão da EAD como uma realidade, a SEED, o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA) e os estados e municípios propuseram, mediante celebração de parcerias, o desenvolvimento do Programa Proformação, voltado para a habilitação de professores de nível médio sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país. O Proformação é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério, na modalidade Normal, oferecido na modalidade semipresencial. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do país.

O Proformação iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e habilitou, em julho de 2001, 1.323 professores. Em 2000 foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, de modo que foram certificados 22.056 professores.

O Programa foi financiado pelo FUNDESCOLA, que administra recursos oriundos do Banco Mundial. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desde o lançamento do Proformação, tem sido parceiro da SEED, na sua execução. A partir de 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o financiamento do Proformação, por meio de convênio com a SEED. Nesse mesmo ano, iniciou-se o Grupo III, implementado nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe, certificando, em julho de 2004, mais de 6.000 professores.

O Proformação utiliza para sua consecução atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico. As atividades presenciais desse programa são concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais). No que tange as atividades de prática pedagógica, realizam-se nas escolas de lotação dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo. Somam-se, pois, os

benefícios da formação em serviço às vantagens da educação a distância, atingindo uma população numerosa e dispersa geograficamente, com o fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade.

Apesar de o Proformação já ter formado mais de 30.000 professores até os dias de hoje, existe ainda no Brasil, nas redes públicas de ensino, um número significativo de professores sem a habilitação mínima exigida por lei, atuando nas séries do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização, conforme informação do MEC/SEED (BRASIL, 2007).

Em relação à formação de professores na modalidade de EAD, é relevante mencionar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), projeto do governo federal, que tem por objetivo a realização de cursos em EAD em diversas instituições federais, sobretudo para professores da Educação Básica que ainda não têm diploma de nível superior. Essa tem sido uma das grandes preocupações do governo federal já que o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) em suas metas n. 18 e 19, prevê a garantia da formação de 70% dos professores da educação infantil e do ensino fundamental em cursos de nível superior, em licenciatura plena e que todos os professores do ensino médio possuam também esta formação até o final de 2007. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP, 2005), cerca de 10% dos aproximados dois milhões de docentes da rede pública estão nesta situação. Por isso, em informação veiculada no portal do Sindicato dos Professores do Ensino Superior (ANDES), o Ministério da Educação (MEC) investirá cerca de duzentos milhões de reais, com o objetivo de saltar, dos atuais 10 mil estudantes, para cem mil alunos matriculados em cursos vinculados à UAB. “O governo está chamando para si parte da responsabilidade sobre a formação de professores”, diz Paulo Speller, reitor da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Ensino Superior (Andifes).

Em nosso entendimento, o modelo da UAB, se desenvolvido com qualidade, formará professores competentes no uso das TIC em atividades pedagógicas, no entanto, tal qualidade está ainda para ser demonstrada, pois notícias a respeito do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) divulgadas na Folha de São Paulo em 10.09.2007 indicam que o melhor desempenho dos estudantes do curso a distancia recai em cursos de administração enquanto que nos cursos de formação de professores o resultado é totalmente inverso.

Outra medida anunciada pelo governo federal foi a compra de 75 mil computadores e 7,5 mil impressoras, para fortalecimento do Programa Nacional de Informática na Educação (ProiInfo), para o ano de 2006. Foram destinados às escolas também 76 mil kits com

cinquenta DVDs, conteúdos da TV Escola, sistema de apoio pedagógico por meio da mídia televisiva.

O governo federal está, de certa forma, empenhado em assegurar o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, com a estratégia de utilizar a Educação a Distância como meio de atingir esses objetivos. Defendemos como compromisso acadêmico e político a EAD, porém devemos lembrar da importância da qualidade e não só da quantidade de professores certificados. Por certo essa exigência também se aplica aos cursos presenciais.

Outros programas poderiam aqui ser relatados, mas o que importa ressaltar não é a quantidade de ações governamentais. O mais relevante é que professores leigos estão sendo capacitados em serviço; e aqueles que desejam ser professores vêm tendo algumas possibilidades de acesso ao saber via EAD, em lugares em que não existem instituições de ensino superior.

Moraes (1998, p.19), ao comentar sobre as razões da dinamização do processo de informatização da Educação, “ênfatisa a necessidade de desenvolver esse processo levando em conta dimensões consideradas essenciais para o desenvolvimento humano, como, por exemplo, a formação do cidadão, o desenvolvimento de uma nova ordem ética e a intensificação dos processos de produção do conhecimento”.

A autora destaca os seguintes aspectos como possibilidades do processo de informatização da Educação:

[...] democratização do acesso à informação, como condição imprescindível à prática da democracia; redimensionamento da educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação, tendo em vista uma formação básica voltada para o desenvolvimento de novos hábitos intelectuais de simbolização, formalização do conhecimento, manejo de novos signos e representação, que assegure ao indivíduo competências necessárias à gestão da prática social do conhecimento; abertura para os processos de Educação a Distância e de educação continuada, na perspectiva dos princípios éticos da educação (MORAES, 1998, p. 21).

Na mesma linha, Valente (1996) ressalta que a construção do conhecimento mediada pela ação docente permite ao aluno utilizar determinado *software* para ensinar o computador a resolver um problema ou executar uma seqüência de ações para produzir certos resultados. Essa é uma boa referência, entre tantas outras, para a prática educativa de EAD mediada por TIC.

2.3 As Práticas Educativas e a Mediação do Professor na EAD

De acordo com Masetto (1998, p. 18), as mudanças na sociedade, em consequência do crescente desenvolvimento tecnológico, farão os cursos superiores reverem seus métodos. Em decorrência disso, surgem novas formas de ensinar e aprender, baseadas no uso intensivo das TIC nas instituições presenciais e, principalmente, na EAD, além de novos papéis e novas competências que tanto alunos quanto professores poderão assumir e desenvolver.

O professor tem um importante papel como agente promotor do processo de aprendizagem do aluno, que constrói o conhecimento num ambiente que o desafia e o motiva para a exploração, a reflexão, a análise de idéias e a descoberta de novos conceitos.

Esse entendimento coloca para a ação docente mediada pelas tecnologias, uma outra perspectiva de fazer educação:

Uma perspectiva que requer da ação docente mudanças profundas não apenas nos aspectos metodológicos, mas na própria maneira de conceber o ensino e a aprendizagem. O computador pode ser utilizado como uma importante ferramenta no desenvolvimento da condução da prática pedagógica como a criação, a transmissão e o armazenamento de informações (KENSKI, 2001, p. 78-9).

São relevantes no Brasil os estudos que apontam alternativas para práticas educativas sintonizadas com o atual cenário cibernético, informático e informacional. Entretanto educadores como Resende (1996), Valente (2000), Masetto (2000), Kenski (2001), dentre outros, alertam que, em geral, os professores têm utilizado o computador como um mero recurso didático ou audiovisual. Trata-se de concepção ingênua sobre o processo de comunicação mediatizada.

Resende (1996) assinala que se encontra bastante enraizada em muitos professores a crença no poder de transferências de informações para os alunos com a simples presença, ou com o simples envio a distância ou com um simples auxílio de visuais, sons, audiovisuais nas práticas das aulas.

Concordamos com a idéia de Resende (1996) de que o papel do professor não é o de simplesmente transmitir conhecimento com o auxílio das novas tecnologias. Vai muito além. O professor tem o dever de se empenhar para que o estudante busque uma reflexão crítica do contexto em que está inserido, o que o ajuda a proceder sua aprendizagem tanto técnica como politicamente.

Kenski (2001) propõe que o novo papel do professor seja o de validar, mais do que o de anunciar a informação; orientar e promover a discussão sobre as informações, muitas vezes desconhecidas, levantadas pelos alunos; proporcionar momentos para que os que aprendem façam triagem das informações, reflitam e critiquem para encontrar qualidade no que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde as informações são disponibilizadas.

Nesse sentido, o professor dos tempos atuais é aquele profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das informações requeridas pela cultura escolar.

Tal prática pedagógica mostra aos alunos que o professor deixa de ser a única fonte de informação, o que exige do docente aprofundamento nos estudos, investigações e reflexão para manter-se atualizado. O professor deve tomar por base um paradigma científico e pedagógico que o estimule a conhecer, a aprender e a ensinar ou ajudar a aprender, o que lhe permitirá ultrapassar o convencional modelo de ensino-aprendizagem centrado no docente.

Um mundo com mutações aceleradas exige um novo professor, capaz de conquistar e fazer ciência, de apropriar-se da técnica, sem, entretanto, esquecer o compromisso político de colocar a ciência e a tecnologia a serviço do bem-estar social, realizando novos projetos com o intuito não apenas de informar, mas principalmente de formar. Na emergência de um novo paradigma para a ciência da Educação, cabe ao professor inovar-se pedagogicamente em novas bases, o que, por certo, envolve mudanças.

Toschi (2002), ao estabelecer a relação entre as tecnologias midiáticas e o cotidiano escolar, confirma as sérias dificuldades com que se defrontam os professores na sala de aula. Ela constata que:

Como usuários destas mídias, alunos e professores se encontram na escola, e a cultura das escolas, em geral, nega esta realidade. Assume-se as tecnologias midiáticas como “recurso didático”, isto é, usa-se o vídeo para veicular programas pedagógicos das diferentes disciplinas sem levar em conta que esta tecnologia tem linguagens próprias que são incorporadas na mensagem dos programas pedagógicos (TOSCHI, 2002, p. 269).

É preciso, no entanto, ter claro que essas funções, mesmo que essenciais, não definem prática em toda a sua extensão. Como adverte a autora, cabe ao aluno, participante ativo do processo, internalizar e sistematizar as informações que considera relevantes para a sua vida, a fim de que possa construir um conhecimento que tenha significado para si próprio; construir uma ética que se traduza em ações concretas que assegurem a melhoria da qualidade do ambiente e da vida individual e coletiva e o desenvolvimento de uma cidadania que

possibilite o enfrentamento crítico dos problemas vivenciados pela sociedade global, o que pressupõe emancipação e libertação. Isso significa formar um cidadão capaz de conviver, comunicar-se e dialogar em um mundo interativo e interdependente mediante a utilização dos instrumentos da cultura.

Segundo Toschi (2002), a EAD centrada no sujeito prioriza os recursos tecnológicos mais interativos para mediatizar o trabalho colaborativo de construção do conhecimento com base na pesquisa. Isso significa formar comunidades, virtuais ou presenciais, a fim de preparar o professor para aprender a aprender, trabalhar em equipe, partilhar experiências, solucionar conflitos, readequar ações, dominar diferentes formas de acesso às informações mais relevantes, para construir e reconstruir o cotidiano de sua prática como ator e autor da própria prática.

Na EAD, a condição de separação física entre professor e aluno potencializa a mediação tecnológica. Esse processo abre espaços para novas relações com pessoas, materiais tecnológicos, saberes, contextos. É um novo espaço virtual de construção, desconstrução e reconstrução do saber, na direção do aprender juntos e colaborativamente. Por sua vez, a aprendizagem mais participativa, interativa, dialógica, crítica, criadora, humanista, pode contribuir para a criação das bases de uma sociedade mais democrática, mais humana, voltada para o bem comum, com possibilidade de apresentar vida na sobrevivência das pessoas.

Para Belloni (1999), saber mediatizar é uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e à realização de qualquer ação em EAD, para assegurar a qualidade tanto técnica quanto didático-pedagógica dos projetos, cursos e materiais dessa modalidade de educação e para romper com o modelo mercantilista de pacotes instrucionais.

Belloni (1999, p. 58) apresenta a diferença entre interatividade e interação. A interação é uma ação recíproca entre dois ou mais atores, na qual ocorre a intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos, que pode ser direto ou indireto, mediatizado por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, a carta ou o telefone.

A autora sinaliza que, em situações de aprendizagem a distância, a interação pessoal de professores e alunos é extremamente importante e, nesse caso, o uso do telefone pode ser de grande eficácia. É diferente do uso, pelo estudante, de um programa de informática, mesmo que lhe ofereça muitas possibilidades interativas. Na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter socioafetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações. Em ambas as situações ocorrerá aprendizagem, e os dois tipos de meios são úteis e complementares para a EAD Belloni (1999).

Na visão de Oliveira (2003), saber mediatizar traz uma reflexão diferente ao fato de que as modernas tecnologias não substituem a relação interpessoal direta, daí ser desejável garantir espaços presenciais para a troca de experiência e construção coletiva. Em poucos anos não se saberá a diferença entre o presencial e a distância.

É necessário, para isso, romper a tradição de que a transmissão do saber se dá predominantemente por meio da oralidade e da escrita. Há novos modelos metodológicos em consonância com as novas linguagens. Por outro lado, se desfaz a idéia de o professor ser o depositário do saber. “Com o uso das TIC, somos convidados a pensar em um fazer docente que possa transcender o estadismo da verdade possuída, conhecida e transmitida como tal” (MARTINS & POLAK, 2000, p. 45).

Para Belloni (1999), as TIC oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno/estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade.

As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, lista de discussão, fórum, webs, sites etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à rigidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder em velocidade (BELLONI, 1999, p. 54).

As diferentes formas de linguagens da modalidade EAD e as novas práticas docentes decorrentes dessas mudanças são aspectos que concorrerão para a democratização do saber.

A formação docente a distância, por exemplo, em uma perspectiva reflexiva e de investigação, pode possibilitar ao professor um pensamento autônomo que facilite a autoformação participada, com vistas à construção de sua identidade profissional, o que contribuirá com o processo de mediatização, já que existe um processo de cooperação e colaboração no ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

Azevedo (2000) apresenta três possibilidades de comunicação reunidas em uma só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos. Todos os processos citados pelo autor devem estar devidamente planejados para que haja uma mediatização correspondente ao anseio do aprendente.

A preocupação com a interação entre alunos e professores é notória na EAD, de modo que pode ocorrer ao utilizarmos recursos, como telefone, encontros presenciais, chat, fórum, bate-papo. Em contrapartida, sabe-se que ainda existe um grande número de instituições de EAD que se preocupam somente com o que acontece:

[...] entre a recepção do material, por parte dos possíveis educandos, e o momento em que se realiza alguma consulta aos facilitadores, até que cheguem os exames, há um período que não preocupa muitas instituições de EAD, ou seja, é o **tempo da aprendizagem** (grifo nosso) (GUTIERREZ, 1994, p. 27).

O tempo de aprendizagem é o processo de imersão e aprofundamento nas relações de aprendizagem e adaptação das atividades desenvolvidas, para saber se tudo está dentro do planejado, ou seja, é o tempo de aprendizagem de todas as relações envolvidas.

Entende-se que dentre os maiores desafios da EAD estão o processo de mediatização e o material elaborado pelos professores, autores das disciplinas ofertadas nos cursos. A comunicação por meio do material oferecido, como também a comunicação entre os professores e alunos e entre os alunos, têm de levar o aprendente a refletir e estimulá-lo a pesquisar novas informações. Do outro lado, professores, tutores, e outros devem estar atentos aos questionamentos, dúvidas e solicitações do alunado, para que não haja demora no retorno dos questionamentos feitos, o que pode ocasionar desestímulo para o estudante.

De acordo com Silva (2001), torna-se necessária a união do conhecimento técnico ao pedagógico na área das tecnologias educacionais, pois sem o conhecimento técnico os educadores não conseguirão implantar soluções pedagógicas inovadoras, e sem o conhecimento pedagógico os recursos disponíveis tendem a ser subutilizados. A articulação do conhecimento técnico com o conhecimento pedagógico, portanto, é fundamental. Se o educador possuir maiores conhecimentos na área técnica e na área pedagógica, terá melhores condições para intervir e contribuir para o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos.

A tecnologia sozinha não garante a comunicação de duas vias, a participação real, assegura Moran (2001). Para o autor o importante é mudar o modelo de educação, porque as tecnologias podem servir como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais. Para ele a tecnologia é um apoio valioso para um projeto pedagógico que foca a aprendizagem ligada à vida. Não se deve esquecer, porém, que a introdução de inovações técnicas na educação deve estar orientada para a melhoria da qualidade e da eficácia do sistema e priorizar os objetivos educacionais, e não as características técnicas, sem esquecer, no entanto, a influência global dessas ferramentas intelectuais na atualidade.

Entendemos que o professor deve ser um facilitador, que procura auxiliar cada aluno para que ele consiga avançar no processo de aprender. Supomos que esse professor estará

atuando com estudantes mais autônomos, mais motivados do que aqueles do ensino convencional.

De acordo com Mercado (1999), Moran (2000) e Nóvoa (1999), a mudança mais radical deve vir mesmo dos professores. Para que isso ocorra, não se pode esquecer da necessidade de mudanças na formação dos professores, que por sua vez não podem ignorar a importância das tecnologias para a formulação de novas propostas de ensinar e aprender.

O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar e optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam em permanente processo de aprender a aprender (MORAN, 2000).

Dessa forma, com base em Belloni (1999), não é demais repetir que saber mediatizar é uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação de EAD.

2.4 Sintetizando idéias

A formação de professores na modalidade a distância merece discussão em alguns pontos fundamentais. Um desses pontos é a importância de que as atividades propostas envolvam situações concretas do cotidiano dos participantes, pelas quais será estabelecida a relação teoria-prática. É importante também utilizar instrumentalização formal em relação às principais ferramentas da informática desde o início do curso, o que pode diminuir a distância entre professores, alunos e tecnologia.

Dentre outros aspectos, tal possibilidade poderá qualificar o contato com as ferramentas de apoio à EAD, pois o professor poderá fazer uso do computador fora do local e horário previstos, organizando sua agenda conforme sua disponibilidade. É preciso deixar claro que a formação inicial tem por objetivo situar o professor no contexto da EAD e despertar seu interesse para a formação continuada, que potencializará a utilização das TIC.

A utilização das TIC associadas ao ambiente da sala de aula virtual e à mediação pedagógica contribuem efetivamente para o processo de ensino e de aprendizagem, e devem ser utilizadas quando trouxerem benefícios à prática pedagógica, para que seu uso não seja banalizado. Por fim deve-se promover a tomada de consciência sobre o papel do professor, do aluno, do conhecimento e das teorias.

Fragale Filho (2003) mostra algumas dificuldades pedagógicas em relação ao professor e ao aluno na EAD.

[...] há um relativo isolamento do estudante que não conta com o apoio e o estímulo de um grupo de pessoas que estão nas mesmas condições que ele; na medida em que avançam as experiências *on-line* e baseadas em recursos digitais e de rede, este problema pode ser minimizado; como ainda não faz parte, de forma mais concreta, do dia-a-dia do professor e do aluno, pode haver problemas de adaptação e de motivação (FRAGALE FILHO, 2003, p. 54).

Consideramos que é preciso envolver o aluno em processos participativos e efetivos, em que a aprendizagem não seja só teórica. Por outro lado, a organização do aluno é fundamental; o estudante não orientado adequadamente vai deixando passar o tempo adequado para cada atividade, ficando, de conseqüência, com dificuldade de acompanhar o ritmo do curso.

De acordo com Gutierrez (1994), as instituições que promovem cursos de EAD devem pensar muito mais no usuário do que nas possibilidades e vantagens institucionais. Belloni (1999) assinala que não se pode esquecer que o grande desafio das instituições de EAD está mais no campo socioafetivo do que propriamente nos conteúdos e métodos dos cursos, mais nas estratégias de contato e interação com os estudantes do que nos sistemas de avaliação e de produção de materiais.

O processo educacional, portanto, deve considerar como fundamentais os paradigmas que relacionam a cultura, a sociedade e a educação, assim como aqueles que valorizam a flexibilidade, a criatividade, a autonomia, a interação, o trabalho cooperativo, a fim de prover condições para uma formação conseqüente com as exigências da nova organização social, marcada pelo uso das tecnologias da sociedade do conhecimento.

Há que ter como horizonte as características desse novo processo de organização, pelas tecnologias de informação e comunicação, no sentido de otimizar o uso das tecnologias como instrumento de aprendizagem coletiva e também da melhoria da qualidade de vida.

O professor é desafiado a superar a simples função de transmissor de informações, para tornar-se um orientador de estudos, um facilitador da aprendizagem, intensificando a interação com os alunos, dos alunos entre si e também entre as fontes de informações e os alunos, incentivando o desenvolvimento de significados construídos socialmente por meio da compreensão conceitual de cada indivíduo e coletivamente (FAGUNDES, 1996). O processo de aprendizagem fundamentado na concepção de construção do conhecimento só é possível por meio da interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, que pode ser mediada tanto presencialmente como a distância.

O novo desafio das instituições formadoras de professores é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada, que deverá acompanhá-los em toda sua vida. Nessa perspectiva, o professor refletirá a sua prática pedagógica, com a consciência de que não pode absorver todo o universo de informações em um único curso inicial.

Segundo Oliveira (2003), a pertinência da EAD na formação continuada de professores apóia-se em duas razões principais:

[...] Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país; por outro lado atende ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Moraes (1996) assinala que os diversos cursos destinados à formação de professores acabam por adotar uma prática mais conservadora, mesmo com a utilização de modernos recursos tecnológicos, pois o fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo a interligação em seqüências não lineares, como as atualmente usadas na multimídia e hipermídia, não dá a garantia de qualidade pedagógica e de nova abordagem educacional.

É importante registrar que a formação inicial dos professores a distância ou a formação continuada, como já foi anunciado, deve ser pensada não somente quanto à apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas também quanto à formação de sujeitos, construtores de conhecimento e capazes de uma prática pedagógica, compatível com o mundo contemporâneo. Assim, o professor e o aluno devem ser reconhecidos como sujeitos, como parte de uma grande rede.

Para Moran (2001), um dos desafios que os profissionais que atuam no ensino superior irão enfrentar é a motivação dos estudantes na fase em que eles não precisam ir todos os dias à aula, para que continuem aprendendo mesmo fora da sala de aula. Educar a distância reflete uma forma de ensino-aprendizagem em que haja trocas e não somente repasse de informação, que não seja simplesmente o ato de colocar conteúdo em uma página e depois cobrar atividade dos alunos, como ocorre muitas vezes em cursos de EAD poucos qualificados.

De acordo com Belloni (1999), os sistemas de EAD lidam com um grande número de estudantes e isso faz com que a função do professor seja racionalizada e segmentada. Segundo a autora, a divisão do trabalho do docente deve evoluir de um modelo centralizado e estandardizado, para formas mais flexíveis de prática docente, em que o professor deixa de ser

uma figura individual, para tornar-se uma entidade coletiva. Ele passará, então, a ser parceiro do estudante nos processos de aprendizagem e deixará de ser o centro das atenções.

Neste mesmo caminho, Belloni (1999) observa que a formação dos professores, tanto no ensino presencial quanto a distância, deve atender a três grandes dimensões:

[...] **Pedagógica:** Os professores devem ter um domínio sobre o campo da Pedagogia, relacionando com metodologias ativas, com a finalidade de desenvolver capacidades para a pesquisa e a aprendizagem autônoma.
Tecnológica: Abrange as relações entre tecnologias e a educação em todos os seus níveis (avaliação, produção de materiais, estratégias de uso etc.).
Didática: Diz respeito à formação específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização (BELLONI, 1999, p. 89).

Sem dúvida essas três dimensões são indispensáveis para a prática pedagógica de todo professor que pretenda atuar com competência no processo ensino-aprendizagem.

Algumas características para atuar em EAD são propostas por Gutierrez (1994), em relação ao professor, que deve

Ser participativo; partir da realidade e fundamentar-se na prática social do estudante; promover atitudes críticas e criativas nos agentes do processo; abrir caminhos para a participação e a expressão; promover processos e obter resultados; fundamentar-se na produção de conhecimentos; ser lúdico; e, principalmente, desenvolver uma atitude de pesquisador (GUTIERREZ, 1994, p. 87).

A simples enumeração de características reflete uma amostra de que o uso intensivo dos meios tecnológicos de informação e comunicação torna o ensino mais complexo e exige que se articulem ao ato de ensinar múltiplas tarefas. Para Belloni (1999), essa é a característica principal em EAD.

Destacamos que a EAD é uma modalidade de ensino que exige uma equipe integrada de diferentes profissionais, que trabalham coletivamente, dentre eles o professor.

Em consonância com o que se registra, Belloni (1999, p.82) assegura que uma das conseqüências principais da formação docente em EAD é a “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”, o que depende de uma equipe integrada para atingir os objetivos da aprendizagem.

Interessantes são os vários desdobramentos que a função docente pode ter em cursos de EAD:

Professor formador: Orienta o estudo e a aprendizagem do aluno;
Conceptor e realizador de cursos e materiais (podemos chamá-lo de

conteudista): prepara os planos e elabora os conteúdos de ensino; **Professor pesquisador**: pesquisa e atualiza sua disciplina específica; **Professor tutor**: orienta os alunos em seus estudos relativos à disciplina na qual é o responsável; no geral esclarece dúvidas; **Tecnólogo educacional**: é responsável pela adequação dos conteúdos aos meios tecnológicos de forma didática e pedagógica. Assegura a integração das equipes técnicas e pedagógicas. - **Monitor**: O monitor tem a responsabilidade de manter os alunos motivados durante o curso, com capacidade de liderança. Em algumas experiências de EAD, também é o responsável em sanar as dúvidas técnicas dos alunos no decorrer do curso (BELLONI, 1999, p. 83-84) (grifo do autor).

Valemo-nos agora de informações colhidas na dissertação de Mestrado de Loch, M. (2003), para trazer mais algumas contribuições acerca da interação na EAD e formação de professores.

Em questionário, a pesquisadora obtém informações sobre a interação dos professores com os demais agentes do processo, ou seja, durante a execução do curso, a grande maioria avaliou que a interação foi entre ótima e boa. Mas, em contrapartida, ocorreu apenas no início do curso, quando os professores receberam o treinamento para iniciar a produção do material impresso e o treinamento para o manuseio das ferramentas do ambiente virtual. As demais interações ocorreram de forma menos freqüente, com os monitores e equipe pedagógica.

Depois da experiência da formação, os professores pesquisados por Loch, M. (2003) afirmaram (mais de 50% deles) que o professor da EAD tem mais trabalho que o do ensino presencial. Precisa estar atento a tudo que ocorre à sua volta. Deve se preparar melhor para responder às dúvidas e críticas. Além disso, precisa planejar e elaborar as provas, os trabalhos individuais e em grupo, acompanhar o desempenho dos alunos no decorrer de todas as etapas do curso, dentre outras atividades. Para um dos professores entrevistados, *“o aluno da EAD, estuda muito mais que o aluno do presencial, aprende mais com os exercícios, pois são feitos baseados no dia-a-dia do aprendiz, o que motiva mais o aluno a cumprir a tarefa”*.

Diante de todos os dados apontados na pesquisa empírica, Loch, M. (2003) considerou que as universidades e seu corpo docente não estão preparados para ofertar e atuar nessa modalidade de ensino. Tudo ainda é muito novo e confuso, indica Loch, M. (2003).

Tais resultados nos levam a ressaltar a necessidade de concepção, produção, execução e avaliação dos cursos a distância para a formação dos professores. Eles devem entender, conhecer e promover a EAD, só assim compreenderão o todo de forma sistêmica e holística.

A formação de professores ainda é uma realidade distante, mesmo com a existência de ações e bases legais que tentam impulsionar o aumento dessa demanda, como planejado pelo PNE. Acreditamos que as novas tecnologias de informação e comunicação e a educação a distância podem ser uma das alternativas para ajudar na luta de democratização do saber e principalmente na formação de professores para a participação ativa nas políticas públicas educacionais como uma opção real.

CAPÍTULO III

O ESTADO DO CONHECIMENTO

Os estudos aqui desenvolvidos, sobre o Estado do Conhecimento a respeito da formação de professores com enfoque na Educação a Distância e o uso das TIC na Educação, abrangem teses e dissertações do biênio 2003-2004. A decisão pelo estudo do Estado do Conhecimento deu-se em virtude da disponibilidade de informações pela CAPES, naquele momento, tendo em vista que nossas investigações iniciaram-se em 2005.

3.1 Procedimentos Metodológicos

O caminho percorrido para desenvolver o Estado do Conhecimento ou da Arte, apresentado com detalhes neste capítulo, realizou-se, como já dito, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, com análise de conteúdo.

Para tanto, foram desenvolvidas cinco etapas, quais sejam:

- a) Levantamento documental;
- b) Leitura integral da produção discente que compõe a amostra;
- c) Elaboração dos resumos analíticos (expandidos) no Modelo REDUC;
- d) Mapeamento dos dados em matriz analítica e configuração das categorias de análise e dos descritores;
- e) Análise do Conteúdo.⁷

3.2 Descobertas e Resultados

Na primeira etapa foi realizado o levantamento documental das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-Graduação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), no período de 2003-2004.

Com o objetivo de obtermos uma visão global da produção discente, no período, em todas as áreas do conhecimento, localizamos no acervo do Portal da CAPES, via *internet*, os trabalhos com base nas palavras-chave: Educação a Distância (EAD) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Resultou desse empreendimento a localização de 240

⁷ Visando à uma distinção entre os autores, objeto do estado do conhecimento, e os autores que sustentam o referencial teórico desta dissertação, optamos por grafar os primeiros pelo nome em inicial maiúscula, seguido da inicial maiúscula do pré-nome (Exemplo: CAMARGO, Cláudia, grafado Camargo, C.).

trabalhos, assim distribuídos: 73 (30%) com foco em EAD e 167 (70%) em TIC, como consta no Gráfico 1.

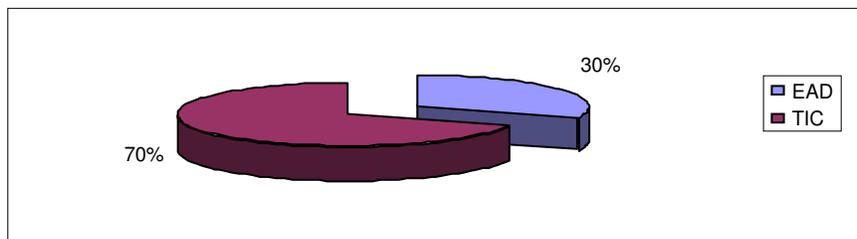


Gráfico 1 - Áreas de Saber com Foco em EAD e TIC

Fonte: Portal da CAPES (2003-2004)

Dos 240 trabalhos seleccionados nas diversas áreas do saber, 98 (41%) são da área de Educação e 142 (59%) trabalhos pertencem às demais, como consta no Gráfico 2.

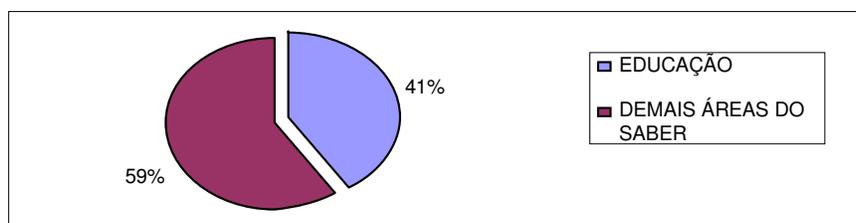


Gráfico 2 - Todas as Áreas do Saber Versus Área do Saber Educação

Fonte: Portal da CAPES (2003-2004)

No conjunto dos 98 trabalhos da área da Educação, foram encontrados 16 (16%) com foco em EAD e 82 (84%) com temas em TIC, como demonstramos no Gráfico 3. Interessante que, ao compararmos o quantitativo de trabalhos entre as teses e dissertações do período, defendidas em todas as áreas do conhecimento, há predominância de trabalhos acerca das TIC. Tal fenômeno é verificado também no campo educacional. A constatação é evidenciada pelos índices, que podem ser consultados nos Gráficos 1 e 3.

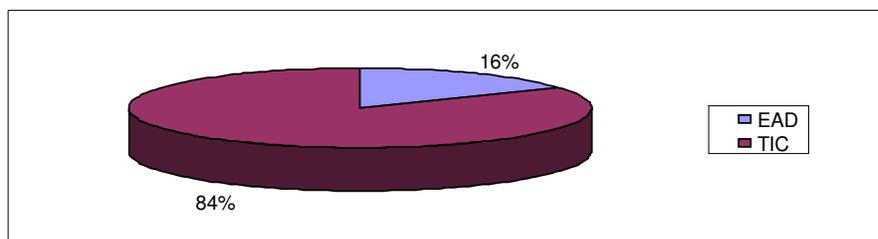


Gráfico 3 - Área Educação com Foco em EAD e TIC

Fonte: Portal da CAPES (2003-2004)

A temática Formação de Professores orientou a nossa segunda busca, que foi feita no conjunto dos 98 trabalhos pertencentes à área da Educação. A seleção foi refinada ao nos determos em Educação a Distância (EAD) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Assim feito, encontramos um total de 47 trabalhos, dos quais foram alocados 10 (21%) em EAD e 37 (79%) em TIC (Cf. Gráfico 4).

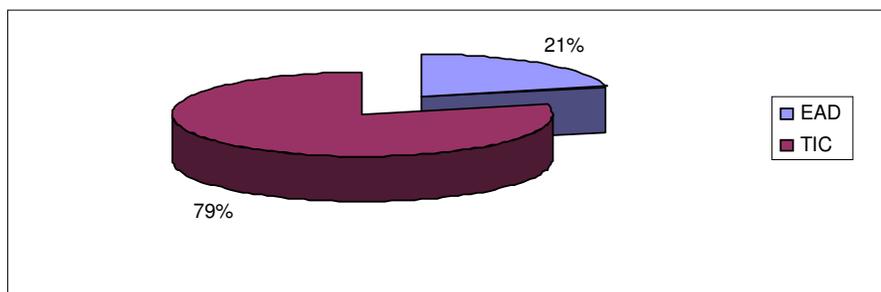


Gráfico 4 - Educação - Formação de Professores, foco EAD e TIC

Fonte: Portal da CAPES (2003-2004)

Após uma releitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas, descartamos seis trabalhos que não correspondiam ao objeto da presente pesquisa. Obtivemos, então, como amostra, 41 produções dos discentes de Mestrado e Doutorado. Dessas, 20% (8) são trabalhos que têm por objeto de pesquisa Formação de Professores e a Educação a Distância e 80% (33) afunilam o objeto de Formação e Tecnologias de Informação e Comunicação (Cf. Gráfico 5).

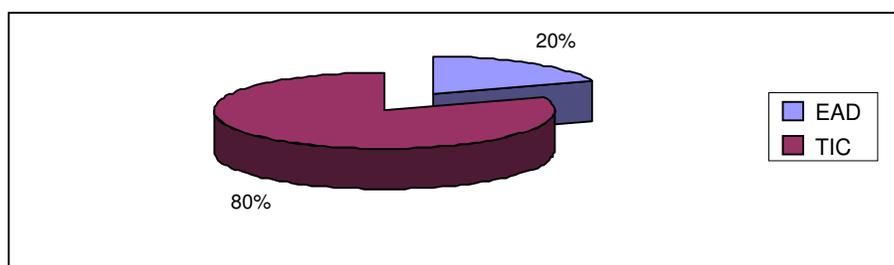


Gráfico 5 - Amostra

Fonte: Portal da CAPES (2003-2004)

O mapeamento inicial da produção discente faz parte do Relatório Descritivo⁸ I (2005), oriundo do levantamento documental apresentado a seguir.

⁸ A lógica orientadora da organização do Relatório Descritivo I segue o ano, o nome do autor por ordem alfabética e o nível do trabalho (Mestrado ou Doutorado).

N	DATA	TITULO	M ou D	AUTOR	PROGRAMA
1	2003	As tecnologias de informação e comunicação no curso de formação de professores - normal médio.	M	ALMEIDA, Rosane Pires Fernandes Galvão	UNESA
2	2003	O pensar matemático e as tecnologias da informação e comunicação: Desafios ou oportunidades à prática do Professor?	M	BRUM, Jaqueline Magalhães	UFES
3	2003	Hipertexto: um novo ressignificado da prática escolar	M	CAMARGO, Cláudia C. Hardagh	PUCSP
4	2003	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: entre infra-estrutura escolar e formação continuada de professores	M	COLZANI, Marinez Panceri	UNIVALE
5	2003	A Formação Continuada de Professores sob o prisma das Tecnologias de Informação e Comunicação: Uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Taboão da Serra	M	DANIEL, César	MACKENZIE
6	2003	Longe da escola na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores	M	GUIMARÃES, Lidônia Maria	UFU
7	2003	Formação de professores universitários para atuar em cursos a distância via internet	M	LOCH, Márcia	UFSC
8	2003	TV/VÍDEO na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades	M	MEDEIROS, Simone	UNB
9	2003	A Contribuição Pedagógica da Educação Continuada em Tecnologias para Educadores do Ensino Fundamental: o caso da Escola Municipal Novo Marotinho	M	MENEZES, Cecília Maria de Alencar	UNEB
10	2003	Políticas de Formação de Professores: a formação cindida	M	NOGUEIRA, Elizabeth Saramela	UFRJ
11	2003	O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial do Pedagogo	M	PALMA, Márcia Silva Di	UTPPR
12	2003	A internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor	M	RAPOSO, Renata Biscaia	UNESA
13	2003	Produção de uma Subjetividade Cooperativa/ Colaborativa em Educação a Distância	M	SANTOS, Marlise Bock	PUCRS
14	2003	Novas tecnologias na formação de educadores: um estudo da prática docente no curso de Pedagogia	M	SANTOS, Silvio Donisete Vieira Dos	UMESP
15	2003	Informática na educação: vantagens e impecilhos	M	SIMÃO, Cristine Isabel	UEPG
16	2003	A biblioteca universitária como espaço pedagógico e a formação de professores	M	SOUSA, Rodrigo Silva Caxias de	UPF
17	2003	Um desafio na formação de educadores: a vivência e desenvolvimento de valores humanos usando as tecnologias	M	TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima	UNESP
18	2003	Educação a Distância: Testemunhos de Professores sobre as inovações Educacionais no Espaço do Saber	D	JUNIOR, João Dornelles	PUCRS
19	2003	EAD: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores	D	MARTELLI, Ivana	UNESP
20	2003	Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o PEC - formação universitária no estado de São Paulo	D	SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes	PUCSP
21	2004	Dimensões pertinentes ao processo da utilização das tecnologias de comunicação e informação: subsídios para a licenciatura	M	ARANHA, Amaury José Alves	PUCAMP
22	2004	Ensino <i>on-line</i> e formação continuada: (re)dimensionando a prática pedagógica	M	ARGENTO, Heloísa Teixeira	UNESA
23	2004	Tecnologias da informação e comunicação no ensino: o caso do pec-formação universitária no pólo Campinas-SP	M	AUGUSTO, Cacilda Encarnação	UNICAMP

24	2004	A argumentação mediada pela tecnologia em grupos de aprendizagem a distância: estudo de caso do ambiente AMANDA	M	BIENIACHESKI, Francisco Maurício	PUCPR
25	2004	Processo de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da rede pública Estadual Paulista (1995- 2004)	M	DURAN, Marli Alves da Silva	UNICIDSP
26	2004	O Diálogo Formativo na Interação em Educação a Distância	M	FERREIRA, Leticia de Carvalho	PUCRS
27	2004	Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, um relação complexa	M	HESSEL, Ana Maria Di Grado	PUCSP
28	2004	Expectativas do professor sobre o magistério na sociedade do conhecimento	M	HILÁRIO, Moema de Assis	UNESA
29	2004	Monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse: acoplado aprendizagens presencial e a distância	M	MALLMANN, Elena Maria	UFSM
30	2004	O papel da tutoria em situações de e-learning: um estudo de caso?	M	MALVESTITI, Mirela Luiza	UNB
31	2004	A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na Universidade Federal de Pelotas	M	MARCOLLA, Valdinei	UFPeI
32	2004	Educação e tecnologias de informação e comunicação: desafios para a prática docente	M	MELO, Eleonora Guimarães	UNESA
33	2004	Mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e comunicação na escola	M	MORI, Katia Regina Gonçalves	PUCSP
34	2004	A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo	M	OLIVEIRA, Samuel Louzada Castro de	UFES
35	2004	A Linguagem da TV na Escola	M	RUBERTI, Isabela	UNICAMP
36	2004	A Percepção de Professores da PUCRS em Relação às Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos de Ensino e de Aprendizagem	M	SANSON, Carmen	PUCRS
37	2004	A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação	M	TEPEDINO, Simone Abichara Santos	PUCMG
38	2004	Estudo da Modalidade de E. Learning aplicada à capacitação de Profissionais da Área Tecnológica do CREA - SP	M	ZAVAGLIA, Silvia Helena	UNICAMP
39	2004	O professor de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional	D	COSTA, Gilvan Luiz Machado	UNICAMP
40	2004	Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas	D	HETKOWSKI, TANIA MARIA	UFBA
41	2004	Formação de Profissionais-Docentes na Preparação de Jovens para o Trabalho com TIC	D	SIDERICOUDES, Odete	PUCSP

Quadro 1 - Relatório Descritivo I do Levantamento Documental 2003-2004.

Fonte: Portal da CAPES (2003-2004).

No Relatório Descritivo I (2005) podemos observar que fazem parte de nossa pesquisa 24 programas de Pós-Graduação em Educação e que a maioria dos trabalhos são em nível de Mestrado, de modo que, dos 41 trabalhos, 35 (85%) são dissertações e as teses contam 6 (15%), o que pode também ser conferido no Gráfico 6.

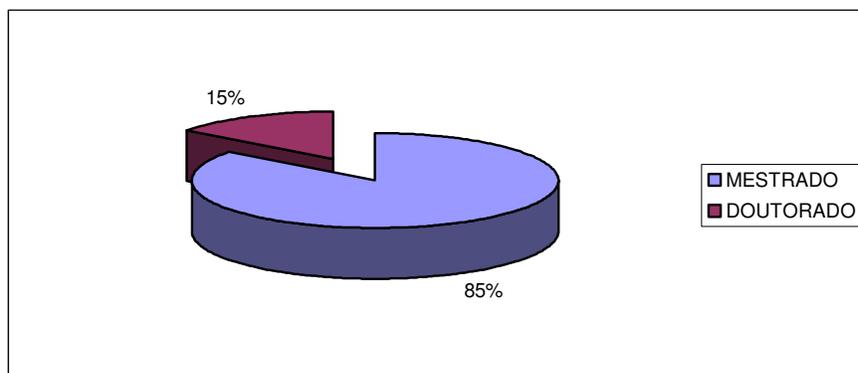


Gráfico 6 – Amostra de Mestrado e Doutorado 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo I (2005)

Ainda no Relatório Descritivo I (2005), é notável a predominância de 4 programas que apresentam maior número de produção em EAD e TIC: PUC/SP, com (5 produções) e Estácio de Sá com o mesmo número (5); UNICAMP e PUC/RS com 4 produções. Somados, os quatro programas representam 43,90% de toda a amostra. A concentração da produção discente na região Sudeste não nos causa estranheza, pois a maioria dos programas brasileiros de pós-graduação em Educação localiza-se exatamente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, nos quais situam-se 12 programas pertencentes à nossa amostra. A Região Sul compõe a amostra com oito Programas, seguida da região Centro-Oeste, com três programas e Nordeste somente com um, conforme apresenta o Quadro 2.

Região/IES	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	
IES	UFES	PUCRS	UNB	UFBA	
	UFU	UFSM	UNEB		
	PUCSP	UFPEL	UEPG		
	UNICIDSP	UCPR			
	MACKENZIE	UNIVALE			
	PUCMG	UPF			
	ESTÁCIO DE SÁ	UFSC			
	UNICAMP	UTP			
	PUCCAMP				
	UMESP				
	UFRJ				
	UNESP				
	Dissertações e Teses	25	11	4	1
	Programas	12	8	3	1

Quadro 2 - Instituições e Programas de Pós-graduação segundo a Região Geográfica, período 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo I (2005)

Em face da grande dificuldade para localizar o universo de 41 trabalhos, optamos por examinar as 21 encontradas e constantes do Quadro 3, as quais compreendem 4 teses e 17 dissertações, defendidas em 12 Programas de Pós-Graduação em Educação.

N	DATA	TITULO	M ou D	AUTOR	PROGRAMA
1	2003	As tecnologias de informação e comunicação no curso de formação de professores - normal médio.	M	ALMEIDA, Rosane Pires Fernandes Galvão	UNESA
2	2003	Hipertexto: um novo ressignificado da prática escolar	M	CAMARGO, Cláudia C. Hardagh	PUCSP
3	2003	Longe da escola na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores	M	GUIMARÃES, Lidônia Maria	UFU
4	2003	Formação de professores universitários para atuar em cursos a distância via internet	M	LOCH, Márcia	UFSC
5	2003	TV/VÍDEO na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades	M	MEDEIROS, Simone	UNB
6	2003	A internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor	M	RAPOSO, Renata Biscaia	UNESA
7	2003	Produção de uma Subjetividade Cooperativa/ Colaborativa em Educação a Distância	M	SANTOS, Marlise Bock	PUCRS
8	2003	Novas tecnologias na formação de educadores: um estudo da prática docente no curso de Pedagogia	M	SANTOS, Silvio Donisete Vieira Dos	UMESP
9	2003	Um desafio na formação de educadores: a vivência e desenvolvimento de valores humanos usando as tecnologias	M	TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima	UNESP
10	2003	EAD: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores	D	MARTELLI, Ivana	UNESP
11	2003	Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o PEC - formação universitária no estado de São Paulo	D	SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes	PUCSP
12	2004	Ensino <i>on-line</i> e formação continuada: (re)dimensionando a prática pedagógica	M	ARGENTO, Heloísa Teixeira	UNESA
13	2004	A argumentação mediada pela tecnologia em grupos de aprendizagem a distância: estudo de caso do ambiente AMANDA	M	BIENIACHESKI, Francisco Maurício	PUCPR
14	2004	Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, um relação complexa	M	HESSEL, Ana Maria Di Grado	PUCSP
15	2004	Expectativas do professor sobre o magistério na sociedade do conhecimento	M	HILÁRIO, Moema de Assis	UNESA
16	2004	Monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse: acoplando aprendizagens presencial e a distância	M	MALLMANN, Elena Maria	UFMS
17	2004	Educação e tecnologias de informação e comunicação: desafios para a prática docente	M	MELO, Eleonora Guimarães	UNESA
18	2004	Mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e comunicação na escola	M	MORI, Katia Regina Gonçalves	PUCSP
19	2004	A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação	M	TEPEDINO, Simone Abichara Santos	PUCMG
20	2004	O professor de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional	D	COSTA, Gilvan Luiz Machado	UNICAMP
21	2004	Formação de Profissionais-Docentes na Preparação de Jovens para o Trabalho com TIC	D	SIDERICOUDES, Odete	PUCSP

Quadro 3 - Relatório Descritivo II do Levantamento Documental 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

No Gráfico 7 procuramos mostrar índices comparativos entre o universo identificado e o realmente examinado. Conseguimos, finalmente, analisar 51% do universo (21 trabalhos).

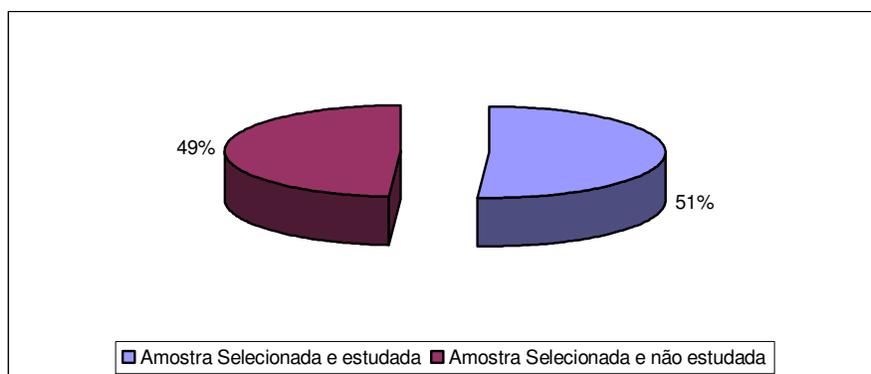


Gráfico 7 - Amostra de 21 Dissertações e Teses Estudadas

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

Do Quadro 4 constam os Programas, distribuídos por Região Geográfica, do que foi possível analisar em nossa pesquisa. Apresentamos as regiões e as IES no Quadro 2. Dos 24 Programas objeto da pesquisa, diante das dificuldades a respeito da coleta de dados, foi possível estudar 12, que representam 50% dos programas constantes no Quadro 2, p. 81.

Região/IES	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Total
IES	UFU	UCPR	UNB		
	PUCSP	UFSC			
	PUCMG	PUCRS			
	ESTÁCIO DE SÁ	UFSM			
	UNICAMP				
	UMESP				
	UNESP				
Dissertações e Teses	16	4	1	0	21
Programas	7	4	1	0	12

Quadro 4 - Amostra de Instituições e Programas por Região Geográfica, período 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

No Quadro 5, a seguir, registramos o número de trabalhos analisados, distribuídos por instituições, programas e níveis (mestrado e doutorado). Não é demais reafirmar que esses

dados referem-se exclusivamente às dissertações e teses que têm por objeto: Formação de Professores - Ensino a Distância e TIC, considerando a área de Educação. Naturalmente o total geral da produção discente da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, no período, é muito maior do que a amostra aqui examinada.

NÍVEIS: M/D	2003		2004		Total		Total Geral
	M	D	M	D	M	D	
UFU	1	-	-	-	1	-	1
PUCSP	1	1	2	1	3	2	5
PUCMG	-	-	1	-	1	-	1
ESTÁCIO DE SÁ	2	-	3	-	5	-	5
UNICAMP	-	-	-	1	0	1	1
UMESP	1	-	-	-	1	-	1
PUCPR	-	-	1	-	1	-	1
UFSC	1	-	-	-	1	-	1
UNESP	1	1	-	-	1	1	2
PUCRS	1	-	-	-	1	-	1
UFSM	-	-	1	-	1	-	1
UnB	1	-	-	-	1	-	1
TOTAL	9	2	8	2	17	4	21

Quadro 5 - Dissertações e Teses sobre Formação de Professores, por instituições, programas e níveis. Período 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

Ao observar o Quadro 5, verificamos que a Universidade Estácio de Sá e a PUC/SP tiveram produção acima das demais IES. As duas Universidades compreendem 50% dos estudos. Notamos ainda que a PUC/SP teve teses de doutorado defendidas nos dois anos, 2003 e 2004.

Esses dados também podem ser visualizados nos Gráficos 8, 9 e 10, que se seguem.

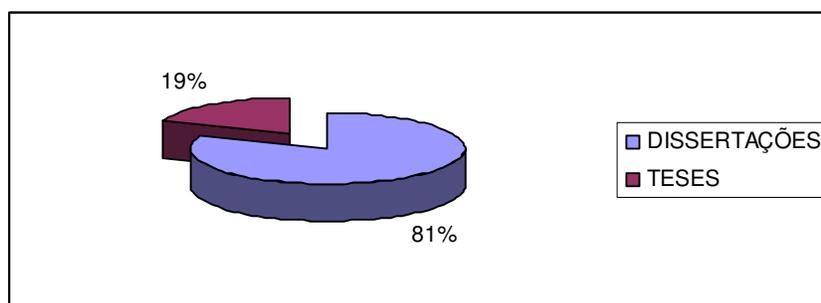


Gráfico 8 – Percentual de Teses e Dissertações (2003-2004)

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

Destacamos que 17 dissertações correspondem a 81% dos trabalhos estudados e 4 teses representam 19% do total de 21 trabalhos, conforme Gráfico 8.

Constatamos, nos Gráficos 9 e 10, que a produção de teses e dissertações sobre Formação de Professores com foco em Ensino a Distância e TIC manteve-se equilibrada no biênio, sendo que em 2003 constam 9 dissertações e 2 teses e em 2004, 8 dissertações e 2 teses.

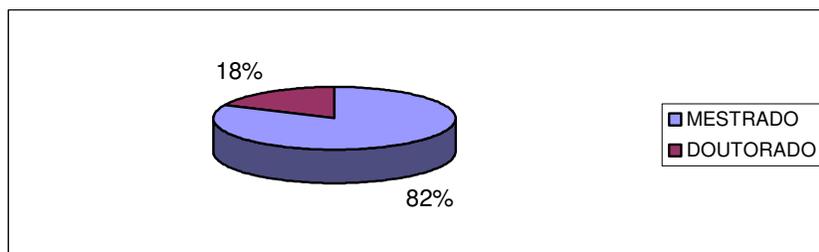


Gráfico 9 - Mestrado e Doutorado no ano de 2003

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

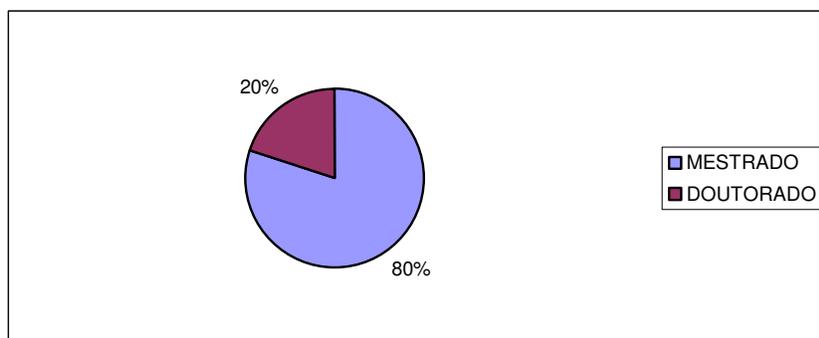


Gráfico 10 - Mestrado e Doutorado no ano de 2004

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

A segunda etapa desta pesquisa consistiu na leitura dos trabalhos completos, que representam 51% da amostra.

A leitura atenta foi dirigida particularmente ao atendimento dos requisitos da elaboração dos resumos expandidos, que, neste trabalho, são denominados Resumos Analíticos, de conformidade com o modelo REDUC. Do conjunto dos trabalhos foram identificados e elaborados os conteúdos dos seguintes componentes que configuram um Resumo REDUC: a) País de defesa da dissertação ou tese; b) Tipo de Documento: dissertação (mestrado) ou tese (doutorado); c) Título do Documento; d) Autor(a); e) Orientador(a); f) Programa de Pós-Graduação; g) Ano de defesa; h) Palavras-Chaves; i) Referência Bibliográfica; j) Descrição; k) Metodologia; l) Conteúdo; m) Conclusão; e n) Número de autores nacionais e estrangeiros registrados nas referências.

A terceira etapa exigiu uma consulta pormenorizada aos trabalhos, a fim de que pudessem ser selecionadas as informações mais significativas que os autores tentaram expressar em suas dissertações e teses, para serem registradas nos 21 Resumos que se encontram no Apêndice A.

A complexidade da quarta etapa desta investigação levou-nos a debruçar sobre os estudos de Richardson (1999), Franco (2005), Brzezinski (2006), dentre outros, com o objetivo de organizar o mapeamento (fase de sistematização) dos dados, do qual emergiram as categorias e descritores de temas. Essa etapa é realizada mediante um mapeamento dos assuntos mais frequentes com os quais se configurarão descritores e categorias, de modo a oferecer uma visão geral organizada da produção, possibilitando a análise de conteúdo das temáticas investigadas e da tipologia de pesquisas. A esse procedimento atribuímos a denominação matriz analítica, porque permite uma visão panorâmica dos conteúdos significativos e registro de sua frequência. Os conteúdos sintetizados transformam-se em descritores.

Gostaríamos de relatar um pouco das dificuldades enfrentadas na realização das quatro primeiras etapas, para depois chegarmos à quinta: Análise de Conteúdo. Iniciamos com uma ampla e minuciosa pesquisa *on line*, via *internet*, nos *sites* das IES depositárias das dissertações e teses defendidas, conforme informação contida na *home page* da CAPES. Da amostra selecionada (47), apenas 12 dissertações e teses estavam disponíveis *on line*, portanto, mais de 70% dos trabalhos foram localizados nas bibliotecas, via COMUT, ou por consultas *in loco*.

Na etapa seguinte, foi realizado um levantamento, entre os 24 programas de pós-graduação, nos quais foram defendidas as 35 dissertações e 6 teses, dos nomes dos coordenadores de cada um dos programas, telefone, *e-mail*. Como ex-colega desses coordenadores, a orientadora desta dissertação enviou solicitação a cada coordenador, via meio digital ou impresso, explicando o motivo da solicitação. De todas as solicitações, apenas duas IES enviaram um arquivo, via *e-mail*. Entretanto um desses arquivos não abriu. Não podemos deixar de relatar os inúmeros telefonemas para os coordenadores dos programas de pós-graduação feitos ainda pessoalmente pela orientadora.

Outro passo em busca dos textos completos para a pesquisa foi telefonar para várias bibliotecas, solicitando os exemplares, mas os valores cobrados eram inviáveis. Por fim, fizemos a solicitação de todas as dissertações e teses que faltavam, via COMUT, sistema informatizado que faz ligação entre as bibliotecas conveniadas. Cada 5 páginas solicitadas gerava um custo de R\$ 2,20. Investimos, como pesquisador, uma alta soma para obter as

informações. Para dificultar ainda mais a pesquisa, houve falta de interesse e de compromisso de algumas IES, provocando uma demora no envio de informações via COMUT. Ressaltamos que todas foram pagas antecipadamente. Outro obstáculo, esse intransponível: 12 instituições não são inscritas no sistema de intercâmbio de informações, o que inviabilizou o acesso ao material básico. Outra dificuldade foi a necessidade de deslocamento para localizar as dissertações que faziam parte da amostra, pois, mesmo pertencentes ao Sistema COMUT, as IES não enviaram as informações.

Em face de sua importância, o quinto procedimento de pesquisa será apresentado no próximo item.

3.2.1 Categorização

Consistiu na análise de conteúdo (AC) de cada resumo expandido por nós elaborado e das dissertações e teses completas. Esse procedimento metodológico é utilizado para analisar com profundidade as expressões dos autores, visando a estudar as várias formas de comunicação.

Foi possível conhecer a temática das dissertações ou teses, o problema da investigação, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia, resultados, conclusões e os autores que ofereceram sustentação teórica em cada trabalho.

Das informações emergiram as categorias de análise, que Franco (2005) assim explica:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis em índices de inferências, hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (FRANCO, 2005, p. 57).

O processo de categorização na análise de conteúdo é tão relevante que Hosti (1969), mencionado por Franco (2005, p. 57), assegura que “a análise de conteúdo se sustenta ou não por suas categorias”. Em face disso, alguns cuidados teórico-metodológicos precisam ser observados. Richardson (1999, p. 239-243 apud BRZEZINSKI, 2006, p. 16)

[...] salienta que qualquer sistema de categorias deve apresentar “concretude e fidelidade”, mostrando-se válido e relevante para a comunidade e deve ser suficientemente “objetivo” para diminuir a subjetividade inerente ao

processo de categorização, o que poderá levar diferentes pesquisadores a colocar uma mesma investigação em categorias diferentes.

Recomenda ainda o autor que as categorias sejam independentes e exaustivas, “embora reconheça que há entre elas zonas de mútua influência, decorrentes de mudanças dos paradigmas da ciência, do próprio movimento da produção científica da área e das novas concepções e articulações que essas produções engendram” (BRZEZINSKI, 2006, p. 16).

Quanto à análise de conteúdo, para Bardin (1992, p. 34) é procedimento fundamental para a descrição de dados simbólicos, com base em unidades de registro do texto, que podem ser palavras, signos ou conjunto de signos. Nossas unidades de registro foram elaboradas com base nos conteúdos significativos, registrados em frases completas, retiradas das teses ou dissertações lidas na íntegra.

A análise de conteúdo é concebida, então, como uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, sua função básica é a observação mais atenta dos significados de um texto, o que pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto. Ela é, pois, uma técnica essencialmente interpretativa (BARDIN, 1992). Para concretizá-la, reunimos os dados segundo um significado expresso em unidades de registro e na matriz analítica.

Conforme Lopes (1994, p. 20), o ponto de partida na análise de conteúdo é aplicar um processo de pensamento ao material empírico, que implique decompor para apreender o todo que já nos é dado em pedaços, seja pela seleção feita pelo próprio passado, seja pela capacidade de apreensão e pela subjetividade do investigador ou analista de conteúdo. É conveniente, no entanto, destacar que em muitos casos a análise não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o “continente” (BARDIN, 1992, p. 34).

Nesse sentido Bardin (2004, p. 33-34) reconhece que a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas ou deduções lógicas) dessas mensagens.

Para atender à característica “exaustividade”, também apresentada por Richardson (1999, p. 240), as categorias tiveram seu conteúdo desdobrado em descritores de temas, permitindo-nos destacar os temas mais examinados e a tipologia das pesquisas, assim como os temas pouco investigados na área de formação de professores por meio de EAD e uso de TIC.

Em um ensaio inicial, a categorização foi feita individualmente, pelo pesquisador, e, no segundo momento, foi desenvolvido intenso trabalho de interpretação das informações, conjuntamente com a orientadora, o que permitiu uma melhor configuração das categorias de análise.

Como demonstramos, as categorias de análise se constituem, *a posteriori*, em sucessivas tentativas de reagrupamento. Neste caso, foram elaborados em uma nova matriz analítica os registros de um agrupamento mais coerente. Finalmente, fizemos um outro reagrupamento, do qual surgiu a categorização obtida a partir desses procedimentos.

A seguir foram examinadas e discutidas minuciosamente as congruências e discrepâncias dos trabalhos vinculados a cada categoria. Foi dessa fase de aprofundamento da análise do conteúdo e do registro das freqüências das unidades de registro na matriz analítica que se configuraram três amplas categorias, quais sejam:

1. *Políticas Educacionais de EAD e Uso de TIC;*
2. *Formação Continuada em Serviço; e*
3. *Trabalho Docente.*

Para chegar às categorias enumeradas foram lançados registros na matriz analítica, que era alimentada à medida que novas unidades de registros fluíam das nossas análises e novas possibilidades de sínteses explicativas, para, mais adiante, chegarmos à organização das categorias mais significativas para a pesquisa, de acordo com nossas inferências.

As inferências são cientificamente aceitas como procedimentos decorrentes das deduções lógicas do pesquisador no processo inferencial, consoante ensinamentos de Bardin (2004) e Franco (2005).

Os 21 trabalhos analisados nesta pesquisa estão distribuídos conforme as categorias, como verificamos no Tabela 1.

Anos	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EAD e USO DE TIC		TRABALHO DOCENTE		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO		TOTAL	
2003	5	24%	4	19%	3	14%	12	57%
2004	3	14%	4	19%	2	10%	9	43%
TOTAL	8	38%	8	38%	5	24%	21	100%

Tabela 1 - Dissertações e teses por categoria e ano. Período 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

A Tabela 1 permite visualizar a produção discente dos 12 Programas, pertinente às três grandes categorias. A categoria Políticas Educacionais de EAD e Uso de TIC, bem como a categoria Trabalho Docente, contemplam, cada uma, 8 (38%) dissertações e teses. À

categoria Formação Continuada em Serviço estão agregados 5 (24%) trabalhos. Os respectivos valores absolutos e percentuais podem ser verificados na Tabela 1 e no Gráfico 11.

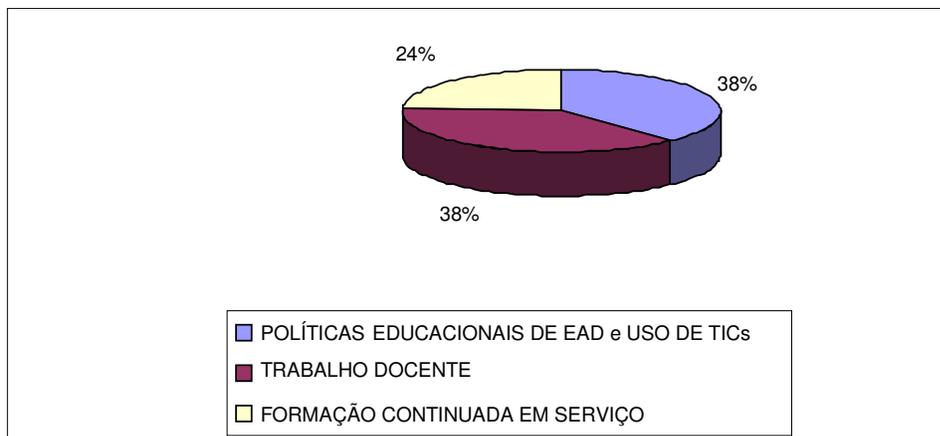


Gráfico 11 - Percentual de Dissertações e Teses segundo as categorias - Período 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

O Gráfico 12 apresenta o número de dissertações e teses por ano, detalhando as categorias referenciadas. De 2003 para 2004 houve certo equilíbrio no número de produções como também no resultado das categorizações. Em 2003 a categoria Políticas Educacionais de EAD e Uso de TIC foi a mais pesquisada; já em 2004, a mais investigada foi Trabalho Docente, mas que se manteve equilibrada em ambos os anos. Analisando as Categorias Trabalho Docente e Políticas Educacionais de EAD e Uso de TIC, percebemos equilíbrio entre o número de pesquisas realizadas pelos discentes.

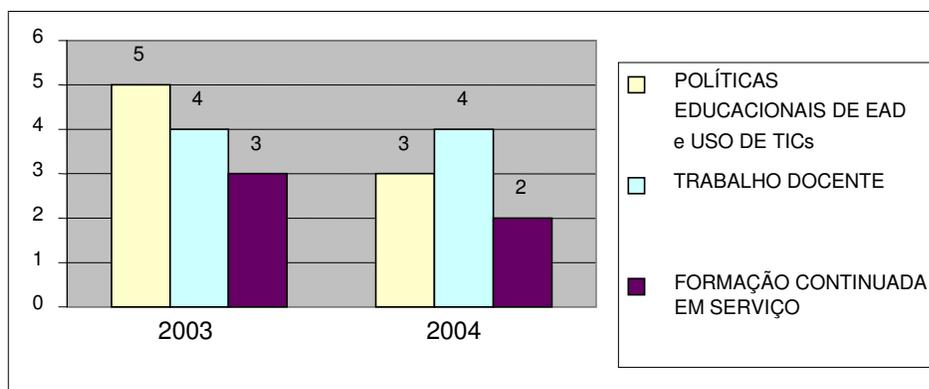


Gráfico 12 – Dissertações e Teses por categoria e ano. Período 2003-2004

Fonte: Relatório Descritivo II (2005)

Elencamos, a seguir, as categorias, suas ementas e descritores de temas das dissertações e teses pesquisadas:

3.3 Políticas Educacionais de EAD e Uso de TIC

A categoria *Políticas Educacionais de EAD e Uso de TIC* configura-se, neste Estado do Conhecimento, com oito trabalhos, sendo cinco dissertações e três teses. A categoria é formada por pesquisas desenvolvidas por meio de análise documental ou bibliográfica a respeito de Educação a Distância (EAD) e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação inicial ou continuada de professores, desenvolvida em Programas ou Projetos Políticos-Pedagógicos Institucionais. Nessa categoria agrupam-se também pesquisas empíricas de cunho quanti-qualitativo, que visam a acompanhar e ou a avaliar projetos para escolas públicas que focam o uso da televisão, de vídeoconferência, da internet, de computadores em ambientes computacionais educativos.

Os descritores indicativos de temas mais freqüentes foram:

- Proposta para a formação de professores a distância na Universidade;
- Programa de capacitação de professores;
- Proposta de formação de docentes para o Ensino Fundamental;
- Políticas de EAD, democratizando acesso ao Ensino Superior;
- Mediação Pedagógica e inovações educacionais.

O estudo dessa temática tem sido recorrente nos trabalhos dos discentes da pós-graduação. Segundo Brzezinski (2006, p. 30), tal recorrência tem sentido porque no Brasil vivemos um período intenso de redefinição de políticas educacionais, de reformas em todos os níveis de ensino, de reformulações curriculares dos cursos do ensino superior, de criação de novos espaços institucionais e virtuais de formação de professores, mudanças impulsionadas notadamente pela implantação da LDB/1996 e pelo processo de reforma universitária, que se arrasta por uma década (1996-2006).

Continua Brzezinski assinalando que

[...] é lícito lembrar que essas políticas educacionais não resultam somente de decisões internas ao país. Ao contrário, o movimento reformista na esfera educacional faz parte de um projeto global de universalização do capitalismo atingindo todo o planeta. A globalização do mercado não só do ensino como um todo traz apenas uma certeza, a intensa mudança (BRZEZINSKI, 2006, p. 30).

Em razão dessas políticas foram definidos novos *loci* de formação, como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a educação superior totalmente a distância. EAD e TIC são temas ainda considerados emergentes, pois passaram a ser objeto de estudos mais aprofundados no final dos anos 1990 e início de 2000, após a implantação da Lei 9.394/1996, assim como são também emergentes desenhos curriculares inovadores traçados em diferentes cursos de formação de professores, cujos modelos compõem os programas de EAD.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação favorece mudanças de toda ordem e, conseqüentemente, provocam reflexões no sistema educacional. Por um lado, a citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação acarretou um amplo conjunto de reformas políticas, visando a modificar substancialmente o sistema brasileiro de educação, a concepção, as práticas pedagógicas e, em decorrência, a formação dos professores. Por outro lado, o próprio movimento da pesquisa sobre a docência e o trabalho docente colocou em cheque o paradigma da racionalidade técnica que caracterizava a formação inicial e continuada do professor. Essas transformações exigiam, por isso, um profundo repensar das concepções de docência e de formação de professores, as práticas pedagógicas com uso de tecnologias de informação e comunicação, despojadas do preconceito em relação à formação exclusivamente técnica dos anos 1970.

Examinaremos, a seguir, dissertações e teses que compõem as categorias de análise constantes neste capítulo.

Guimarães, L. (2003), em sua dissertação, avaliou as Políticas de Formação de Professores do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desde a sua elaboração até a aplicação em quatro escolas do Ensino Fundamental, em Uberlândia-MG.

A autora estabeleceu comparações entre a prática dos professores em capacitação nas diferentes escolas e constatou que são carentes de uma boa formação profissional para ser aplicada em sala de aula ou mesmo para ser reaplicada na formação de professores, com uso das TIC. Isso foi comprovado pelos depoimentos que avaliam o PROCAP como uma experiência positiva, entretanto os sujeitos da investigação fizeram ressalvas: “esse programa não foi suficiente para mudar a prática”. As professoras em capacitação “expressaram a necessidade de um programa que seja contínuo e elaborado a partir de suas necessidades formativas, bem como da realidade do seu contexto de trabalho” (p. 13), para que se efetive a real formação a que aspiram.

Sarmiento, M. (2003) sustenta em sua tese que é possível uma formação de qualidade a distância para os professores, resgatando uma dívida social de valorização do professor e

maior democratização do saber. De acordo com Sarmiento (2003), as políticas educacionais desenvolvidas via “*Programa de Educação Continuada - Formação Universitária* conseguiram formar aproximadamente 7.000 professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental paulista empregando uma metodologia fortemente apoiada em mídias interativas - videoconferências, teleconferências e *web*” (p. 9).

A autora, ao avaliar o Programa de Formação Continuada – Formação Universitária, concluiu que ele cumpriu, quer em sua metodologia, quer em suas ações pedagógicas, os requisitos para uma educação de qualidade, defendidos no estudo desenvolvido. Na tese foi comprovada a hipótese de que é possível promover uma educação massiva de qualidade, fazendo uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Constatamos, nas comparações entre as descobertas de Guimarães, L. (2003) e Sarmiento, M. (2003), que há incongruência nos resultados, enquanto a primeira autora comprovou a incompatibilidade do PROCAP com o contexto de trabalho das professoras de quatro escolas do Ensino Fundamental mineiro, a segunda destacou resultados positivos na formação massiva de 7.000 professores paulistas, do mesmo nível de ensino, desenvolvido por meio do Programa de Formação Continuada – Formação Universitária.

Podemos observar semelhanças nas teses de Sarmiento, M. (2003) e Martelli, I. (2003), na abordagem das TIC como meio de formação de professores universitários e do ensino normal e médio, demonstrando as novas tecnologias como mais uma alternativa para o avanço do sistema educacional, melhor qualificando o processo ensino–aprendizagem. Apontam as autoras que as TIC, de modo geral, como técnicas e procedimentos indispensáveis à formação dos novos professores, exigem, cada vez mais, um melhor preparo para sua utilização, tanto dos jovens a serem formados como dos formadores de formadores. Martelli, I. (2003) defende que as instituições universitárias devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância, e indica essa viabilidade para a Universidade Católica de Goiás.

Aproximam-se as observações verificadas nas teses de Sidericoudes, O. (2004), Sarmiento, M. (2003) e Martelli, I. (2003) quanto à importância das TIC na formação de professores, permitem a inserção dos docentes em situações complexas e inovadoras da prática pedagógica e estimulam a interatividade no processo ensino-aprendizagem.

Martelli, I. (2003), por sua vez, advoga que as políticas públicas de EAD são indutoras da democratização do acesso ao Ensino Superior. Na mesma linha, Sarmiento, M. (2003) acredita que um bom programa de formação continuada coopera sobremaneira com as políticas públicas e, conseqüentemente, para a democratização e socialização do saber.

Inferimos, a partir da análise da dissertação de Hessel, A. (2004), que trata da relação positiva entre o uso de tecnologias e o aprimoramento administrativo-pedagógico do processo de gestão nas escolas de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, que, ao serem adotadas as TIC como instrumento de apoio estratégico e controle da gestão, foi possível articular os procedimentos de gestão democrática com a prática emancipadora dos professores, quando esses fazem uso de recursos tecnológicos. Conclui a autora que o gestor que não fizer uso das novas tecnologias em seus processos administrativos-pedagógicos estará impedindo a escola de realizar a formação reflexiva de professores no ambiente em que trabalham. Os resultados da pesquisa de Hessel, A. (2004) reforçam a importância estratégica das TIC no processo de formação reflexiva de professores.

Outra pesquisa, realizada por Hilário, M. (2004) em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro, identificou as expectativas dos professores no tocante à inserção de novas tecnologias na escola. Seus resultados destacam que “as expectativas dos professores apontaram, como aspectos favoráveis, a melhoria da organização do trabalho escolar propiciada pela administração da escola com uso de recursos tecnológicos”. Dentre os aspectos desfavoráveis, foi indicada a falta de perspectivas do professor frente aos baixos investimentos do poder público na implantação de programas que favoreçam a utilização das TIC nas escolas públicas municipais, negando possibilidades de formação continuada de professores, o que poderia ocorrer na própria escola.

No decorrer da elaboração desta dissertação, vimos assinalando que professores, alunos, gestores e outros envolvidos com a formação de professores precisam considerar que o uso das TIC e a evolução de cursos a distância são verdadeiros instrumentos que favorecem a democratização do saber.

Mori, K. (2004) tematiza, em seu trabalho de mestrado, a introdução das TIC na educação, que vai além da problemática de acesso à escola, para acompanhar e refletir sobre como os professores se apropriam delas no processo de mediação pedagógica. O estudo foi desenvolvido em uma escola da cidade de São Paulo, cuja clientela apresentava condições socioeconômicas favoráveis à utilização das TIC, e seus professores e alunos, em sua totalidade, tinham acesso domiciliar à *internet*. Os resultados indicam “que as condições socioeconômicas não são determinantes na qualidade da mediação pedagógica, mas o que realmente influencia nessa mediação são os aspectos referentes à formação do professor, à intencionalidade do trabalho docente, à proposta curricular e à motivação do aluno em aprender”.

Mori, K. (2004) compartilha as idéias de Martelli, I. (2003) e de Sarmiento, M. (2003) de que é possível haver maior democratização do saber, uma vez que descobriu que na escola que abriga estudantes de classe média as condições socioeconômicas da clientela não são determinantes para a qualidade da mediação pedagógica. Suas descobertas nos induzem a uma reflexão: na escola brasileira, rico ou pobre terá a mesma oportunidade de apropriação do saber se existir qualidade na mediação pedagógica com uso de TIC? Acreditamos ser essa reflexão um possível tema para pesquisas futuras.

Nesse sentido de mediação pedagógica, Santos, M. (2003) analisa, em sua dissertação, que a EAD coloca o sujeito como o epicentro da educação, como a pessoa mais importante no processo. Destaca ainda que pode haver uma estratégia de dominação no lugar da autonomia, da cooperação e da interação. Martelli, I. (2003), Sarmiento, M. (2003), Hessel, A. (2004) e Mori, K. (2004) defendem a EAD, considerando o aspecto de autonomia, de trabalho em equipe, cooperação, e não como um meio de dominação. Os autores revelam, em seus trabalhos, oportunidades de democratização do saber e não de dominação. Na verdade, observamos que na EAD o professor ou o tutor não são os “donos do saber”, são, de fato, fonte para uma constante troca de experiências e contínuo apreender entre docentes e discentes.

Apesar dos enfoques diferentes, houve concordância entre os autores Martelli, I. (2003), Sarmiento, M. (2003), Hessel, A. (2004), Mori, K. (2004) e Hilário, M. (2004) sobre a valorização e crescimento das TIC no sistema educacional, o que demonstra complexidade do trabalho docente, bem como da exigência da formação de qualidade para os professores enfrentarem os desafios dos cursos na modalidade EAD e o uso de TIC.

3.4 Formação Continuada em Serviço

A categoria Formação Continuada em Serviço foi composta por cinco produções docentes, sendo quatro dissertações e uma tese. Envolve relatos de experiências de formação continuada de professores em serviço. Diferencia-se da categoria que tem por foco as Políticas de EAD e uso de TIC, em especial sua abrangência, pois nessa categoria foram agrupados trabalhos cujo objeto é a formação em serviço com um professor, com grupos pequenos de professores ou em turmas de professores, para familiarizá-los com as novas tecnologias e com o computador.

Os descritores mais freqüentes foram:

- Aprendizagem significativa e contextualização para o uso de TIC;

- Formação de professores universitários;
- Experiência de autoformação do professor;
- Formação continuada para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental; e
- Inserção de novas tecnologias na cultura escolar e na prática pedagógica.

O nosso entendimento de educação continuada vai ao encontro da concepção de Brzezinski e Garrido (2006, p. 34), que se sustenta no ideário construído pelas associações que congregam profissionais da educação. De modo geral, tais entidades vêm adotando o que se definiu no VIII Encontro Nacional da ANFOPE (1996, p. 22), no sentido de que essa modalidade de formação deve

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerado que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (ANFOPE, 1996, p. 22).

No período 2003-2004, tomado como limite na presente investigação, foram observados, nos estudos dos docentes, indícios de investimento das políticas educacionais em programas de formação continuada em serviço, via tecnologia de informação e comunicação.

Nossa pesquisa observou uma maior tendência para oferta de programas de formação continuada, confirmada na tese de Costa, G. (2004) e nas dissertações de Loch, M. (2003), Terçariol, A. (2003) e Tepedino, S.(2004).

Os pontos positivos do estudo de Loch, M. (2003) são “o conhecimento sobre o conteúdo apresentado no material impresso e *on-line*, os encontros presenciais e o domínio da área de conhecimento específica da área de atuação do professor de EAD” (p. 88). Quanto à dimensão pedagógica e tecnológica, a autora salientou “que os professores não possuíam formação nestas áreas para atuar em cursos de EAD no Ensino Superior” (p. 105). Deixa explícito que “cerca de 80% dos professores demonstraram falta de entendimento da dimensão pedagógica enquanto fator essencial para a sua atuação na EAD. Com este fato podemos considerar que não há conhecimento e consciência por parte dos professores sobre a necessidade da formação pedagógica para atuar em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial ou a distância” (p. 106). A autora finaliza sua dissertação dizendo que “as universidades e o corpo docente não estão preparados para ofertar e atuar nesta modalidade de ensino. Tudo ainda é muito novo e confuso” (p. 108).

Nessa mesma linha, Medeiros, S. (2003), em sua dissertação, aborda a inserção das tecnologias audiovisuais de TV/vídeo na educação e trata da avaliação dos resultados do curso

de extensão “TV na Escola e os desafios de hoje”, na prática didática dos professores. A autora admite em seu trabalho que “a inserção das TIC na formação continuada de professores, por meio da EAD, no caso específico do curso de extensão TV na escola e os desafios de hoje” possibilitou uma mudança significativa na postura de professores frente às tecnologias de TV/vídeo, como telespectadores de programas televisuais. Tornaram-se mais críticos em relação ao seu uso didático no cotidiano escolar, comparando ao estágio anterior em que se encontravam antes da realização do curso. Segundo a autora, dois fatores interferem significativamente nas atitudes dos professores: o contexto onde estão atuando e o sistema gerencial do curso de EAD. Esses fatores, para a autora, estão diretamente vinculados à ausência de uma Política Nacional de Educação Integrada, que apresente diretrizes à Formação Continuada de Professores, à Educação a Distância e à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação.

A importância da contextualização das TIC na formação dos professores é analisada por Loch, M. (2003, p. 48). Na sua dissertação apresenta estrategicamente o posicionamento dos alunos sobre a atuação dos professores-tutores. Para eles o tutor “orienta os alunos em seus estudos relativos à disciplina da qual é o responsável, no geral, esclarece dúvidas sobre o material didático utilizado no curso, as informações e tempo de resposta *on-line*, os encontros presenciais” (p. 95). Loch, M. (2003) salienta que “os professores possuem formação apenas quanto à dimensão didática, ou seja, aquela ligada ao conteúdo, ou à área do conhecimento específico da formação acadêmica” (p. 105). Quanto à dimensão pedagógica e tecnológica, os professores observados não possuíam formação nessas áreas para atuarem no curso. Importante ressaltar a conclusão da autora, em que constatou que as universidades e seu corpo docente não estão preparados para a EAD, por serem as experiências ainda muito recentes, as experiências e os docentes apresentarem imaturidade frente aos processos pedagógicos.

Observamos a busca reflexiva da prática pedagógica dessa formação em sala de aula. Acreditamos que não basta somente investir em formação continuada, deve existir, sim, a preocupação de como essa formação irá repercutir na qualidade da prática pedagógica e do processo ensino-aprendizagem. É preciso, contudo, pesquisar como se efetivarão os resultados do investimento feito na formação de professores, constando avanços ou não.

Teoricamente as produções docentes estudadas geram reflexões positivas quanto ao assunto, demonstrando que o professor reflexivo e colaborativo deverá conseguir uma boa prática da formação continuada em serviço, com uso adequado da tecnologia de informação e comunicação, para qualificar melhor sua *práxis*, tornando-se mais emancipado em relação aos

preconceitos acerca do uso de TIC, conforme apresentam as dissertações de Loch, M. (2003), Terçariol, A. (2003) e Medeiros, S. (2003), e a tese de Costa, G. (2004).

Constatamos a existência da autoformação como mais um meio de formação continuada, sendo que tal modalidade exigirá do professor-aluno muita disciplina, interesse e dedicação, além de traçar suas próprias estratégias de aprendizagem. Em dissertação de mestrado, Tepedino, S. (2003) demonstra acreditar em uma resposta positiva a uma demanda que se coloca aos professores no confronto com a realidade, pois se as licenciaturas não lhes ensejaram o desenvolvimento de competências e habilidades para a EAD, uma das formas de eles buscarem o desenvolvimento dessas competências é autoformação. Concordamos com Tepedino, S. (2003) que, na autoformação, a pessoa constrói seu conhecimento com autonomia e liberdade, podendo determinar seu próprio tempo de aprendizagem e as melhores estratégias para aprender, desenvolvendo habilidades e valores com experiências diretas e exclusivas.

Nesse aspecto, Brzezinski (2006, p. 45) assegura que houve, nos anos 2000, a mudança de paradigma que fundamentou os programas de formação continuada nos anos finais da década de 1990:

[...] A pesquisadora registrou mudança no *modus faciendi* da educação continuada de profissionais da educação, pois se antes era indispensável o professor se afastar do lugar de trabalho para dar continuidade à sua profissionalização em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, alternativa relevante para conhecer novas propostas de ensino e melhorar sua prática, na atualidade, penetra na literatura e nas práticas pedagógicas o conceito de professor reflexivo, e por analogia, de escola reflexiva que estimula a formação continuada no próprio ambiente de trabalho (BRZEZINSKI, 2006, p. 45).

Brzezinski (2006) ressalta que não são poucos os autores que defendem a formação continuada em situações de trabalho dimensionadas pela lógica da flexibilidade e não pela lógica da “reciclagem”.

Sob a lógica da flexibilidade, Canário (1997) assinala que são criadas “condições de interação fecunda entre uma via simbólica [conhecimento] e uma via experiencial de aprendizagem [saberes], emergindo de forma concomitante, os conceitos de trajetória profissional e de percurso de formação” (p. 10).

Sobre essa nova prática de formação continuada, Brzezinski (2001) assim se manifesta:

No momento atual de implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) em que a escola, e em particular, cada escola pública deve ter como objetivo a construção de seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício de sua autonomia, mesmo que relativa, cabe a ela buscar condições para qualificar melhor seus profissionais. A prescrição em lei de formação continuada dos professores abriu caminhos para a organização escolar promover a formação de profissionais em situação de trabalho. Essa modalidade de qualificação que não retira o professor de seu *locus* profissional coincide com as preocupações já mencionadas por Alarcão (2001a) sobre a escola que está em permanente avaliação e formação: a escola reflexiva e qualificante onde professores ensinam e aprendem (BRZEZINSKI, 2001, p. 75).

Concordamos com a lógica da flexibilidade citada por Brzezinski (2001). Também concordam outros autores, como Loch, M. (2003), Terçariol, A (2003), Costa, G. (2004), os quais avaliaram a formação continuada de docentes realizada em serviço.

Terçariol, A. (2003) investigou a existência de uma mudança na ação pedagógica dos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil que participaram da formação continuada por meio das TIC, visando a vivência, reflexão e desenvolvimento de valores humanos, cooperação, solidariedade, respeito, diálogo. A autora concluiu que “houve uma mudança na ação pedagógica dos educadores por meio de um processo ação-reflexão-ação, como também nos alunos destes professores que desenvolveram competências essenciais para um convívio mais harmonioso com as TIC” (p. 18).

Devemos compreender que é notório que haja uma reflexão por parte do professor quanto à utilização das TIC e a EAD enquanto processo de desenvolvimento e crescimento profissional. O professor, na atualidade, precisa estar aberto a mudanças de concepções, quebra de paradigmas e disposto a refletir sobre práticas e metodologias que possam contribuir para seu melhor desempenho e do alunado. Isso foi observado pela pesquisadora com os professores que estavam se formando na modalidade continuada em serviço. Entretanto Terçariol, A. (2003) não deixou claro quanto ao desenvolvimento de valores humanos, como cooperação, solidariedade, respeito, diálogo proposto como objetivo a ser alcançado no trabalho.

Entendemos que tais valores humanos são fundamentais no processo de ação pedagógica e nas etapas de mediação entre professor e aprendiz, como recomendam Belloni (1999) e Litwin (2001).

Costa, G. (2004), em sua pesquisa de doutorado, buscou investigar os reflexos da inserção de novas tecnologias na cultura docente de um grupo de professores de Matemática da Escola de Ensino Fundamental de 1ª a 9ª séries “Martinho Ghizzo”. No resultado, o autor

apresenta as TIC como importantes ferramentas, até decisivas, para o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. A pesquisa de Costa, G. (2004) apontou para a necessária formação continuada de professores, utilizando TIC, com seus limites e potencialidades, no trabalho docente. Na pesquisa o autor entende que aprender e ensinar com o auxílio das TIC, nas relações que se estabelecem com a máquina e com os outros, pode engendrar, mediante práticas reflexivas e colaborativas, uma nova cultura docente e contribuir para a construção de uma escola voltada, prioritariamente, à construção de uma sociedade mais justa e menos excludente, indo ao encontro do pensamento de Terçariol, A. (2003) sobre a importância das práticas reflexivas da cooperação e colaboração.

Acreditamos que a tentativa de mudança de paradigma, no que diz respeito aos avanços tecnológicos aliados ao dinamismo imposto pela vida, sob a égide do modelo de produção capitalista, vem requerendo inúmeras capacidades e competências a serem adquiridas ao longo da vida, portanto, pela educação continuada em serviço.

3.5 Trabalho Docente

A categoria Trabalho Docente abrange um conjunto de oito produções docentes, sendo todas dissertações. Abrange um conjunto diversificado de pesquisas sobre práticas docentes, práticas escolares observadas no cotidiano da escola, experiências de autoformação conduzidas pelos próprios professores, ou práticas de formação com colaboração de outros professores e pesquisadores, ou não. Esses trabalhos docentes ou práticas pedagógicas concorrem para desenvolver habilidades e competências para Educação a Distância, com destaque para uso do computador e *internet* como recursos didáticos.

Os descritores indicativos de temas foram assim agrupados:

- Ensino e aprendizagem na *internet*;
- EAD na formação de professores;
- Prática pedagógica em curso de bacharelado;
- Avaliação de interações argumentativas em ambientes virtuais.

Sobre o conceito de Trabalho Docente, Brzezinski (2006, p. 38) destaca as idéias exploradas por Azzi (1999), em que o trabalho docente é entendido como prática social e, enquanto prática, apresenta contradições. Trata-se de uma prática social rica de possibilidades e, ao mesmo tempo, limitada, pois pela sua complexidade exige constantemente respostas (decisões), que podem ser repetitivas ou criativas, dependendo da habilidade do professor para ler a realidade, desvendar o contexto e saber agir em cada situação.

Busmann e Abbud (2002) também discorrem sobre o trabalho docente como atividade histórica e interativa própria da profissão-professor, sinalizando que

[...] a tarefa educativa é essencial para a existência do ser humano. Quando se trata da tarefa educativa é preciso lembrar que essa é, em princípio, uma atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade no seu cotidiano. Todos se educam e são educados nos diferentes tempos e espaços da vida social, mas o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 145).

Brzezinski (2006, p. 38) explicita que, em consonância com essas interpretações, trabalho docente é expressão do saber pedagógico, que ao mesmo tempo é fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, ou fora dele, em instituições sociais historicamente construídas.

Ressaltam Bussmann e Abbud (2002, p. 142) que o trabalho docente é rico em relações e interinfluências que precisam ser identificadas e assumidas para uma prática político-pedagógica coerente dos educadores. Tais relações se efetivam no cotidiano escolar na instituição, na comunidade interna e externa, no sistema e nas políticas educacionais. Percebemos, então, que o trabalho docente não é único nem exclusivo no âmbito da escola, mas é fundamental. Dele e a ele convergem demandas, expectativas, compromissos e resultados que têm a ver com a missão da escola, ressaltam Bussmann e Abbud (2002, p. 142).

O exercício do trabalho docente, entendido como exercício da profissão-professor, para Brzezinski (1998) é uma característica do profissionalismo que vem sendo construído de formas diferentes e criativas. Nesse sentido, a autora realça

[...] a luta empreendida pelas associações científicas, sindicatos de classe, entidades estudantis e representantes da sociedade civil organizada para que o Estado assumira e desenvolvesse uma política educacional global em nosso País, atribua maior significado à formação inicial e continuada de professores e confira a necessária valorização profissional ao educador, mediante carreira, salários dignos e justos e condições adequadas de trabalho (BRZEZINSKI, 1998, p. 171).

As pesquisas aqui analisadas sobre as práticas docentes em sala de aula e sobre a cultura escolar, bem como os levantamentos das representações docentes, procuraram observar como as Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino a Distância estão

inseridos na prática pedagógica contemporânea, confirmando a importância do assunto conforme tratado por Azzi (1999), Bussmann e Abbud (2002) e Brzezinski (2006).

As dissertações de mestrado de Argento, H. (2004) e Santos, S. (2003) enfocam a formação *on line* enquanto espaço de atualização profissional, discutindo alternativas de ensino-aprendizagem que nela são implementadas, como aprendizagem colaborativa e produção em co-autoria.

Os estudos nos permitem inferir sobre um ponto que ainda deverá ser tema de outras investigações: a mediação. A mediação no ensino a distância reveste-se de importância, pois a forma em que é realizada a comunicação entre tutor e aluno, entre os próprios alunos, a maneira como é conduzida essa etapa do ensino e aprendizagem, é estratégica e fundamental, para o domínio de competências no uso de materiais e mecanismos utilizados como apoio. Saber mediatizar é fundamental para o bom desenvolvimento da EAD com a utilização das TIC. Observamos que houve, dos discentes dos programas de pós-graduação, a preocupação com a mediação, tanto é que os estudos demonstraram a importância das interações comunicacionais, das discussões coletivas no trabalho docente.

Argento, H. (2004) buscou analisar as contribuições da EAD *on-line* enquanto espaço de atualização profissional de professores, discutindo as alternativas de ensino-aprendizagem que nela poderiam ser implementadas. A autora conclui que “tanto os alunos como os docentes já vêm a EAD *on-line* como possibilidade de formação continuada”. As alternativas de ensino-aprendizagem mais recorrentes durante a pesquisa de Argento, H. (2004) foram: “o estudo de textos, gerando reflexão e discussão, a aprendizagem colaborativa e a produção em co-autoria” (p. 9). É notória a visão positiva da autora quanto ao aspecto qualidade da EAD na formação continuada.

Santos, S. (2003) procurou compreender a formação de professores e o uso de novas tecnologias, observando a prática dos professores formadores de educadores, no curso de Pedagogia. O autor, em sua dissertação, deu destaque ao papel das TIC na formação de educadores, distinguindo vários aspectos que constituem tal ato, sobretudo no Ensino Superior. Sugere que “é necessário, no Ensino Superior, desenvolver com os docentes uma concepção que valorize as contribuições que as TIC podem dar para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo projeto político-pedagógico da instituição e pelo plano de curso ou disciplina. É necessário desenvolver com os docentes práticas cotidianas de trabalho com as TIC, de forma que em tais práticas sejam efetivamente utilizadas ferramentas tecnológicas para um pensar mais e melhor” (SANTOS, S. 2003, p. 106).

A aplicação das TIC no Ensino Médio, segundo a dissertação de Almeida, R. (2003), ainda se concentra no uso de vídeo e televisão. Os estudos da autora permitiram constatar ainda que não é usual a integração das aulas de informática com o conteúdo das outras disciplinas, o que nos leva a considerar a falta da interdisciplinaridade e pouca preocupação em transformar o computador em recurso didático, pois as aulas de informática, por si só, são insuficientes para que haja um conhecimento mais consistente desse recurso midiático.

A dissertação de Almeida, R. (2003) procurou identificar como os futuros professores do Ensino Fundamental percebem a contribuição de um curso de Formação de Professores (Normal Médio) para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as oportunidades que ele oferece para a utilização dessas tecnologias em sala de aula. Procurou ainda investigar como é a visão dos futuros professores quanto ao uso de recursos tecnológicos na prática docente. A autora ressalta que os alunos e futuros professores valorizam e sabem da importância das TIC, entretanto não se sentem preparados para aplicá-las no dia-a-dia.

É preocupante a falta de conhecimento sobre a aplicação de TIC, pois os próprios formadores não dominam os conteúdos e tampouco dominam as bases teóricas e políticas da Educação a Distância. Preocupa-nos também as informações da autora quanto à interdisciplinaridade, para o bom desenvolvimento do trabalho discente na Escola do Ensino Médio.

Outra observação sobre o uso de TIC no Ensino Médio foi a constatação do desenvolvimento da autonomia do alunado na busca de informações. Todavia, quando instados a estabelecer ligações e relações dos saberes, com um pensamento mais elaborado, houve insegurança e resistência dos alunos em aceitar que eles eram os atores de seu conhecimento e que o professor não estava no centro da aula para dar as respostas, mas como problematizador e mediador entre os conteúdos e o alunado.

Constatamos em nossos estudos, de acordo com a dissertação de Camargo, C. (2003), que teve como objetivo identificar as contribuições do uso do computador como artefato mediador da aprendizagem, o que possibilitará uma nova concepção educacional diante do conhecimento e da complexidade dos diversos saberes escolares, evidenciados na construção de hipertextos, “que o ambiente colaborativo manifesta-se ou não de acordo com a postura do professor durante as aulas no ambiente virtual” (CAMARGO, 2003, p. 134). A autora indicou que “alguns elementos favorecem a formação desse ambiente, por exemplo, os alunos monitores com conhecimento técnico colaborando com professores, outros alunos para sanar as dificuldades com o programa e o ambiente educativo virtual, outros ajudavam na

construção de um *site* por e para todos”. Assim, a mediação do professor na aprendizagem e a integração dos professores das diversas disciplinas entre si constroem esse novo ambiente de aprendizagem. Sobre tais atitudes de cooperação, as dissertações de Bieniacheski, M. (2003) e Santos, S. (2003) demonstram a sua fundamental importância no contexto de ensino a distância.

Ainda segundo Camargo, C. (2003), na EAD o aluno ultrapassa a passividade e começa a atuar para obter as informações que sejam significativas para estabelecer suas ligações e, conseqüentemente, para que possa produzir conhecimento com a mediação do professor.

Melo, E. (2004) levantou a hipótese de que a incorporação dos recursos da informática na Educação e na prática docente não asseguram, por si só, uma prática educativa inovadora. Assim, os caminhos que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem tomar, no âmbito educacional, dependerão de como os docentes entendem e utilizam esse instrumental tecnológico e a conseqüente relação desse aparato com a construção do conhecimento e a Educação. Melo, E. (2004) constatou que “a maioria dos professores emprega recursos informacionais em sua prática docente como um meio de tornar as atividades acadêmicas mais fáceis e rápidas, como um mero instrumento de trabalho, sem levar em consideração as potencialidades pedagógicas oferecidas por esses recursos”. A hipótese do estudo foi, portanto, confirmada.

Os estudos aqui analisados apontam a urgente necessidade de pesquisar, explorar e refletir sobre as Tecnologias de Comunicação e Informação e a EAD. Em particular, o estudo de Melo, E. (2004) critica os profissionais que não levam as potencialidades pedagógicas a sério, que utilizam as TIC como simples facilitadoras. Para a autora, os programas de EAD e de uso de TIC precisam despertar profissionalismo, e nos alerta para esta situação: as dimensões pedagógica e qualitativa dos programas devem ser muito evidenciadas pelos professores-tutores e outros, como os coordenadores.

A autora ainda insiste na necessidade de suscitar uma reflexão mais profunda sobre a maneira pela qual esses recursos são incorporados à prática docente, para que o papel do professor vá além da mediação tecnológica e passe a ser de “conduzir criticamente” o uso das TIC. Concordamos com as recomendações da autora, tendo em vista que uma mediação diferenciada é indispensável à postura reflexiva, defendida por outros pesquisadores já citados nesta análise, como, por exemplo, Raposo, R. (2003).

Essa autora estudou o redimensionamento do papel do professor, com alunos de um curso de Pedagogia. Aponta Raposo, R. (2003) que as TIC exigem uma formação de

pedagogos que envolva não apenas o aprender a navegar na grande rede, mas também uma prática reflexiva sobre as possibilidades pedagógicas dessas tecnologias. Em suas conclusões encontramos sugestões que se assemelham com as dadas por Melo, E. (2004), Argento, H. (2004) e Santos, S. (2003).

Percebemos que Santos, S. (2003), Raposo, R. (2003) e Melo, E. (2004) defendem a importância das TIC na formação de professores, que devem ser verdadeiramente trabalhadas com um projeto político-pedagógico e incorporadas à prática docente, o que leva a uma boa compreensão da EAD.

Mallmann, E. (2004) teve como objetivo de seu trabalho de mestrado estudar o monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse em face da aprendizagem presencial e a distância. A autora assegura que o controle, o mapeamento, o planejamento das atividades, os registros e o monitoramento eletrônico dos passos do aluno são alguns dos resultados positivos para que o professor acompanhe o processo de sistematização das aulas e tarefas extraclasse, que visam a fortalecer a organização didático-metodológica do processo de ensino-aprendizagem. Esses procedimentos, segundo Mallmann, E. (2004), visam a tornar os alunos cada vez mais investigadores dialógico-comunicativos. Acreditamos que essa forma de registro é uma inovação significativa para o trabalho docente.

Notamos, pelas análises dos trabalhos, que, via de regra, falta articulação entre teoria e prática no trabalho de professores e alunos que se envolvem na EAD, com TIC. Ainda é preciso insistir na formação do professor pesquisador, que seja capaz de refletir e pesquisar sua prática, de investigar as dificuldades de aprendizagem e de propor alternativas tanto em relação ao Ensino a Distância quanto na utilização das TIC como instrumental didático.

Foi também objeto de análise os diferentes tipos de metodologia de pesquisa utilizados pelos 21 investigadores que fazem parte de nosso estudo. A seguir, discutiremos o assunto.

3.6 Metodologia de Pesquisa: Tipologia

O levantamento dos tipos de metodologia utilizados em cada um dos trabalhos aqui analisados não foi uma tarefa simples, principalmente porque, de acordo com Brzezinski (2006, p. 46), com quem concordamos, “algumas pesquisas não descreveram com clareza e completude os contextos da investigação, os sujeitos participantes, a duração da investigação, os procedimentos utilizados na coleta dos dados e os critérios metodológicos de análise dos resultados”.

Nosso esforço resultou na tipificação arrolada na Tabela 2. Consideradas isoladamente, diante do número de ocorrências, as metodologias mais frequentes foram a Observação Participante com Análise de Entrevista e Análise de Entrevistas.

Tipos de Pesquisa	2003	2004	Total
Pesquisa Colaborativa	1	1	2
Pesquisa Documental, análise de entrevista	1		1
Pesquisa Ação, análise de entrevista	1	1	2
Estudo de Caso	1	1	2
Análise do Discurso	1	1	2
Pesquisa Teórica	1	-	1
Pesquisa Qualitativa	1	-	1
Análise de Entrevista	1	3	4
Observação participante e análise de entrevistas	-	4	4
Análise de Questionários	2	-	2
TOTAL	10	11	21

Tabela 2 - Tipologia de Pesquisa das dissertações e teses, no período 2003-2004

Fonte: Guimarães, Relatório Descritivo II (2005)

A Observação Participante associada à Análise de Entrevistas foi utilizada em 24% das dissertações e teses estudadas, destacando-se essa preferência entre os demais trabalhos.

A Análise de Entrevista, em 19,04% das obras estudadas, foi o procedimento metodológico mais utilizado pelos autores para o levantamento de opiniões e de representações, e avaliação de programas de Educação a Distância na formação de professores.

Ao considerarmos não como procedimento isolado, mas articulada a outros procedimentos e técnicas de pesquisa, a Análise de Entrevista atinge índice de 48% da totalidade das 21 pesquisas estudadas.

O Estudo de Caso foi o procedimento metodológico utilizado em 9,5% das pesquisas e foi empregado, em especial, para descrição, análise e avaliação de experiências de intervenção na escola, particularmente na formação continuada de professores.

A Pesquisa-Ação, outra abordagem de intervenção, apareceu também em 9,5% das investigações que se debruçaram sobre os processos de formação.

De acordo com Brzezinski (2002), na Pesquisa-Ação, mais do que em outros tipos, existe identidade entre sujeito e objeto, pois o pesquisador em alguns momentos é o investigador e em outros é o investigado. Barbier (2002) nos alerta para os riscos institucionais e pessoais do pesquisador em ação, pelo fato de que esse tipo de metodologia exige, contraditoriamente, participação e afastamento do objeto. O autor alerta que a

Pesquisa-Ação “[...] não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos” (BARBIER, 2002, p. 33).

A maioria das pesquisas articulou dois ou mais tipos de metodologias, para apreender a complexidade de aspectos que envolvem a pesquisa no campo educacional. A observação, por exemplo, não foi usada isoladamente, mas os investigadores preferiram articulá-la à técnica da entrevista, a depoimentos orais, à aplicação de questionários.

É notável como os trabalhos discentes tanto de Mestrado como de Doutorado, do período 2003-2004, tomaram como metodologia a pesquisa qualitativa.

Visando a identificar os autores nacionais e estrangeiros mais utilizados como referencial teórico nos 21 estudos aqui analisados, organizamos uma listagem dos mais freqüentes, apresentada no item a seguir.

3.7 Autores mais Frequentes nas Dissertações e Teses

Neste item fizemos constar o Quadro 6, no qual estão registrados os autores que, com mais freqüência, serviram de fundamentação aos estudos dos discentes de pós-graduação que se debruçaram sobre o objeto: Formação de Professores e a EAD e Formação de Professores e o Uso de TIC.

No quadro consta o número absoluto de trabalhos em que os autores foram utilizados. Como é possível notar, Pierre Lévy e Maria Cândido Moraes serviram de aporte para 12 estudos, no conjunto das 21 teses e dissertações, enquanto que Raquel Goulart Barreto e Nelson de Luca Preto foram identificados, cada um, em 4 trabalhos.

N	Autor(a)	Quantidade
1	LÉVY, Pierre	12
2	MORAES, Maria Cândido	12
3	FREIRE, Paulo	11
4	ALMEIDA, Carina Turk	10
5	NÓVOA, Antônio	10
6	VALENTE, José	10
7	BELLONI, Maria Luiza	8
8	MORAN, José Manuel	8
9	ALARCÃO, Isabel	7
10	LITWIN, Edith	5
11	BARRETO, Raquel	4
12	PRETTO, Nelson de Luca	4

Quadro - 6 Autores mais citados nas Teses e Dissertações

Fonte: Trabalhos Analisados

Após a análise das categorias referenciadas neste capítulo e imersão nas dissertações e teses estudadas, podemos comprovar em nossa pesquisa que a democratização do saber, o acesso ao saber, a socialização do saber, do conhecimento, das informações, e a ênfase na não exclusão dos menos favorecidos, foram comprovados de maneira positiva por Camargo, C. (2003, p.8), Guimarães, L. (2003, p.28), Martelli, I. (2003, p. 12), Loch, M. (2003, p. 14), Sarmiento, M. (2003, p. 5), Silvio, S. (2003, p. 30), Argento, H. (2004, p. 53), Bieniacheski.(2004, p. 19), Costa, G. (2004, p. 143-104), Hessel, A. (2004, p. 64), Sidericoudes, O. (2004, p. 29) e Tepedino, S. (2004, p. 30).

Essas análises também nos permitiram reconhecer alguns indicativos de que a formação de professores realizada na modalidade a distância e o uso das tecnologias de informação e comunicação como recurso que possibilita uma prática docente melhor qualificada, sem dúvida, democratizam o conhecimento. Tais indicativos serão mencionados na conclusão a seguir.

EAD e TIC: alguns indicativos de democratização do saber na formação de professores

Os estudos desenvolvidos sobre o Estado do Conhecimento a respeito da formação de professores permitiram demonstrar a crescente utilização das tecnologias de informação e comunicação na prática docente dos que se formam, capacitam-se ou se aperfeiçoam por meio de cursos a distância, quer seja na formação inicial, quer seja, na formação continuada.

Observamos que desde a autorização para funcionamento das rádios no Brasil, com fins educativos, em 1923, com o programa “educação em massa” da Rádio Sociedade, as tecnologias e a EAD vêm demarcando sua importância na divulgação do conhecimento, ao atingirem populações que, pelos mais diferentes motivos, não tiveram acesso à Escola Básica.

O período 2003-2004, objeto deste estudo, contempla teses e dissertações que mostram a intensidade de temas e as análises críticas e construtivas dos discentes da pós-graduação. Essas análises colaboram muito para a divulgação de programas de EAD efetivados com apoio financeiro do poder público, particularmente do Governo Federal. Por outro lado, a avaliação do impacto de tais programas, também apresentada nos trabalhos acadêmicos estudados, serve para fazer distinção entre a formação de professores a distância em programas e cursos de qualidade, e a formação de professores com vistas a melhorar as “estatísticas” educacionais, por isso de qualidade contestável.

Verificamos que a EAD, nos dias atuais, vem criando oportunidades educativas para um número cada vez maior e crescente de profissionais que atuam como professores e necessitam de formação de qualidade.

É notório que na primeira geração da EAD havia assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como à autonomia do estudante quanto ao lugar de seus estudos, e a conseqüente separação quase absoluta do professor. Por outro lado, porém, observamos uma ausência quase total de autonomia com relação às questões de prazos e escolhas de currículos ou métodos. Alguns estudos dão destaque à importância dos processos de autonomia, cooperação e mediação. Sobre a necessidade de mediação nos cursos a distância, os pesquisadores citados a seguir são unânimes: Martelli, I. (2003), Santos, S. (2003), Sarmiento, M. (2003), Argento, H. (2004), Hessel, A. (2004), Melo, E. (2004) e Mori, K. (2004). Inferimos que a mediação é vital e estratégica para uma EAD de qualidade. A intermediação aluno/professor no processo de aprendizagem pode fazer a diferença, o que, sem dúvida, propiciará a democratização do saber.

A análise dos trabalhos permitiu reconhecer que o Governo Federal vem investindo na disseminação da EAD no Brasil, entretanto alguns pesquisadores criticam, em suas teses e

dissertações, a falta de implantação de programas que valorizem o uso das TIC na formação continuada de professores.

O estudo de Martelli, I. (2003), por exemplo, defende um projeto político-pedagógico nas universidades para promoção da EAD e aponta perspectivas de formação de professores não pautadas na matriz de “programas de massificação”, mas preocupadas com a qualidade da formação dos professores.

A Formação Continuada por meio da Educação a Distância e do uso das TIC mostra-se, com bons índices de ocorrências, como instrumento adequado de atualização permanente para os profissionais da Educação Básica e Educação Superior. A educação continuada permitirá uma melhor forma de aperfeiçoamento face aos avanços do conhecimento científico e tecnológico, além de manter os aprendentes sintonizados com os debates sociais e profissionais que a prática profissional docente vem exigindo cada vez mais. Essa temática fez parte dos trabalhos de Loch, M. (2003), Terçariol, A. (2003), Argento, H. (2004), Santos, S. (2003) e Tepedino, S. (2004).

A formação do professor reflexivo com o uso das TIC foi objeto das dissertações de Loch (2003) e Terçariol (2003) e da tese de Gilvan (2004). Descobrimos nessas investigações que a formação do professor reflexivo na modalidade EAD verifica-se mais na formação continuada do que na inicial. Destacamos que trabalhos futuros poderão aprofundar mais os estudos teóricos e a reflexão a respeito das práticas pedagógicas, da mediação e da cooperação. Esses temas foram estudados por Bieniacheski, M. (2003) e Santos, S. (2003).

Observamos também uma certa resistência da escola básica e dos profissionais que nela atuam quanto a aceitarem mudanças provocadas por novas metodologias e técnicas pedagógicas que se valem das TIC. Tal resistência retarda a incorporação das inovações; mas em certos casos, porém, não há resistência, mas, sim, professores que se mostram cautelosos frente aos possíveis “modismos” que invadem a escola básica.

A formação de professores via EAD, quer seja inicial quer seja continuada, foi objeto de estudo das diversas dissertações e teses, no entanto sentimos falta de pesquisas direcionadas para a educação a distância na formação de professores para Educação Infantil, pois os trabalhos abordaram mais os Ensinos Fundamental, Médio e Superior.

Sugerimos que sejam tomadas como temáticas para futuras teses e dissertações de professores esse tema ainda emergente, qual seja, a formação para a Educação Infantil a distância.

Entre nossas descobertas, um dos trabalhos de Hessel, A. (2004) confirma que o gestor que não fizer uso das novas tecnologias em seus processos administrativo-pedagógicos

estará deixando de realizar uma formação reflexiva dos professores no ambiente em que trabalham.

Descobrimos que conteúdos sobre a prática de formação de professores reflexivos ultrapassam a clássica tendência tecnicista e favorecem avaliações do trabalho docente, com vistas a redimensionar as práticas formativas. No entanto alguns autores, como Santos, S. (2003) e Melo, E. (2004), ao avaliarem os cursos de formação denunciam que, apesar do uso das novas tecnologias, a prática pedagógica dos professores permanece tradicional.

É possível afirmarmos também que os estudos que avaliam os efeitos do computador e da televisão nas escolas mostram que, aos poucos, o uso de TIC vai se transformando em ambientes virtuais educativos. Outros trabalhos que focalizaram a formação de professores a distância, seja totalmente a distância ou semipresenciais, evidenciaram que a EAD vem se tornando realidade para o campo de formação, assim como vão se desfazendo, paulatinamente, os preconceitos, à medida que programas de capacitação de boa qualidade revelam avaliações de experiências bem-sucedidas, em que a socialização de conhecimentos na área da Educação e os aportes para a formação são apreendidos pelos cursistas de modo interativo. Emergem, ainda, avaliações das modalidades de formação de professores a distância, semipresenciais, com boa participação dos cursistas na utilização dos recursos de mídia e meios eletrônicos.

Durante o nosso estudo, delineou-se de maneira explícita, o pensamento dos autores das dissertações e teses, ao considerarem que a EAD e as TIC na formação de professores são estratégias de democratização do saber, de acesso à informação e à socialização dos saberes docentes. Tais indicativos foram encontrados nos estudos de Camargo, C. (2003, p.8), Guimarães, L. (2003, p.28), Martelli, I. (2003, p.12), Loch, M. (2003, p. 14), Sarmiento, M. (2003, p. 5), Silvio, S. (2003, p.30), Argento, H. (2004, p. 53), Bieniacheski.(2004, p.19), Costa, G. (2004, p.143-104), Hessel, A. (2004, p. 64), Sidericoudes, O. (2004, p.29) e Tepedino, S. (2004, p.30).

Julgamos que nossos estudos sobre o Estado do Conhecimento a respeito de formação de professores, em teses e dissertações que analisaram a EAD e o uso de TIC, poderão abrir horizontes para outros estudos da mesma natureza, tendo em vista que a produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação é fonte inesgotável para inventários e análises de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD - **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2006 (ABRAEAD)**. São Paulo: Monitor Editorial, 2006.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I.; BRZEZINSKI, I.; SILVA, E.; BRITTO, J. Profissionalização docente. In: **II Congresso Internacional Sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**. Porto Alegre: Anais, 1998, p. 109-153.

ALMEIDA, M. E. Incorporação da tecnologia na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: Moraes, M. C. (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: NIED-UNICAMP, 2002.

ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S.; GUIMARÃES, V. S.; PIMENTA, S. G. A pesquisa fecundando a prática docente: abordagens emancipatórias. **X ENDIPE**, painel, Rio de Janeiro: 2006.

AZEVEDO, W. Panorama Atual da Educação a Distância no Brasil. In: **Aquifolium Educacional**, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: GARRIDO, Selma Pimenta (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologias e Formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, ano XIX, nº 65, dez. 1998.

_____. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BIANCHETTI, L. A. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001, Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial**, Brasília, 9 abr. 2001, Seção 1, p. 12.

_____. Decreto 2494 de 10 de Fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Seção 1, 11 fev. 1998, p. 1.

_____. Decreto 2561 de 17 de Abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**. Brasília, n. 79, Seção 1, 28 abr. 1998, p. 1.

_____. Decreto-lei n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. Brasília, n. 243, p 1-4, seção 1. 20 dez. 2005.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília: v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei 11.273 de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas a professores de educação básica. **Diário Oficial**, Brasília, n. 27, 7 fev. 2006, Seção 1, p. 1.

_____. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004: revoga a portaria n. 2.253/01 e normatiza a modalidade semipresencial em cursos de graduação reconhecidos. **Diário Oficial**, Brasília, p. 18, Seção 1. 13 dez. 2004.

_____. Portaria 4.361 de 29 de dezembro de 2004. Publicada a Portaria n. 4.361/2004 MEC, que cita os procedimentos legais, a serem seguidos para a protocolização de processos que consta do Art. 1º da referida portaria, junto ao MEC. **Diário Oficial**. Brasília, n. 251, p. 66/67, Seção 1. 30 dez. 2004.

BRASIL.MEC/CNE. Resolução CNE n. 3, de 08.10.1997, que “fixa diretrizes par aos novos planos de carreira e de remuneração par ao magistério dos Estados, do distrito Federal e dos Municípios”. Brasília: **Diário Oficial**. de 15.07.1997.

BRZEZINSKI, Iria. Por uma política de formação de professores para a educação básica. In: **Anais do Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica**, 1993.

_____. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Formação de professores - um desafio**. Goiânia: Editora UCG, 1996.

_____. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Arned, 2001, p. 65-82.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão-professor**. Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

_____. **Docência universitária e sucesso acadêmico**: um olhar brasileiro. Universidade de Aveiro, Portugal, 2002.

BUSSMANN, Antonia Carvalho e ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão-professor**. Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 133-144.

CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARVALHO, R. M. A.; MARTELLI, I. Reflexões sobre a utilização de metodologia não presencial em cursos de formação de professores. In: **I Congresso Internacional de Qualidade em Educação a Distância**, 2005, São Leopoldo. Desafios para a transformação social, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Juliane. O cenário atual da educação a distância. In: SENAC. **Curso de especialização a distância**. E-Book. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2005. CD-ROM.

CRUZ, D.M. **O professor midiático**: a formação docente para a Educação a Distância no ambiente virtual da videoconferência. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2001.

DE LUCA, Renata. Educação a distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 447-457.

DIDONET, V. **Texto Legal**: Plano Nacional de Educação. Brasília: Plano, 2000.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. In: **Encontro anual da ANPAD**, 22, 1998, Foz do Iguaçu, 1998.

EVANS, P. **O Estado como problema e como solução**. São Paulo: Lua Nova; CEDEC, n. 28/29, p. 107-156, 1993.

FAGUNDES, L.C. Educação a Distância (EAD) e as novas tecnologias. In: **Tecnologia Educacional**. v. 25 (132/133), set./out./nov./dez, 1996, ano XXV. p. 20-23

FARIA, Elaine Turk. (org.). **Educação presencial e virtual**: espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

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

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, M. F. R. Comunicação, mídias e aulas dos professores em formação: novas pesquisas? **IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. São Paulo, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1992.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**: educação à distância alternativa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HOSTI, Olé R. **Content analyses for the social sciences and humanities**. California: Addison-Wesley, 1969.

KENSKI, V.M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês P. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s./E., 1997.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001. (Tese de Doutorado).

LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, Francisco J. da S. **Educação a distância**: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/lobo1.htm>> Acesso em: Jun. 1998

LOCH, Márcia. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores - praticar a teoria, refletir a prática. Santa Catarina: UFSC, 2003, 119 p. (Dissertação).

LOPES. E. M. T. Tendências teórico-metodológica de pesquisa em história da educação-MEC/INEP **Seminário História da Educação Brasileira**: a ótica dos pesquisadores. Série Documental: Eventos, n. 5, p. 19-27, maio, 1994.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARQUES Eduardo. **Estado e redes sociais**: permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan/Fapesp, 2000.

MARTELLI, Ivana. **EAD**: uma alternativa de Políticas Educacionais para a formação de professores. Marília: UNESP/UCG, 2003. (Tese de Doutorado).

MARTINS, O.B. & POLAK, Y.N.S. (org.) **Educação a distância**: Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância. Curso de Formação em Educação a Distância- UNIREDE. Curitiba: MEC/SEED, UFP, 2000.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. "O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica". **Em aberto**, n. 70, ano 16, abr./jun., 1996 p. 57-69.

_____. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br>> Acesso em: 03 abr. 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA ALVES, J.R. *Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem*. In: **Programa novas tecnologias na educação**. Disponível em: <www.engenheiro2001.org.br/programas/980201.htm>. Acesso em: 10.02.2002.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p.15-33.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de EAD. Brasília: Instituto Nacional de EAD, **Revista EAD** nos 4/5 - Dez. 1993 – Abr. 1994, p. 7-25 .

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

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Educação e Sociedade** , n. 68, 1999.

RESENDE e FUSARI, M. F. Tv, recepção na Formação inicial de professores em cursos de pedagogia. In: VIII ENDIPE. Eixo Temático: educação e novas tecnologias. **Anais...** .Águas de Lindóia, MG., 1996. p. 1-17.

Veja. Edição 1978, ano 39, n. 41, p. 106-107. São Paulo: Abril, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry (*et all*). **Pesquisa social: métodos e técnicas**, 3. ed. São Paulo: Altas, 1999, 324 p.

SADEK, Maria Teresa. **Justiça e cidadania no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 2000.

SANTAELLA, Lucia. O Homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). **A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p. 33-44.

SCALA, Sérgio Brasil N. **Ensino a Distância para o professor do ensino fundamental em exercício**. São Paulo: USP, 1995. (Tese Doutorado).

SCHON, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. 1992

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SOMEKH, N. **A cidade vertical e o urbanismo modernizador**. São Paulo: Stidio Nobel/EDUSP/FAPESP, 1997, v. 1.

STAHL, Marimar M. et al. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TOSCHI, M. S. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, V.C. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora; Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 265- 279.

_____. TV Escola: O lugar dos professores na política de formação docente. In: Barreto, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: Avaliando políticas e práticas**. Quartet. Rio de Janeiro, 2003. p. 85-104.

_____. **A educação a distância no Brasil – caracterização, regulação, comercialização mundial e perspectivas de formação e de inclusão digital**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2004. (mimeo, no prelo).

_____. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande: n. 19, p. 35-42, jan./jun., 2005.

TRINDADE, Vitor M. S. **Para uma epistemologia das práticas pedagógicas: algumas reflexões**. IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo: 1998.

VALENTE J. A. **O professor no ambiente logo: formação e atuação**. Campinas: Gráfica da UNICAMP. 1996.

_____. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J. A. Valente (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: NIED-UNICAMP. 1999.

_____. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (org.). **EAD.br: educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALARCÃO, I. **Dimensões de formação.** Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação da USP.** v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.

_____. Do olhar supervisivo ao olhar da supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2001. p. 11-55.

ALMEIDA, M. E. B. **A arte do possível na formação do professor.** Brasília: MEC/PROINFO, 1999. (Coleção Informática para Mudança na Educação).

_____. **O computador na escola: Contextualizando a Formação de Professores.** São Paulo: PUC, 2000. (Tese de Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo)

_____. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Almeida, F. J. (coord.). **Projeto Nave.** Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: s.n., 2001.

ALONSO; ALEGRETTI. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. In: VALENTE, José Armando; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). **Educação a distância via internet.** São Paulo: Avercamp, 2003, p.163- 174.

ALVES, João Roberto Moreira. A educação a distância no Brasil: Administração da Educação a Distância. **Revista Educação a Distância.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1998.

_____. **A educação a distância no Brasil: Síntese histórica e perspectivas.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Armed, 2001, p. 65-82.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002, p. 303-328. Série Estado do Conhecimento, n. 6.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão-professor: Identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Relatório Analítico I sobre o Estado do Conhecimento:** Formação de Profissionais da Educação. Brasília: PNUD/INEP/ANPEd, set. 2004. Impresso por meios eletrônicos.

_____. **Relatório Analítico II sobre o Estado do Conhecimento:** Formação de Profissionais da Educação. Brasília: PNUD/INEP/ANPEd, nov. 2004. Impresso por meios eletrônicos.

_____. **Relatório Descritivo sobre o Estado do Conhecimento:** Formação de Profissionais da Educação. Brasília: PNUD/INEP/ANPEd, abr. 2004. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada:** Diversos olhares se entrecruzam. 15. ed. Cortez: São Paulo, 2004, p. 169-196.

BUSSMANN, Antonia Carvalho e ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão-professor.** Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 133-144.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

FALCÃO, Daniela. “Formar professor é sabido”. **Folha de São Paulo.** 16/10/1999. Cotidiano. Educação, p. 6.

FEENBERG, Andrew. **Critical Theory of Technology.** New York: Oxford, 1991.

_____. Building a Global Network: The WBSI Experience. In: L. Harasim. **Global Networks:** Computerizing the International Community. Cambridge, MA: MIT Press. 1993.

_____. **Alternative Modernity.** Berkeley: University of California Press. 1995.

_____. **Questioning Technology.** London and New York: Routledge. 1999.

FERRETTI, Celso João (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar, 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores). **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: FE/UFMG, 2000.

FREITAS, Henrique Mello R. de; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo:** técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

FURTADO, Alzino. (org.). **Metodologia científica**: guia para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Goiânia: Faculdades Alves Faria, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GOMES, R.. **Culturas de escola e identidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília: INEP, 2006.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s. n., 1997.

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

MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2002.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar com a Internet. <http://www.proinfo.gov.br/txtmudar.htm>. 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Papyrus Educação).

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **A educação a distância e a formação de professores**.

NÓVOA, António. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença Pedagógica**. v. 6, n. 34, jul./ago., 2000. p. 5-15

OLIVEIRA, M. R. (org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto, 1999. .

PERRENOUD, P. et all. **Formando professores profissionais**: quais estratégias, quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: Maria Rita N. S. Oliveira. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma G., GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriovaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.), **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Editora Plano, 2000.

SCHON, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York, Basic Books. 1983.

_____. Formar professores como profissionais flexivos. In: NÓVOA (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

SILVA, Marcos (org.). **Educação on line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOARES, M. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: ArTmed, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Formação de professores reflexivos e tv escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância**. Piracicaba: FEUMP, 1999. (Tese Doutorado).

UNESCO. **Aprendizaje abierto y a distancia**. Perspectivas y consideraciones políticas. Spain: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998.

VALENTE J. A. **Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino, EAD.br: Educação à distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, s./d.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIEIRA, Flávia. Alunos autônomos e professores reflexivos. In J. Tavares (ed.) **Para intervir em educação**. Aveiro, Edições CIDInE, 1994.

www.andes.org.br/Clipping/Andes/contatoview.asp?key=4218, consultado em 28.12.06.

www.ead.unicamp.br consultado em 02/06/2007

www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm.

www.moodlebrasil.net consultado em 02/06/2007

APÊNDICE A – Resumos Expandidos no Modelo REDUC

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Hipertexto: um novo ressignificado da prática escolar.

Autor(a): Cláudia C. Hardagh Camargo

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação: PUC/SP

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino a Distância; Novas Tecnologias; Hipertexto.

Referência Bibliográfica: CAMARGO, Cláudia C. Hardagh. “*Hipertexto: um novo ressignificado da prática escolares*”. São Paulo: PUC, 2003, 152 p. (dissertação).

Descrição: O presente estudo teve como objetivo identificar as contribuições do uso do computador como artefato mediador da aprendizagem, que possibilita uma nova concepção educacional diante do conhecimento e da complexidade dos diversos saberes escolares evidenciados na construção de hipertextos. A pesquisa originou-se da necessidade de desenvolver uma ação prevista no projeto da escola de Ensino Médio visando à integração das disciplinas, tendo como eixo a História, para contextualizar o estudo da Química, Física, Matemática, Biologia, Português (Literatura e Gramática) e Geografia. Os professores dessas disciplinas que ministram aula para o primeiro ano elaboraram um projeto de ação para integrar os conceitos das disciplinas. Procuraram realizar uma ação em conjunto, desenvolvendo estratégias de aula, utilizando distintas fontes de pesquisa. Procuraram ainda trabalhar com temas significativos para os alunos. A autora desta dissertação optou por desenvolver a pesquisa relacionada ao uso da tecnologia no Ensino Médio, tendo como foco o hipertexto.

Metodologia: A autora utilizou a abordagem metodológica pesquisa, na modalidade pesquisa-ação de base interpretativa. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em Santos, em escola particular de Ensino Médio, com alunos de primeiro ano faixa etária entre 15 e 16 anos.

Conteúdo: Este estudo está dividido em três vertentes. Na primeira são apresentadas as bases teóricas de sustentação da pesquisa, centradas nas características hipertextuais estudadas por Pierre Lévy e ou como a análise de sistemas complexos feita por Morin permite a aplicação do hipertexto. Na segunda, a autora contextualiza o uso da tecnologia na educação brasileira e as possibilidades do uso do computador como artefato mediador da aprendizagem, tendo como base a visão de um novo paradigma educacional. Por último, a autora analisou a prática de construção de hipertexto, com fundamentado nas teorias de Lévy e Morin, e as impressões, mudanças e permanência dos alunos durante e depois do trabalho. Para analisar os resultados, a autora procurou anotar a impressão dos alunos durante as aulas, entrevistou dois grupos de alunos dos turnos matutino e vespertino e gravou os *sites* em CD-rom ou na Internet. As classes têm em média 40 a 45 alunos e dispõem dos recursos tecnológicos necessários.

Conclusão: As contribuições da tecnologia, especificamente a pesquisa do uso pedagógico do hipertexto e as potencialidades das características levantadas por Lévy, permitem aos alunos desenvolver habilidades e competências com base na formação de novas estruturas da aprendizagem ou nos modelos cognitivos do alunado. Autonomia, criatividade, interação, integração, colaboração e reconstrução foram os conceitos trabalhados para observar se o

hipertexto pode contribuir para a aprendizagem dos alunos e construção do conhecimento. Os depoimentos, os *sites* e até mesmo as críticas foram muito importantes para repensar o trabalho, reavaliar e aprimorar a pesquisa e a prática reflexiva. Durante as observações da autora, o desenvolvimento da autonomia na busca de informações, na criação de ligações e religações dos saberes gerou insegurança e resistência dos alunos em aceitar que eles eram os atores de seu conhecimento e que o professor não estava no centro da aula para dar as respostas, mas como problematizador das suas dúvidas. Aos poucos, a exigência da presença da autora era substituída pela investigação e resolução dos problemas com os colegas e pelas leituras feitas. O ambiente colaborativo manifesta-se ou não de acordo com a postura do professor durante as aulas. Essa é uma das principais conclusões. Alguns elementos favorecem a formação desse ambiente: os alunos monitores com conhecimento técnico colaboram com professores e com outros alunos para sanar as dificuldades com o programa computacional; a construção de um *site* por e para todos; a mediação do professor na aprendizagem, a integração entre professores de diversas disciplinas, produzindo um novo ambiente de aprendizagem em que o aluno sai da passividade e passa a atuar para obter as informações que sejam significativas para o estabelecimento de suas ligações e, conseqüentemente para que o conhecimento seja desenvolvido.

Referências Bibliográficas: Dentre os 37 autores nacionais estão Preto (1996), Moraes (1997), Valente (1998), Moran (2000), Almeida (2000).

Dentre os 14 estrangeiros, os autores mais citados são Vygostky (1984), Lévy (1997); Perrenoud (2000) e Landaw (2002).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Longe da escola, na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores

Autor(a): Lidônia Maria Guimarães

Orientador(a): Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação UFU/MG

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Continuada de Professores; Educação a Distância; PROCAP.

Referência Bibliográfica: GUIMARÃES, Lidônia Maria. *Longe da escola, na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores*. Uberlândia: UFU-MG, 2003, 149 p. (Dissertação).

Descrição: O estudo teve por objetivo analisar o significado do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), para o processo de formação contínua e para a prática de ensino de Matemática de professoras dos anos iniciais de escolaridade da cidade de Uberlândia-MG. O PROCAP teve como meta atuar na formação contínua de professores das redes estadual e municipais de Minas Gerais e faz parte de um programa maior, o Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental - 1^a a 4^a séries (PROQUALIDADE) firmado por meio de um acordo entre o Governo do Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial, em 1995. A implementação do PROCAP ocorreu em duas fases distintas. A primeira, envolveu as áreas de Reflexão sobre a Prática Pedagógica, Matemática e Língua Portuguesa, implementada em 1997 e 1998. A segunda fase do PROCAP, intitulada “PROCAP - Fase Escola Sagarana”, foi

implementada em 2001 e envolveu as áreas de Fundamentos da Prática Pedagógica, Geografia, História e Ciências. O Programa, em sua primeira fase de implementação, capacitou 81.572 docentes no interior das próprias escolas, por meio de uma estratégia de formação em serviço, utilizando-se da modalidade de ensino a distância e incorporando o uso dos materiais impressos e televisivos produzidos especialmente para o Programa.

Metodologia: A pesquisa é de cunho qualitativo, realizada em quatro escolas da cidade de Uberlândia-MG, tendo como procedimento metodológico a utilização de questionário e de quatro entrevistas grupais nas escolas estudadas. Assim, metodologicamente, foi de fundamental importância compreender “as leituras” e as vozes dos professores, afirma a autora. Esses profissionais se constituem em sujeitos-colaboradores da pesquisa, fontes de saber e análise. Para isso foi necessário estabelecer com eles um diálogo que permitisse, sistematicamente, levantar suas interpretações e registrá-las, para possibilitar a construção do corpo documental da pesquisa.

Conteúdo: O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo a autora explicita a produção teórica na área da educação acerca de dois eixos de análise fundamentais para a pesquisa: a formação continuada de professores e a educação a distância baseada em Novoa (1992), Delors (1996), Sacristan (1998), Pimenta (1998), Litwin (2001), Belloni (2001). Essa parte da dissertação explicita como diversos autores e perspectivas de análise interpretam as possibilidades e os limites dessas temáticas recorrentes no campo educacional atualmente. No segundo capítulo a autora mostra como são utilizados primordialmente os documentos de criação e execução do PROCAP, como fonte de dados para compreender e apresentar as características, os objetivos, o desenho, a estrutura, a organização e a dinâmica de capacitação desse programa de formação continuada e a distância que separa aquele momento do atual, em que se dá esta investigação. No terceiro capítulo explica os procedimentos metodológicos utilizados e, por fim, no quarto capítulo a autora faz a análise dos dados levantados nos questionários e nas entrevistas grupais realizadas com os professores. No último capítulo a autora demonstra e analisa o perfil e o contexto de trabalho dos professores pesquisados; o ponto de vista desses sujeitos sobre a questão da formação continuada; a avaliação dos docentes acerca do significado do PROCAP para o seu processo de formação continuada e desenvolvimento profissional; e, finalmente, o significado desse Programa para a prática pedagógica do professor de Matemática.

Conclusão: A autora conclui que as professoras avaliam como positiva a experiência de formação continuada concretizada pelo PROCAP para a sua prática pedagógica, fazendo, entretanto, a ressalva de que esse programa não foi suficiente para mudar a sua prática. Essa questão exige um investimento muito maior na escola, nas condições de trabalho, na valorização profissional e no próprio processo de formação do docente. No que se refere ao ensino da matemática, os dados evidenciaram que as professoras avaliam que as repercussões do PROCAP podem ser percebidas em sua prática, mas são insuficientes para o aprofundamento no domínio dos conteúdos matemáticos e na compreensão significativa de metodologias apropriadas para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos. As professoras expressaram a necessidade de um programa que seja contínuo e elaborado a partir de suas necessidades formativas, bem como da realidade do seu contexto de trabalho. O presente estudo aponta para a necessidade de pensar em formas mais concretas e significativas de investimento na continuidade do processo formativo do professor como um desafio para a construção da qualidade do ensino e de uma escola voltada para a formação de cidadãos, comprometida com as questões contemporâneas.

Referências Bibliográficas: Dentre os 51 autores nacionais estão Nóvoa (1992), Delors (1996), Sacristan (1998), Pimenta (1998), Litwin (2001), Belloni (2001). Dentre quatro estrangeiros estão Garcia (1994), Forner (1994), Erickson (1989).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: “O computador na escola: contextualizando a formação de professores - praticar a teoria, refletir a prática”

Autor(a): Márcia Loch

Orientador(a): Prof^ª. Maria Luiza Belloni

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação: UFSC/SC

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino a Distância; Novas Tecnologias; TIC.

Referência Bibliográfica: LOCH, Márcia. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores - praticar a teoria, refletir a prática*. Santa Catarina: UFSC, 2003, 119 p. (Dissertação).

Descrição: O estudo tem por objetivo analisar como ocorre a formação dos professores universitários para atuar na educação a distância, em cursos via Internet, do Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. A autora investigou quais as qualificações necessárias aos professores universitários para a atuação em cursos a distância e quais as estratégias usadas para a formação desses professores. Investigou possíveis mudanças na prática pedagógica presencial, em decorrência da experiência no curso a distância. A autora procurou verificar que mudanças ocorreram na prática pedagógica presencial desses professores, por meio de questionários *on line* aplicados aos alunos do curso presencial sob a responsabilidade dos dez professores que participaram da formação continuada com uso de TIC. Investigou a opinião dos alunos que participam de cursos de EAD sobre a atuação do professor no decorrer do processo e, por fim, levantou subsídios para a formação de professores atuantes em EAD.

Metodologia: A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. Para o levantamento dos dados, foram utilizadas diversas técnicas de pesquisa: pesquisa documental: levantamento de documentos produzidos para o curso; proposta pedagógica; guias de orientação para monitores tutoriais; manuais do professor; projeto do curso; avaliação do curso aplicado aos professores e alunos no decorrer do curso, entrevista semi-estruturada com os dez professores participantes do curso (gravação em áudio); aplicação de questionário com perguntas fechadas a todos os professores envolvidos (recebidos sete); aplicação de questionário *on-line* com perguntas abertas e fechadas a 35% dos de alunos, uma média de cem questionários. As variáveis a serem analisadas por meio dos diversos instrumentos de pesquisa foram as seguintes: 1. Formação de professores para atuar em educação a distância, cujo indicadores são: formação para o uso técnico e pedagógico das Novas Tecnologias de Educação e Comunicação (NTIC); conhecimentos prévios sobre TIC; resistência ao uso das novas tecnologias em processos de ensino-aprendizagem; priorização na formação em educação a distância, dos recursos técnicos, deixando de lado os aspectos pedagógicos desses recursos; dificuldades encontradas durante o curso; formação pedagógica anterior e posterior ao curso. 2. Interação e atuação com outros agentes de aprendizagem: trabalho em equipe; contato com revisores de texto; monitores, supervisores; pedagogos. 3. Interação e atuação com os alunos a distância: estratégias de interação e motivação; novas formas de comunicação (bate-papo, correio eletrônico, ferramentas de tira-dúvidas, etc.). 4. Mudanças na prática do ensino presencial em decorrência da experiência no curso de EAD: novas propostas pedagógicas; maneiras e formas de apresentar o texto impresso e virtual. 5. Inovações e resultados alcançados a partir da experiência; subprodutos. 6. Perspectivas e opinião do aluno sobre a

experiência no curso de EAD: pontos fracos e fortes da formação e atuação do professor; motivação; diversas formas de aprender.

Conteúdo: A dissertação está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo a autora apresentou a justificativa, a definição do tema e do problema, os objetivos e a hipótese da pesquisa. No segundo, ela desenvolveu uma discussão acerca da sociedade da informação e do crescimento e desenvolvimento acelerados das novas tecnologias, baseada em Santos (1997), Belloni (1999), Delors (2000). No terceiro capítulo, a preocupação da autora foi a de descrever como as novas tecnologias foram e estão sendo aplicadas e incorporadas pelas instituições educacionais, bem como uma apresentação sucinta da história da EAD, tendo como referencial Belloni (1999), Mercado (1999), Moran (2000), Silva (2001). No quarto capítulo, dissertou sobre a formação de professores para atuar em cursos a distância. Nele, descreve sobre as principais qualificações necessárias aos professores para a atuação em EAD. A preocupação é estudar não apenas habilidades ou características que o professor deve desenvolver, mas também a importância da andragogia, da pedagogia e principalmente da articulação entre teoria e prática, consubstanciada na figura do professor reflexivo e da reflexão na ação, tendo como base Gutierrez (1994), Shon (1995), Belloni (1999), Mercado (1999), Pimenta (2002). O quinto capítulo trouxe os resultados da pesquisa com o estudo de caso. No sexto capítulo, a autora apresentou as conclusões finais, bem como a sugestão de trabalhos futuros.

Conclusão: A autora conclui em três frentes: **A pesquisa com os alunos** apontou como positivo, no tocante à atuação dos professores, o grande conhecimento sobre o conteúdo apresentado no material impresso e *on-line*, bem como os encontros presenciais e a atuação dos professores no período. A autora percebeu, pelos estudos do referencial teórico, principalmente no capítulo IV, que os professores possuem formação apenas quanto à dimensão didática, ou seja, aquela ligada ao conteúdo ou à área do conhecimento específico da formação acadêmica. Quanto às dimensões pedagógica e tecnológica, salientou que os professores não possuíam formação nessas áreas para atuar no curso. **O questionário dos professores:** cerca de 80% dos professores demonstraram falta de entendimento da dimensão pedagógica enquanto fator essencial para a sua atuação na EAD. Diante do fato pode-se considerar que não há conhecimento e consciência por parte dos professores sobre a necessidade da formação pedagógica para atuação em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial ou a distância.. **A entrevista com os professores:** com os professores que ministraram suas disciplinas a distância, foi um dos momentos mais ricos de toda a pesquisa. Foi por meio deles que se pôde validar as hipóteses e variáveis. Diante de todos os dados apontados na pesquisa empírica, constatou-se que as universidades e seu corpo docente **não** estão preparados para ofertar e atuar nessa modalidade de ensino. Tudo ainda é muito novo e confuso. A dimensão pedagógica, que diz respeito às metodologias ativas com a finalidade de desenvolver capacidades para a pesquisa e a aprendizagem autônoma, e a tecnológica, que diz respeito à relação entre tecnologia e educação, não apareceram na formação dos professores nessa pesquisa. Mas, apesar disso, tanto na fala dos professores quanto na pesquisa com os alunos demonstrou-se que há a necessidade de formação dos professores nas três dimensões: tecnológica, pedagógica e didática.

Referências Bibliográficas: Dentre os 45 autores nacionais estão Belloni (1999), Mercado (1999), Moran (2000), Silva (2001).

Dois Autores estrangeiros - Schön (1995) e Nóvoa (1999).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: TV/VÍDEO na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades.

Autor(a): Simone Medeiros

Orientador(a): Prof^a Dr^a Laura Maria Coutinho

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação: Universidade de Brasília - DF

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; TV/Vídeo; Tecnologia da Informação e Comunicação; Ensino a Distância; Formação Continuada.

Referência Bibliográfica: MEDEIROS, Simone. *TV/VÍDEO na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades*. UNB-DF, 2003, 179, p. (Dissertação).

Descrição: O estudo aborda a inserção das tecnologias audiovisuais de TV/vídeo na educação. Trata da avaliação dos resultados do curso de extensão “TV na escola e os desafios de hoje”, na prática didática dos professores.

Metodologia: A pesquisadora optou por empreender a análise dos dados coletados para posterior contraposição à visão teórica, por utilizar a pesquisa qualitativa, sem, contudo, desconsiderar dados quantitativos. Foi realizada pesquisa exploratória, com a utilização de entrevistas estruturadas com professores, tutores e coordenadores dos cursos em foco, em sua 2^a oferta, no Distrito Federal, e análise documental de relatórios sobre o curso, elaborados pelos dois últimos, e de fichas de avaliação do material didático e de dois dos instrumentos de avaliação dos cursistas: memorial e trabalho final do curso.

Conteúdo: A pesquisa está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo a autora discorreu sobre a sociedade informacional, a educação e a tecnologia. No segundo, abordou as tecnologias de informação e comunicação (TIC). No terceiro, apresentou a TV/vídeo na formação continuada de professores. No quarto, analisou o curso de extensão “TV na escola e os desafios de hoje”. No quinto e sexto capítulos, a autora mostrou o percurso da pesquisa o e resultado, respectivamente. A autora baseou sua pesquisa principalmente com os seguintes autores: Castells (1999), Moraes (1997, 2001, 2002), Freire (1987, 1996), Nóvoa (1995, 1997), Perrenoud (2002a, 2002b), Belloni (2001a, 2001b), Litwin (1997, 2001), Preto (2002), Kellner (1995, 2001), Baccega (1998), Ferres (1994, 1996) e Moran (1994, 1995, 2001).

Conclusão: De acordo com a autora, os resultados do tratamento nos dados da pesquisa permitiram-na inferir que a inserção das TIC na formação continuada de professores, por meio da EAD, no caso específico do curso de extensão “TV na escola e os desafios de hoje”, no contexto de formação específica estudado, possibilita uma mudança significativa de postura crítica dos professores frente às tecnologias de TV/vídeo, como telespectadores de programas televisuais, bem como em relação ao seu uso didático e crítico no cotidiano escolar, considerando o estágio anterior à realização do curso. Dois fatores interferem significativamente: o contexto de atuação dos professores e o sistema gerencial do curso/EAD. Esses fatores estão diretamente vinculados à ausência de definição de uma Política Nacional de Educação integrada e articulada que apresente diretrizes à Formação Continuada de Professores, à Educação a Distância e à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Referências Bibliográficas: Dentre os quarenta autores nacionais estão Moran (1994), Freire (1997), Masetto (2000), Almeida (1998), Belloni (1998), Valente (1999), Toschi (2002), Fiorentine (2002).

Dentre os oito estrangeiros estão Nóvoa (1997), Litwin (1997), Alarcão (1998), Laville (1999).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: A internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor

Autor(a): Renata Biscaia Raposo Barreto

Orientador(a): Prof^a Lúcia Regina Goular Vilarinho

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; Tecnologias de Ensino; Internet; Sala de Aula.

Referência Bibliográfica: BARRETO, Renata Biscaia Raposo. *A internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá: 2003, (Dissertação).

Descrição: O objeto da dissertação foi o estudo sobre o redimensionamento do papel do professor, realizado por alunos de um Curso de Pedagogia. A rápida expansão do ciberespaço exige que a formação de professores envolva não apenas o aprender a navegar na grande rede, mas também uma prática reflexiva sobre suas possibilidades pedagógicas.

Metodologia: A pesquisa é de cunho qualitativo.

Conteúdo: O estudo, de natureza qualitativa, partiu do pressuposto de que o uso crítico das tecnologias de informação e comunicação, no processo ensino-aprendizagem, favorece a (re)construção de competências capazes de auxiliar o professor e seus alunos a romperem com estruturas tradicionais de ensino. Duas indagações básicas foram feitas: como os alunos do Curso de Pedagogia percebem a inclusão da rede e seus recursos na sala de aula e que competências apontam como necessárias ao professor que se propõe a trabalhar com a internet enquanto meio de expansão do ensino-aprendizagem. As respostas a essas questões foram obtidas por meio de uma intervenção participativa, que tomou como referências básicas a visão de Pierre Lévy de aprendizagem na e em rede, a perspectiva de Philippe Perrenoud de competências, e o construcionismo contextualizado preconizado por José Armando Valente.

Conclusão: A autora concluiu que a interface construcionista com a máquina permitiu aos alunos reconhecerem a sua própria inconclusão, levando-os a romperem com atividades tradicionais de ensino, redimensionando seu papel como professor e como ser humano.

Referências Bibliográficas: uma publicação nacional e duas publicações estrangeiras (não apresentou referências bibliográficas).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: A produção de uma subjetividade cooperativa em educação a distância

Autor(a): Marlise Bock Santos

Orientador(a): Prof^a Dr^a. Marilú Fontoura de Medeiros

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação - PUC/RS

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; Cooperação; Colaboração; Educação a Distância; Tecnologia; Ensino-aprendizagem.

Referência Bibliográfica: SANTOS, Marlise Bock. *A produção de uma subjetividade cooperativa em educação a distância*. Porto Alegre: PUC/RS, 2003, 81 p. (Dissertação)

Descrição: A autora assegura que as discussões em torno do tema cooperação e colaboração em Educação a Distância têm assumido grande importância, principalmente pelas diferenciações na definição de cada um dos termos e sua conseqüente aplicação. Nesse contexto, a autora deslocou o foco da discussão ao tratar o sujeito cooperativo/colaborativo como constituído e produzido pelo dispositivo pedagógico.

Metodologia: Buscou realizar uma cartografia, a fim de apontar algumas linhas de fuga, possibilidades de resistência.

Conteúdo: De acordo com a autora, a análise da absorção das tecnologias da informação e comunicação pela educação abre caminho para o olhar crítico sobre a produção do sujeito como epicentro da educação, para a constituição dos saberes que colocam a cooperação e a colaboração dentro de um campo de saberes específicos e para a contextualização desses saberes em uma sociedade disciplinar e de controle.

Conclusão: Segundo a autora, as TIC trazem novas configurações de poder e a partir disso é necessário que se articulem novas formas de análise e resistência a esse poder. Uma possível forma de resistência é estar constantemente com o olhar voltado para as práticas de ensino e aprendizagem, levando em conta que se pode, no lugar da autonomia, da cooperação e da interação, estar desenvolvendo estratégias de dominação. A autora ainda conclui que as alianças entre a tecnologia e a educação são tantas quantas os olhares estiverem dispostos a captar.

Referências Bibliográficas: 36 autores nacionais, dentre eles Medeiros (2001), Costa (2002).

11 autores estrangeiros, dentre os quais Piaget (1973), Foucault (1995), Panitz (1997), Larrosa (1998), Levy (2001).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Novas tecnologias na formação de educadores: um estudo da prática docente no curso de Pedagogia

Autor(a): Silvio Donisete Veira dos Santos

Orientador(a): Prof. Dr Elydio dos Santos Neto

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo - (UMESP)

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; Novas Tecnologias; Sociedade Contemporânea; Ensino Superior; Pedagogia.

Referência Bibliográfica: SANTOS, Sílvio Donisete Vieira dos. *Novas Tecnologias na Formação de Educadores: um estudo da prática docente no curso de pedagogia*. São Bernardo: UMEP: 2003, 180 p. (Dissertação).

Descrição: O estudo tem por objetivo compreender a formação de professores e o uso de novas tecnologias. Como os professores formadores de educadores, no curso de Pedagogia, têm trabalhado Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC)? Quando trabalham com novas tecnologias, quais são as possibilidades, os ganhos ou avanços que obtêm e quais os seus limites? É possível, a partir dos resultados de uma investigação específica, sugerir pistas para formação continuada de professores universitários no tocante ao trabalho com as TIC?

Metodologia: A pesquisa é de cunho qualitativo com análise de entrevistas, questionários feitos com professores, alunos e especialistas em novas tecnologias, elaborando um questionário semi-estruturado, tanto sob a ótica daqueles que ocupam os bancos escolares, quanto daqueles que exercem a docência nas salas de aula. Para as análises foram utilizados os procedimentos da *entrevista reflexiva*, propostos por Szymanski, e para a análise dos planos de ensino das disciplinas curriculares concernentes às novas tecnologias, denominadas 'Novas Tecnologias na Educação I' e 'Novas Tecnologias na Educação II', regularmente ministradas no Curso de Pedagogia, objeto do estudo, o autor utilizou critérios de *análise de conteúdo*.

Conteúdo: O trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo primeiro, o autor buscou tratar, usando critérios e procedimentos de análise, do desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, as convergências de tecnologias no mundo hoje, suas implicações na sociedade contemporânea, enfatizando o quanto elas estão provocando mudanças de comportamento na sociedade, principalmente na educação, de forma tal que impõem promover uma revisão do papel da escola, com base em Moraes (1997), Levy(1999), Moran(2000), Belloni (2001). No capítulo segundo, o autor procurou registrar e analisar as atribuições da universidade, apresentando um histórico de seu desenvolvimento e de seus desafios, ressaltando a importância da formação dos professores em seu âmbito, estabelecendo relações, com seus novos desafios advindos de um mundo tecnológico. Na esteira dessas relações consideradas sobremaneira relevantes, o autor situou questões relativas ao como formar novos profissionais em uma sociedade informacional, promovendo o desenvolvimento técnico e garantindo a preservação da condição humana de todos os cidadãos, com base em Buarque (1994), Schaff (1995), Delors (1999), Freire (2000), Masetto(2000). Por final, no capítulo terceiro, apresentou um breve histórico do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), para contextualizar e proceder a análise dos dados.

Conclusão: A autor conclui, como desafios para a formação continuada dos educadores, na perspectiva do trabalho efetivo com as novas tecnologias no ensino, na pesquisa e na extensão: a) auxiliar o docente a compreender a complexidade do ato educativo escolar, discernindo os vários aspectos que constituem tal ato, sobretudo no Ensino Superior; b) proporcionar compreensão da importância da construção de um projeto político-pedagógico como organizador e articulador da ação pedagógica em uma instituição de ensino superior; c) construir com os docentes uma visão no âmbito da qual esteja claro o lugar, a importância e as contribuições que as TIC podem dar para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo projeto político-pedagógico da instituição; d) desenvolver com os docentes práticas cotidianas de trabalho com as TIC, de forma que em tais práticas sejam efetivamente utilizadas ferramentas tecnológicas para um 'pensar mais e melhor'.

Referências Bibliográficas: 46 autores nacionais, dentre eles Valente (1993), Moraes (1997), Moran (2000), Masetto (2000), Belloni (2001).

Três autores estrangeiros dentre os quais Schaff (1995), Delors (1999), Levy (1999).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Um desafio na formação de educadores: a vivência e desenvolvimento de valores humanos usando as tecnologias

Autor(a): Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Orientador(a): Prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlunzen

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação - UNESP

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de professores; Formação de Educadores; Tecnologia de Informação e Comunicação; Projetos, Valores Humanos, Aprendizagem Significativa e Contextualizada.

Referência Bibliográfica: TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. *Um desafio na formação de educadores: a vivência e desenvolvimento de valores humanos usando as tecnologias*. Presidente Prudente: UNESP, 2003, 315 p. (Dissertação).

Descrição: a principal finalidade dessa dissertação foi investigar “como formar educadores para utilizar as TIC como ferramentas na potencialização de projetos, visando à vivência, reflexão e desenvolvimento de certos valores humanos no ambiente educacional”. Tais valores são assim enunciados pela autora, como: cooperação, solidariedade, respeito, responsabilidade, diálogo, paz, dentre outros. Para tanto, foram tomadas duas vertentes: uma, a formação continuada por meio de acompanhamento de projetos de iniciação científica e outra, a formação em serviço de modo a utilizar a metodologia da escola reflexiva, visando a uma nova proposta metodológica de ensino. A pesquisa se desenvolveu em dois contextos escolares: em uma escola municipal de Junqueirópolis (SP) e em uma escola estadual de Presidente Prudente (SP). Na escola de Junqueirópolis (SP), ocorreu a realização de um curso de formação continuada oferecido a 40 (quarenta) educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, com o propósito de familiarizá-los no uso das TIC aplicadas à Educação para a criação de ambientes propícios à vivência e desenvolvimento de certos valores. Também nessa escola foi efetivada uma formação em serviço, com o intuito de acompanhar as atividades desenvolvidas em uma sala de aula de 2^a e 3^a séries. Na escola estadual localizada em Presidente Prudente (SP), a formação em serviço foi realizada em uma sala de Educação Especial. Nesses ambientes, três educadoras e seus respectivos alunos participaram da investigação.

Metodologia: A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo colaborativa, na modalidade pesquisa-ação com intervenção. Nesse processo de formação em serviço, as professoras atuantes nas escolas campo foram instigadas a refletir na ação e sobre a ação, de modo que pudessem analisar a sua prática pedagógica. Essa formação procurou desenvolver uma nova metodologia de ensino que teve como estratégia a elaboração de projetos contextualizados e significativos, com o uso das tecnologias, proporcionando interações e reflexões no ambiente de aprendizagem, buscando desenvolver os valores mencionados no item Descrição deste resumo.

Conteúdo: O trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo a autora desenvolve um estudo acerca da educação com foco nos valores humanos, com base em Pellegrino (2001), Freire (1997) e Moran (1998). No segundo capítulo, descreve as TIC abordando seu uso como ferramentas aplicadas à Educação, de acordo com Valente (1993), Moraes (1997), Almeida (2000), Nóvoa (2001). No terceiro, enuncia os objetivos da pesquisa, o delineamento metodológico e os procedimentos adotados para a investigação. O quarto capítulo contém o projeto na formação continuada. No quinto capítulo a pesquisadora relata acerca da formação em serviço e no último faz a análise dos resultados pesquisados.

Conclusão: Como resultado, a autora registra mudança na ação pedagógica dos educadores por meio de um processo de ação-reflexão-ação, pois puderam (re)significar seus próprios valores e adquirir subsídios para criar situações educativas diversificadas. Assim, os alunos desses professores que participaram da formação continuada puderam vivenciar e desenvolver alguns valores, ao estabelecerem relações em um ambiente informatizado, proporcionando condições para que desenvolvessem competências e habilidades essenciais para um convívio mais harmonioso e solidário na escola, bem como na sociedade na qual estão inseridos.

Referências Bibliográficas: 48 autores nacionais, dentre eles estão Valente (1993), Almeida (2000), Moraes (1997).

Dois autores estrangeiros, dentre os quais Buxarrais (1990, 1997), Nóvoa (2001).

País: Brasil

Tipo de documento: Tese de Doutorado

Título do documento: EAD: uma alternativa de Políticas Educacionais para a formação de professores

Autor(a): Ivana Martelli

Orientador(a): Prof^a Dr^a Iria Brzezinski

Programa de Pós-graduação: Doutorado em Educação - UNESP

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Profissionais de Educação; Educação a Distância; Interatividade; Políticas Educacionais; Informação e Comunicação Institucionais; Professor Reflexivo.

Referência Bibliográfica: MARTELLI, Ivana. *EAD: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores*. Marília: UNESP/UCG, 2003. (Tese).

Descrição: O estudo trata de questões relativas à política de formação de professores no ensino superior sob a perspectiva da Educação a Distância (EAD). A implantação de cursos de formação de professores, na modalidade a distância, a partir das mudanças de paradigmas da ciência e das inovações tecnológicas na área da Educação, torna-se uma exigência requerida pelo atual momento. Questiona-se, portanto, quais são as necessidades políticas e acadêmicas que devem garantir o atendimento a critérios de qualidade? Essa é a grande indagação da autora, que busca certo equacionamento com base na defesa da EAD como alternativa aos modelos exclusivamente presenciais para a formação de professores.

Metodologia: Centrada nas orientações da literatura específica, a seleção e organização dos procedimentos metodológicos da investigação têm como referência os pressupostos que caracterizam a pesquisa qualitativa e a utilização da análise documental e da pesquisa de campo, com entrevistas. A pesquisa qualitativa de cunho documental e análise de entrevistas

está caracterizada em Ludke e André (1986), que recorrem ao pensamento de Caulley, para quem a referida análise procura identificar nos documentos as informações factuais que podem contribuir para o esclarecimento das questões e do problema da pesquisa. Em geral, considera-se como fonte de coleta de dados qualitativos qualquer documento ou material, como leis e regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão, livros, dentre outros. A opção por esse procedimento justifica-se pelo fato de os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa encontrarem-se inseridos em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, os Decretos nº 2.494/98 e 2.561/98 e a Portaria 301, de 1998, que regulamentam a Educação a Distância, o Plano Nacional de Educação (PNE- 2001- 2010), as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior (2002). Foi tomado também como objeto de análise o Plano Nacional de Graduação (PNG - 1999), aprovado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), bem como livros, textos e propostas alternativas de políticas de formação docente, com especial atenção à modalidade a distância, apresentadas por associações científicas, fóruns e entidades da comunidade educacional, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR).

Conteúdo: O trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo I, a autora buscou, mediante uma revisão bibliográfica, situar a pesquisa no debate contemporâneo sobre a formação inicial de professores na modalidade de Educação a Distância. Com o propósito de delinear as referências teóricas básicas iniciais que norteiam o estudo, destacam-se nesse capítulo algumas questões referentes às perspectivas da educação a distância na contemporaneidade, enfatizando o papel da tecnologia da comunicação e informação. Assim é feita a defesa da EAD como alternativa aos modelos exclusivamente presenciais para a formação de professores Brzezinski (1996); Foerters (2002). Apresenta-se a evolução da EAD salientando a sua gênese e o avanço dessa modalidade de ensino, assim como a repercussão das novas tendências de EAD Belloni (2003); Barreto (2001); Kenski (2001) no país. No capítulo II, explicita-se uma posição a favor da necessidade das instituições de ensino superior manterem uma reflexão permanente sobre a formação do professor vinculada a implementação de políticas educacionais de EAD, que assegurem práticas educativas adequadas às necessidades sociais, políticas e culturais da realidade local e regional. No capítulo III, são retomadas as deliberações legais para a EAD, em um diálogo com as orientações recomendadas pelo FORGRAD no que se refere à concepção dessa modalidade de educação e os paradigmas educacionais. A autora analisa a proposta de Mato Grosso, Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª séries – através de Educação a Distância, tendo como eixo o princípio da interatividade.

Conclusão: Nas considerações finais são apontados elementos que no contexto atual possibilitam a formulação de políticas para a Educação a Distância mais condizentes com as necessidades de formação do profissional da educação. Segundo a autora, a Educação a Distância vem se consolidando como uma das alternativas de democratização do acesso à educação superior, contribuindo no atendimento da demanda educacional requerida pela sociedade contemporânea, apresentando traços compatíveis com as atuais orientações educacionais, como a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a interatividade, a autonomia e a qualidade. A adoção do novo paradigma sobre o conhecimento e aprendizagem possibilita a

preparação dos sujeitos para enfrentar situações de forma crítica e reflexiva, integrando-os em uma proposta transformadora da realidade.

Referências Bibliográficas: 65 autores nacionais, dentre eles Brzezinski (1996, 1998, 1999), Barreto (2001), Belloni (2003).

12 autores estrangeiros, dentre os quais Benedito (1995), Contreras (1997), Levy (2000).

País: Brasil

Tipo de documento: Tese de Doutorado

Título do documento: Vínculos de Aprendizagem na Formação Continuada: Um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada - Formação Universitária no Estado de São Paulo.

Autor(a): Maristela Lobão de Moraes Sarmento

Orientador(a): Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali

Programa de Pós-graduação: Doutorado em Educação: Currículo PUC/SP

Data: 2003

Palavras-chave: Formação de Professores; Currículo; Experiência e Educação; Tecnologias de Informação e Comunicação; Vínculos de Aprendizagem.

Referência Bibliográfica: SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. *Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o programa de educação continuada – formação universitária no Estado de São Paulo*. São Paulo: PUC, 2003, 291 p. (Tese).

Descrição: A presente tese sustenta que é possível proporcionar uma formação continuada de qualidade para um grande contingente de educadores, com amplo suporte das tecnologias de informação e comunicação (TIC). A Educação de qualidade tem como objetivo promover o desenvolvimento pleno das potencialidades dos sujeitos, por meio de currículos e metodologias didático-pedagógicas que garantam a assimilação das experiências pessoais e profissionais, um modo eticamente sustentável de “consolidar” o vínculo desses sujeitos com sua educação permanente. As bases teóricas que sustentaram a tese foram extraídas de uma poligrafia oriunda da Filosofia, da Psicologia, da Neurobiologia e das Ciências da Educação, principalmente dos construtos teóricos de Dussel, Bowlby, Damásio, Freire e Nóvoa. O *Programa de Educação Continuada – Formação Universitária* foi escolhido como campo de pesquisa, por ter formado aproximadamente 7.000 professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental paulista, empregando uma metodologia fortemente apoiada em mídias interativas – videoconferências, teleconferências e *web*, a partir do olhar das professoras-alunas do *Programa de Educação Continuada – Formação Universitária*.

Metodologia: A opção metodológica adotada para a tese foi uma avaliação qualitativa centrada nos conceitos de vínculos, experiência e desenvolvimento. A opção por essa metodologia está resguardada nos princípios de que a avaliação qualitativa do *PEC – Formação Universitária*, como uma representação singular, multidimensional e historicamente situada, possibilita uma caracterização abrangente sobre o processo de formação de professores envolvendo TIC. Para a coleta de dados, a autora optou por entrevistas não dirigidas com as professoras-alunas do Programa. As entrevistas partiram de uma perspectiva dialética, procurando captar no discurso todas as informações possíveis, ao mesmo tempo em que, buscando a compreensão, a autora tentava sintetizar as idéias e

levantar as hipóteses explicativas, que, por sua vez, suscitaram novas questões. No processo de análise, a autora parte do pressuposto de que as representações impressas referentes às construções subjetivas da entrevistadora não são a única forma de apreender a realidade: os leitores que interagirem com este estudo terão a oportunidade de desenvolver as suas próprias representações, tornando-as tão significativas quanto as da entrevistadora, sem que isso, no entanto, extraia da pesquisa seu caráter de *transferibilidade* ou generalização, afirma a autora.

Conteúdo: A tese está organizada em quatro capítulos, no capítulo I há uma descrição detalhada do PEC – Formação Universitária, baseada no projeto referencial e em outros documentos e pareceres produzidos para e sobre o programa; no capítulo II são apresentados os objetivos dos roteiros de entrevistas e a edição das cinco entrevistas com as professoras-alunas do PEC – Formação Universitária; no capítulo III são analisadas as referências teóricas que suportam e contornam o trabalho; no capítulo IV as entrevistas são analisadas à luz do aporte teórico; e na conclusão são apresentadas as razões para afirmar que há possibilidades de desenvolver processos de formação continuada de professores utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação de forma significativa para os seus envolvidos. O referencial teórico apresenta uma retrospectiva histórica, passando pelos principais pensadores que realizaram e sustentaram a importância da experiência nos processos educativos, aproximando-os dos que colocaram essa questão no eixo da formação de professores: Comênio, Rousseau, Dewey, Piaget, Paulo Freire e Nóvoa; um estudo sobre a constituição de vínculos e sua ontogenia, com base nos pressupostos de Bowlby, e a corroboração da Neurobiologia, com base em Damásio, visando subsidiar a relação entre o estabelecimento de vínculos e sua importância para a aprendizagem; uma análise sobre o imperativo ético da educação – a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos –, com base no conceito de Ética, desenvolvido por Enrique Dussel, como um conjunto de condições materiais, de formas e relações com as quais as pessoas criam, reproduzem-se, mantêm-se e desenvolvem-se em uma dada sociedade, realizando projetos coletivos fundados na justiça, na solidariedade, na liberdade e no respeito.

Conclusão: A autora conclui que o Programa de Formação Continuada – Formação Universitária cumpriu, quer em sua metodologia, quer em suas ações pedagógicas, os requisitos para uma educação de qualidade, defendidos na pesquisa da autora, o que corroborou a tese de que é possível promover uma educação massiva de qualidade e de que as Tecnologias de Informação e Comunicação contribuem, sobremaneira, para isso. Uma situação que poderia resultar em mais um jogo de aparências, comprometido essencialmente com a geração de estatísticas oficiais destituídas de verdadeiro valor, acabou por revelar uma possibilidade com grande potencial exemplificador: cerca de 7.000 professores leigos formados com qualidade, um resgate de uma dívida social em um prazo recorde e um impulso à educação onde começa o processo de exclusão: nas séries iniciais. Abrem-se, desse modo, boas perspectivas para que outros processos de formação de professores venham a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação e efetivamente resultem em desenvolvimento humano e institucional, como também abrem-se boas perspectivas na formação profissional em outras áreas, com impacto social positivo.

Referências Bibliográficas: 50 autores nacionais, dentre eles estão Freire (1991), Damásio (1996), Valente (1999), Almeida (2000).

11 autores estrangeiros dentre eles Descartes (s.d), Dewey (1979), Lévy (1994), Perrenoud (1997), Nóvoa (1999), Bowlby (2002), Dussel (2000).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Ensino *on-line* e formação continuada: (re)dimensionando a prática pedagógica

Autor(a): Heloisa Teixeira Argento

Orientador(a): Prof^a Dr^a Lúcia Regina Goulart Vilarinho

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação - Universidade Estácio de Sá - RJ

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação a Distância; Ensino *on-line*; Formação Continuada.

Referência Bibliográfica: ARGENTO, Heloisa Teixeira. *Ensino on-line e formação continuada: (re)dimensionando a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2004, 143 p. (Dissertação).

Descrição: A presente dissertação tem como objetivo geral analisar as contribuições da EAD *on-line* enquanto espaço de atualização profissional de professores, discutindo as alternativas de ensino-aprendizagem que nela podem ser implementadas.

Metodologia: A opção metodológica da pesquisa foi de natureza qualitativa, na modalidade de observação participante, com análise de questionários, entrevistas e observação participante. Participaram da pesquisa 42 sujeitos: nove na fase exploratória e os demais como integrantes do curso, sendo 26 alunos e 7 docentes.

Conteúdo: O embasamento teórico que sustentou a análise dos dados tomou como referência autores que se ocupam da relação educação - tecnologias da informação e da comunicação e que dão especial destaque à formação em rede, dentre: Pierre Lévy (1994), Séraphin Alava (2002), Rena Palloff e Kieth Pratt (2002), Andréa Ramal (2002), Maria Luiza Belloni (2000). O eixo de maior interesse pesquisado nesses autores referiu-se às atividades *on-line* enquanto práticas de auto-formação. No primeiro capítulo a autora delimitou o problema de estudo, procedimentos metodológicos, justificativas e objetivos. No segundo, apresentou a educação a distância como alternativa da educação continuada. Trouxe uma recuperação da trajetória da EAD por meio do ensino por correspondência, até chegar nas TIC, e as inovações pedagógicas no contexto do ensino *on line*. No terceiro e quarto capítulos a autora apresentou os resultados obtidos.

Conclusão: A pesquisa evidenciou que tanto os alunos como os docentes já vêm a EAD *on-line* como possibilidade de formação continuada. As alternativas de ensino-aprendizagem mais recorrentes no curso foram: o estudo de textos, gerando reflexão e discussão, a aprendizagem colaborativa e a produção em co-autoria.

Referências Bibliográficas: 59 autores nacionais, dentre eles Lobo (1991), Fusari (1995), Moraes (1997), Valente (1998), Almeida (2000), Belloni (2000), Kenski (2002).

Oito estrangeiros, dentre eles Dewey (1959), Drucker (1993), Levy (1998), Novoa (2001).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Discussões argumentativas em um ambiente virtual de aprendizagem.

Autor(a): Francisco Mauricio Bieniacheski

Orientador(a): Prof. Dr. Marco Antonio M. Eleutério.

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação - PUC/PR

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Sistemas de Fórum; Comunicação Mediada por Computador; Tecnologias Educacionais; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Argumentação.

Referência Bibliográfica: BIENIACHESKI, Francisco Mauricio. Discussões argumentativas em um ambiente virtual de aprendizagem. Curitiba: PUC/PR, 2004, 81 p.

Descrição: O estudo tem por objetivo analisar as interações comunicacionais que ocorrem em discussões coletivas em um ambiente virtual de aprendizagem, baseado na prática da argumentação. Com essa análise, pretende-se atingir uma melhor compreensão sobre a forma de comunicação dos alunos em situações de argumentação, e auxiliar no desenvolvimento de ambientes virtuais destinados a estimular o debate coletivo como estratégia de aprendizagem.

Metodologia: Na pesquisa foram selecionadas três discussões de grupo já realizadas com o sistema AMANDA e, sobre cada uma delas foi efetuada uma análise de discurso, com objetivo de avaliar todas as interações argumentativas existentes e as respectivas coerências argumentativas. A análise de discurso foi realizada por meio da leitura e interpretação do texto das contribuições da discussão, avaliando a coerência argumentativa de cada uma delas. A seleção das discussões considerou os seguintes critérios: quantidade de contribuições, perfil de alunos e tema de debate. Entre as três discussões selecionadas, a primeira delas é composta por 98 contribuições, a segunda por 90 contribuições e a terceira por 714 contribuições. Todas realizadas em situações reais de aprendizagem a distância. As duas primeiras foram realizadas com alunos do curso de Mestrado em Educação da PUC/PR, durante a disciplina “Ambientes Virtuais de Aprendizagem”. A terceira foi realizada com alunos do curso de Especialização em Agronegócio da UFPR, durante a disciplina “Economia Aplicada”. A metodologia de análise das argumentações seguiu critérios específicos para determinar a coerência argumentativa, usando como base a identificação de elementos de discurso que caracterizam as opções argumentativas disponibilizadas pelo sistema.

Conteúdo: O trabalho está organizado com cinco capítulos. No capítulo um, o autor contextualiza o tema, situa os objetivos, a metodologia utilizada e os resultados esperados ao final da pesquisa. No capítulo dois, apresenta o referencial teórico que sustenta a dissertação e que irá ao encontro do estudo de caso. O capítulo aborda especialmente a evolução dos paradigmas educacionais, as relações de comunicação e a necessidade da aprendizagem colaborativa para incentivo da aprendizagem. Destaca o papel dos meios tecnológicos revolucionando o campo da comunicação, seu direcionamento para o campo da educação, com a mediação do computador estabelecendo as comunidades virtuais de aprendizagem e os ambientes virtuais de aprendizagem, fazendo surgir o *e-learning*, com base em Lèvy (1994; 1999), Demo (1996), Freire (1997), Moraes (1998) Perrenoud (1999), Behrens (2000), Kenski (2003). O capítulo três explora o sistema AMANDA, seus princípios de funcionamento e suas interfaces de usuário. O autor buscou nele apresentar o sistema AMANDA sob uma abordagem acessível aos leigos em computação, livre das expressões técnicas da informática, focando-se apenas em seus aspectos funcionais. No capítulo quatro registra os resultados da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados e apresentando os dados obtidos em cada discussão. As conclusões e as reflexões decorrentes da pesquisa, com as propostas de melhorias diante dos resultados encontrados, encontram-se no capítulo cinco.

Conclusão: O autor conclui que a tecnologia, em especial a da comunicação mediada por computador (CMC), quando aplicada a situações de argumentatividade, constitui-se na base para uma interação cognitiva entre alunos e professores em cursos a distância. No contexto educacional, as novas tecnologias de comunicação devem trabalhar em prol da comunicação humana, da troca de conhecimentos e da interação de grupo. Com isso, os sistemas de CMC assumem um papel central como ferramenta tecnológica nos ambientes virtuais de aprendizagem. Em relação à utilização geral do sistema AMANDA, o autor observou, ao longo dos experimentos, que alguns aprimoramentos poderiam enriquecer o processo de discussão. Em relação à questão central da pesquisa, ou seja, em relação à análise da coerência argumentativa em discussões de grupo, os experimentos revelaram uma baixa incidência de incoerências nas argumentações dos alunos. Isso indica que a interface do sistema AMANDA foi “relativamente eficiente” na captura dessas argumentações (intenções e argumentos). O autor acredita que essa incidência pode ser reduzida com um aprimoramento de interface, no qual os alunos sejam informados de maneira mais explícita quanto ao significado de cada opção argumentativa, para que expressem com mais precisão suas concordâncias e discordâncias de opinião. O autor lembra que quanto mais precisa e confiável for a captura das argumentações, maior será a eficiência do sistema AMANDA como instrumento de mediação e de avaliação da participação dos alunos em discussões a distância e resultará em uma utilização mais efetiva do sistema por parte de docentes e discentes.

Referências Bibliográficas: 20 autores nacionais, dentre eles Demo (1996), Freire (1997), Moraes (1998), Moran (2003), Kenski (2003).

12 autores estrangeiros, dentre eles Lévy (1993), Nóvoa (1994) e Veerman (2000).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa.

Autor(a): Ana Maria Di Grado Hessel

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Myrtes Alonso

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação: Currículo PUC/SP

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino a Distância; Novas Tecnologias.

Referência Bibliográfica: HESSEL, Ana Maria Di Grado. *Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa*. São Paulo: PUC, 2004, 154 p. (Dissertação).

Descrição: O presente estudo teve como tema central de investigação a relação administrativo-pedagógica no processo de gestão tal como é entendida e equacionada pelos dirigentes escolares. A partir daí, a investigação foi delimitada da seguinte forma: Como se apresenta a questão da articulação entre o administrativo e o pedagógico para os dirigentes escolares? Essa questão central permite alguns desdobramentos que deverão nortear o desenvolvimento da pesquisa, tais como: Em que consiste essa empreitada articuladora? Quando o diretor deixa de ser um simples burocrata e se torna um articulador das demais atividades existentes na escola? Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos dirigentes quando se propõem “reconceber” a sua função e assumir o papel de condutores do processo pedagógico? Em que medida os recursos tecnológicos podem contribuir para essa articulação?

Metodologia: Para o desenvolvimento do projeto a autora utilizou a investigação de cunho qualitativo (BOGDAN,1994), cujo alvo foram três diretores de escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo, considerando a preocupação com o contexto da pesquisa, ou seja, com a possibilidade de captar o ambiente habitual da ocorrência, mantendo um contato direto com a situação estudada. Visando à obtenção de dados que possam ser descritos e demonstrem os significados da ação dos sujeitos, optou por instrumentos como a observação e a entrevista semi-estruturada. A investigação iniciou-se com a observação de alguns aspectos da cultura escolar, para captar as características emergentes do cotidiano e apreender as falas das pessoas no seu afazer. Diretores, coordenadores pedagógicos e professores contribuíram para delinear o clima organizacional de cada escola. Por último, foram realizadas entrevistas estruturadas com os diretores das escolas, com o objetivo de captar suas visões sobre seus próprios trabalhos. A análise dos relatos dos três diretores demonstrou estilos diferentes de gestão, que aparecem refletidos na maneira como usam os recursos tecnológicos.

Conteúdo: A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo a autora apresenta os novos desafios da gestão escolar, finalizando-o com a tecnologia da informação e comunicação na gestão, baseados em Novoa (1992), Maturama (1995), Saviani (1999), Teixeira (1999), Morin (2001), Almeida (2002), Moran (2003), Luck (2003), Moraes (2003) . No segundo capítulo a autora descreve a gestão escolar no Município de São Paulo, as características e a gestão democrática como prática. No terceiro capítulo faz o delineamento metodológico e no último capítulo apresenta os resultados da pesquisa e entrevista.

Conclusão: A autora conclui em cinco frentes: Embora a caracterização dos três diretores e a análise do seu desempenho evidenciem estilos diferentes de gestão escolar, notam-se alguns aspectos comuns aos casos, dos quais extraímos algumas conclusões relativas às categorias iniciais: 1. Condições que favorecem a articulação da equipe técnica: tempo de permanência e trabalho conjunto da equipe; participação efetiva nos trabalhos pedagógicos, especialmente na elaboração do projeto político-pedagógico; valorização e flexibilização das atividades técnicas; 2. Criação de ambiente de confiança, respeito e clima favorável, bem como valorização do trabalho docente; 3. Pouca ênfase nos trabalhos burocráticos e delegação dos mesmos; 4. Proposta de abertura para a comunidade elaborada conjuntamente com os professores; 5. Valorização e uso adequado da tecnologia.

Referências Bibliográficas: 47 autores nacionais, dentre eles Saviani (1999); Almeida (2002); Moran (2003); Luck (2003).

Duas obras estrangeiras, de Nóvoa (1992) e Lévy (1997).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Expectativas do professor sobre o magistério na sociedade do conhecimento

Autor(a): Moema de Assis Hilário

Orientador(a): Prof^a Dr^a Lina Cardoso Nunes

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação - Universidade Estácio de Sá

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Tecnologias da Informação e Comunicação; Organização do Trabalho Escolar.

Referência Bibliográfica: HILÁRIO, Moema de Assis. *Expectativas do professor sobre o magistério na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Universidade Estácio de Sá, 2004. (Dissertação).

Descrição: A dissertação teve os seguintes objetivos: (a) analisar as expectativas de professores em relação à profissão docente na atualidade e, em especial, quanto à inserção das tecnologias da informação e comunicação na escola; e (b) identificar em que medida a escola favorece ou dificulta a realização dessas expectativas

Metodologia: A pesquisa foi realizada numa escola pública de ensino fundamental localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro. A abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada ao problema, utilizando-se de entrevistas abertas com trinta professores de 1ª a 4ª séries e a observação das atividades escolares. Os dados obtidos nas entrevistas foram tratados por meio da análise temática, proposta por Bardin (1977).

Conteúdo: O estudo adotou como referências teóricas os estudos sobre formação de professores e a utilização das tecnologias da informação e comunicação nos meios educacionais, destacando, entre os autores nacionais, Alves (1992), Candau (2000; 2003), Gatti (2000); Citelli (2001) e Veiga (2003); e entre os estrangeiros, Giroux (1997) e Perrenoud (2000). As expectativas dos professores sobre a profissão do magistério indicaram, entre os aspectos favoráveis, a inserção do computador na escola e a melhoria da organização do trabalho escolar, propiciada pela administração da escola; entre os desfavoráveis, a falta de perspectivas do professor, especialmente no que concerne à baixa remuneração e à morosidade na implementação dos avanços tecnológicos.

Conclusão: Os resultados do estudo indicam a importância da competência gerencial do administrador escolar para a melhoria da qualidade do trabalho docente e a urgência de decisões na esfera governamental quanto à implantação de programas destinados a favorecer a utilização das tecnologias da informação e comunicação nas escolas do município do Rio de Janeiro.

Referências Bibliográficas: A obra não apresentou referências.

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse: acoplando aprendizagens presencial e a distância.

Autor(a): Elena Maria Mallmann

Orientador(a): Prof. Dr. Fábio da Purificação Bastos

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação: Universidade Federal de Santa Maria-RS

Data: 2004

Palavras-chaves: Formação de professores; Tarefas Extraclasse; Monitoramento Eletrônico; Acoplamento; Aprendizagens Presencial e a Distância.

Referência Bibliográfica: MALLMANN, Elena Maria. *Monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse: acoplando aprendizagens presencial e a distância*: UFSM/RS, 2004, 199 p. (Dissertação).

Descrição: O estudo centra-se no monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse, acoplando as das aprendizagens presencial e a distância. A autora problematiza as práticas escolares “bancárias” em torno das tarefas extraclasse, descrevendo e analisando as ações de aprendizagem presencial e a distância apoiadas pelo Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador (AMEM).

Metodologia: Pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa-ação, o que permitiu a intervenção da autora na condição de pesquisadora e de sujeito pesquisado.

Conteúdo: O trabalho está organizado com cinco capítulos. No primeiro, a autora descreve as origens, trajetórias, contextos e sujeitos envolvidos na pesquisa. A preocupação temática e os objetivos priorizados no processo de ensino-aprendizagem investigativo estão também nele registrados. A autora mapeou aproximações e distanciamentos de temáticas, como as tarefas extraclasse e meios tecnológicos-comunicativos na formação de professores. No capítulo dois foram desenvolvidos conceitos-chaves que permitiram construir entendimentos prospectivos e retrospectivos à luz da investigação-ação e a educação dialógico-problematizadora; tarefas extraclasse, monitoramento eletrônico, acoplamento entre aprendizagens presencial e a distância e *software* livre. A autora explicitou ainda os diários, registros e entrevistas enquanto procedimentos metodológicos de recolhimento dos dados, avaliação e validação dos resultados. No capítulo três foi apresentado o delineamento da problemática, o planejamento e implementação das estratégias didático-metodológicas nas aulas e tarefas extraclasse - o AMEM. No capítulo quatro foram sinalizadas as reflexões e avaliações sobre avanços, retrocessos e funcionalidades do processo ensino-aprendizagem-investigativo implementado, parametrizados por dezesseis questões da matriz dialógico-problematizadora. O capítulo cinco a autora dedicou às análises conclusivas.

Conclusão: De acordo com a autora os resultados confirmam a viabilidade de propostas educacionais que visam a fortalecer a organização didático-metodológica do processo de ensino-aprendizagem de professores e estudantes, tornando-os cada vez mais investigadores e dialógico-comunicativos, como o AMEM, na sistematização das aulas e tarefas extraclasse, uma vez que permitem aos professores realizarem planejamentos, registros e monitoramento eletrônico das atividades a distância.

Referências Bibliográficas: 84 autores nacionais, dentre eles Freire (1997), Masetto (1997), Almeida (1998), Belloni (1998), Moran (1998), Valente (1998).

23 autores estrangeiros, dentre os quais Park, (1989), Bloomfield (1997), Perez (1998).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Educação e tecnologias de informação e comunicação: desafios para a prática docente

Autor(a): Eleonôra Guimarães Melo

Orientador(a): Prof^a Dr^a Estrella Bohadana

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Tecnologias de Informação e Comunicação; Informática e Educação; Prática Docente.

Referência Bibliográfica: MELO, Eleonôra Guimarães. *Educação e tecnologias de informação e comunicação: desafios para a prática docente*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá: 2004, (Dissertação).

Descrição: O estudo visou investigar como se dá a utilização dos recursos oriundos da informática na prática docente de um grupo de 46 professores de curso de Bacharelado em Informática, em instituição particular de Ensino Superior, na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa aborda duas questões fundamentais decorrentes do processo de transformação vivido de forma desigual em diferentes sociedades: o papel da educação e do educador nesse contexto. A hipótese central do estudo é a de que a incorporação dos recursos da informática na Educação e na prática docente não assegura por si só uma Educação inovadora. Assim, os caminhos que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem tomar, no âmbito educacional, dependerão de como os docentes entendem e utilizam esse instrumental tecnológico, e a conseqüente relação desse aparato com a construção do conhecimento e a Educação.

Metodologia: A pesquisa é de cunho qualitativo. O percurso metodológico adotado para construção do objeto de estudo foi baseado em três etapas: definição inicial do quadro conceitual; a pesquisa de campo, na qual os instrumentos utilizados foram o questionário fechado e entrevista semi-estruturada; e a análise dos dados.

Conteúdo: Ancorada no paradigma do Construtivismo Social e fundamentada nas reflexões teóricas de autores como: Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Pierre Lévy e René Armand Dreifuss, a pesquisa parte da hipótese de que o uso de TIC na prática pedagógica não garante uma concepção inovadora de educação, tampouco garante produção de conhecimento para a formação de professores.

Conclusão: A autora conclui que os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos professores emprega recursos informacionais em sua prática docente como um meio de tornar as atividades acadêmicas mais fáceis e rápidas, como um mero instrumento de trabalho, sem levar em consideração as potencialidades pedagógicas oferecidas por esses recursos. A hipótese do estudo foi, portanto, confirmada. Nas recomendações finais, a autora insiste na necessidade de suscitar uma reflexão mais profunda sobre a maneira pela qual esses recursos são incorporados à prática docente, para que o papel do professor vá além da mediação tecnológica e passe a ser de “conduzir criticamente” o educando para o uso das TIC.

Referências Bibliográficas: na obra não consta referências bibliográficas.

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola.

Autor(a): Kátia Regina Gonçalves Mori

Orientador(a): Prof. Dr. Fernando José de Almeida

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação - PUC/SP

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Mediação Pedagógica; Tecnologia da Informação e Comunicação.

Referência Bibliográfica: MORI, Kátia Regina Gonçalves. *A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola*. São Paulo: PUC, 2004, 134 p. (Dissertação).

Descrição: A dissertação busca analisar de que modo os aspectos relacionados às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) podem influenciar na mediação pedagógica de professores que estão inseridos em um contexto escolar favorável à sua utilização. O objetivo da pesquisa foi discutir e analisar a introdução das TIC na educação para além da problemática do acesso à educação, para identificar e refletir sobre como os professores se apropriam das TIC no processo de mediação pedagógica.

Metodologia: A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia qualitativa, com coleta de dados feita a partir de entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações de aula.

Conteúdo: O presente estudo adotou como referências teóricas o conceito de mediação pedagógica, pontuando aspectos fundamentais, como a afetividade, a aquisição de conceitos e a inovação da educação com a chegada dos avanços tecnológicos na re-configuração social. O estudo foi desenvolvido em uma escola da cidade de São Paulo, cuja clientela apresenta condições socioeconômicas favoráveis à utilização das TIC, cujos professores e alunos, em sua totalidade, têm acesso domiciliar à *internet*.

Conclusão: Os resultados do estudo apontam para diferentes situações de mediação pedagógica com o uso das TIC. Indicam que é possível ampliar o leque de situações de aprendizagens e inovações educacionais a partir da apropriação das TIC pelo professor. A autora concluiu que as condições socioeconômicas não são determinantes na qualidade da mediação pedagógica aplicada, o que realmente influencia são os aspectos relacionados à formação do professor, à intencionalidade pedagógica, à proposta curricular e à motivação do aluno em aprender.

Referências Bibliográficas: 46 autores nacionais, dentre eles Freire (1997), Masetto (1997), Almeida (1998), Moran (1998), Valente (1998), Candau (2000).

Seis autores estrangeiros, dentre eles Piaget (1970), Levy (1993), Alarcão (1997), Meyer (1999).

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação

Autor(a): Simone Abichara Santos Tepedino

Orientador(a): Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação - PUC/MG

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Docente; Computador na Educação; Tecnologias Digitais na Escola; Autoformação; Autodidaxia; Autodidatismo.

Referência Bibliográfica: TEPEDINO, Maria Simone Abichara Santos. *A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação*. Belo Horizonte: PUC, 2004, 104 p. (Dissertação).

Descrição: A dissertação pretendeu ser uma reflexão, de base empírica, sobre a viabilidade da autoformação para professores que pretendem trabalhar com as novas tecnologias da informação e da comunicação na educação, como resposta a uma demanda que a eles se coloca e no confronto com a realidade de que as licenciaturas não lhes ensinaram o desenvolvimento de competências e habilidades para essa utilização. O objetivo principal do estudo foi o de identificar razões ou motivos que levam o professor à opção pela autoformação no momento de se capacitar para o uso das tecnologias digitais na educação, as estratégias adotadas nessa formação e as perspectivas de mudança na sua prática pedagógica. O estudo foi realizado levando-se em conta as experiências de duas professoras, uma da educação básica, outra do ensino superior, que se valeram da autoformação para uma capacitação que visava o domínio do computador e de tecnologias a ele associadas e sua aplicação nos processos de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Metodologia: A opção metodológica foi pelo estudo de caso, com a pesquisa tendo sido desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturadas e de contactos posteriores, por meio de correio eletrônico [*e-mail*], numa continuidade do diálogo que visou esclarecimentos complementares e aprofundamentos nas categorias de análise adotadas

Conteúdo: O trabalho está organizado com seis capítulos. No primeiro, a autora descreveu o seu histórico de docente, a concepção de recursos tecnológicos e a visão sobre informática e autoformação Maciel (2001); Marinho (2004). No capítulo II, a autora escreveu sobre os avanços tecnológicos na sociedade, na escola e no processo de aprendizagem, valendo-se dos estudos de Levy (1993); Valente (1998); Kellner (1999), Moraes (2002). No capítulo III mostrou a formação de professores no contexto de alguns projetos específicos na área de informática na educação, como projetos da UNICAMP. Nele foram analisados somente algumas leis e projetos de instituições. No capítulo IV, a autora buscou demonstrar a formação do docente Libâneo, Pimenta, (1997); Almeida (2000); Shon (2000); Nóvoa (2001); Marinho, Lobato, Amaral (2003); Alarcão (2003); ressalta a importância do professor reflexivo, inserindo a visão do autodidatismo, mostrando também a formação continuada de uma forma muito tímida. No capítulo V, explica a metodologia de pesquisa e, por final, no capítulo VI mostra os resultados coletados, afirmando que a autoformação é uma alternativa na formação de adultos, como foi demonstrado nas entrevistas e estudos das duas participantes.

Conclusão: Os resultados da pesquisa mostram que a autoformação é uma alternativa viável e muito útil, por levar em conta as reais necessidades do adulto, que aprende em uma formação contextualizada. Na autoformação, a pessoa constrói seu conhecimento com autonomia e liberdade, podendo determinar seus próprios tempos de aprendizagem e as melhores estratégias para aprender, desenvolvendo habilidades e valores a partir de experiências diretas e exclusivas. Contudo, esse tipo de formação demanda enormes responsabilidades daqueles que por ele fazem opção, exigindo uma expressiva maturidade e até desprendimento, já que ele, de maneira geral, não é reconhecido pela escola, por não ter certificado.

Referências Bibliográficas: 47 autores nacionais, dentre eles Moraes (1997), Valente (1998), Marinho (1998), Almeida (2000).

13 autores estrangeiros, dentre os quais Kolb (1984), Kant (1993), Levy (1998), Nóvoa (2001).

País: Brasil

Tipo de documento: Tese de Doutorado

Título do documento: O professor de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional.

Autor(a): Gilvan Luiz Machado Costa

Orientador(a): Prof. Dr. Dario Fiorentini

Programa de Pós-graduação: Doutorado em Educação: UNICAMP/SP

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Professor de Matemática; Tecnologias de Informação e Comunicação; Formação Continuada; Cultura Docente; Trabalho Colaborativo.

Referência Bibliográfica: COSTA, Gilvan Luiz Machado. *O professor de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional*. Campinas: UNICAMP-SP, 2004, 221 p. (Tese).

Descrição: O presente estudo tem por objetivo investigar os reflexos da inserção de novas tecnologias na cultura docente de um grupo de professores de Matemática da Escola de Ensino Fundamental de 1ª a 9ª “Martinho Ghizzo”. Foi formulada a seguinte questão orientadora de investigação: O que acontece - em termos de indícios de uma nova cultura profissional - quando professores de Matemática constituem um grupo colaborativo na escola, visando à utilização das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica?

Metodologia: Pesquisa de cunho qualitativo, considerando a natureza do trabalho de campo da investigação, o qual envolveu um cenário marcado com ações para utilizar as tecnologias de informação e comunicação, para trabalhar e refletir colaborativamente sobre a prática pedagógica. O autor realizou uma investigação de cunho qualitativo. Para proceder a coleta e a análise dos dados concernentes ao trabalho de campo, ocorrido no período de outubro de 2001 a junho de 2002, optou-se pela realização de estudos de casos etnográficos. Os casos foram organizados considerando aspectos relacionados: à cultura docente vigente, à forma da cultura docente e ao conteúdo da cultura docente.

Conteúdo: A tese está configurada em seis capítulos. No primeiro, o autor apresenta a formação do professor de Matemática, a cultura docente, trefismo, isolamento profissional e subordinação baseados, a formação continuada baseadas em Shon (1992); Nóvoa (1995); Costa (1999); Fiorentini; Nacarato; Pinto (1999); Nacarato (2000); Souza júnior (2000); Fiorentini (2001). No segundo capítulo o autor apresenta de forma mais profunda e detalhada a formação continuada dos professores de Matemática e as novas tecnologias de comunicação e informação com base em Schon (1995); Nóvoa (1995); Oliveira (1997); Perez Gomes (2001); Serrazina (2002); Lopes (2003); Ferreira (2003); Jiménez Espinosa (2002). No terceiro capítulo o autor tenta fazer uma relação entre a escola, os professores de matemática e as novas tecnologias de comunicação e informação baseadas em Preto (2001); Ponte (2000); Silva (2001). No quarto capítulo o autor descreve as opções epistemológicas e metodológicas do estudo. O cenário onde a pesquisa foi realizada, destaca a escola e as professoras escolares, nomeadamente Joelsa e Cida, bem como o percurso de definição destes. No quinto e sexto capítulos, o autor apresenta as entrevistas realizadas com Joelsa e Cida.

Conclusão: A autor conclui a pesquisa mostrando que o trabalho colaborativo, articulando professores escolares com pesquisador envolvido em um movimento de refletir a própria prática pedagógica, aliado à utilização das TIC, pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores. Vale destacar que as professoras escolares que se envolveram na pesquisa não tiveram oportunidade, em sua formação inicial, de refletir e incorporar a utilização das TIC na prática pedagógica. Em suma, o estudo mostra que aprender e ensinar com o auxílio das TIC, nas relações que se estabelecem com a máquina e

com os “outros”, podem engendrar, mediante práticas reflexivas e colaborativas, uma nova cultura docente e contribuir para a construção de uma escola voltada, prioritariamente, à construção de uma sociedade mais justa e menos excludente. A presente aponta para a necessidade e a importância da formação continuada de professores considerar as TIC, com seus limites e potencialidades, no trabalho docente. Como se verificou na primeira fase do curso a distância - fase de inflexão do grupo – o simples acesso à Internet ou a participação em cursos a distância não garantem que os professores tenham uma efetiva formação continuada. O sucesso de um curso a distância depende do modo como ele promove o diálogo entre teoria acadêmica e prática profissional. Os cursos a distância podem reproduzir o mesmo modelo da racionalidade técnica na formação docente: iniciar com forte carga didática teórica para subsidiar uma inserção posterior na prática.

Referências Bibliográficas: 56 autores nacionais, dentre eles Shon (1995), Nóvoa (1999), Moran (2000), Ponte (2001), Silva (2001).

Seis autores estrangeiros, dentre eles Tardif (1991), Ibernnon (1994), Shon (1995), Lévy (1999).

País: Brasil

Tipo de documento: Tese de Doutorado

Título do documento: Formação de profissionais-docentes na preparação de jovens para o trabalho com Tic

Autor(a): Odete Sidericoudes

Orientador(a): Prof. Dr. José Armando Valente.

Programa de Pós-graduação: Doutorado em Educação: Currículo - PUC/SP

Data: 2004

Palavras-chave: Formação de Professores; Programa para o Futuro; Tecnologias de Informação e Comunicação; Formação de Professores para as TIC; Profissional-Docente.

Referência Bibliográfica: SIDERICOUDES, Odete. Formação de profissionais-docentes na preparação de jovens para o trabalho com Tic. São Paulo: PUC, 2004,171 p. (Tese).

Descrição: A tese trata da formação de professores para o desenvolvimento de uma proposta educacional inovadora, Programa para o Futuro. Realizada na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, com jovens provindos de famílias de baixa renda, visando sua preparação, inserção e sustentabilidade no mundo do trabalho, na área das Tecnologias de Informação e Comunicação. Os profissionais contratados para atuarem como docentes traziam conceitos, crenças e práticas bastante distintos, alguns até sem qualquer experiência em educação, portanto o trabalho de formação deveria explorar essa diversidade e extrair dela elementos importantes para a constituição de um grupo multidisciplinar e coeso. O objetivo da tese é analisar a formação desses profissionais-docentes, baseada nos princípios de formação docente para o uso das TIC, definidos pela literatura mais recente, que concebe a importância de esse processo realizar-se em serviço, de forma contextualizada, com utilização de projetos de trabalho. As ações do programa de formação foram voltadas no sentido de aproximar os profissionais docentes da tecnologia, para provocar mudanças de atitude e de comportamento; desenvolver ações, utilizando recursos e estratégias para provocar mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem com implicações na prática. Também as ações procuraram criar situações para o desenvolvimento de competências e habilidades nos jovens e fornecer

condições para que concebessem a avaliação como um processo contínuo, centrado nas tarefas e nos processos de aprendizagem.

Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa com observação participante, em que a pesquisadora acompanhou o processo de formação dos profissionais-docentes contratados para atuarem no Programa para o Futuro, interagindo com os sujeitos da pesquisa de forma natural, não invasiva ou ameaçadora. O caminho seguido, portanto, foi da ação para a reflexão, mediada pela teoria, voltando à ação. Nesse processo a pesquisadora assumiu duplo papel, de sujeito, quando interferindo e definindo o caminho, e de pesquisadora, quando observando, refletindo e tirando conclusões. Por meio da observação participante, analisou e interpretou criticamente o objeto de investigação, com possibilidade de corrigi-lo em caso de necessidade, porque o objetivo era o de mostrar a relevância de um trabalho de formação docente para o desenvolvimento de projetos na área de TIC, revelando toda sua complexidade e evidenciando suas inúmeras implicações, e verificar se os profissionais-docentes correspondiam às ações de intervenção. Como pesquisadora, participou do ambiente de estudo, buscando analisar e corrigir o curso da ação, conforme a necessidade ao longo do desenvolvimento do Programa.

Conteúdo: A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo a autora apresenta o Programa para o Futuro, na situação inicial, conforme sua proposta, ressaltando sua complexidade, o envolvimento de diferentes organizações em um trabalho colaborativo para a implementação da proposta e suas contradições. Mostra como os jovens e profissionais-docentes chegaram ao Programa e como se encontram hoje, apontando os resultados obtidos, em relação aos objetivos do Programa, ao seu término, quanto aos que o concluíram, os que estão dando continuidade aos estudos, os que estão integrados ao mundo do trabalho e a capacidade deles em se relacionarem socialmente. No segundo capítulo a autora trata dos conceitos e idéias que sustentam a investigação, resgatando os princípios que nortearam a formação docente quando da introdução do computador na educação, evidenciando a necessidade de mudança desses paradigmas para uma abordagem contextualizada, na formação de docentes para o uso das TIC, utilizando projetos de trabalho como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências e habilidades baseadas em Alonso (1999); Valente (1999); Morin (2000); Perrenoud (2002); Almeida (2000), Moraes (2003). No terceiro capítulo é apresentada a estrutura geral do Programa para o Futuro, a participação dos parceiros, sua dinâmica de trabalho, organização e composição do currículo. São descritas as disciplinas Hardware, Software, Linux, Português, Inglês, Matemática, Criatividade, Desenvolvimento profissional e as atividades de Gênero e E-mentoring, relacionado-as às vertentes pedagógica, social e da empregabilidade. Descreve também o ambiente físico onde ocorreu o Programa e as condições materiais disponíveis. No quarto capítulo o processo de formação é discutido com o objetivo de trazer ao leitor o contexto em que se desenvolveu o Programa, as dificuldades que a pesquisadora encontrou e as formas de enfrentamento adotadas. Apresenta os eixos principais que constituíram o programa de formação: aproximar os profissionais-docentes da tecnologia; utilizar estratégias e recursos de modo que acompanhassem e interviessem no processo de aprendizagem do aluno; mudar atitudes, crenças e conceitos fundamentais, construídos sobre o novo paradigma do conhecimento; encontrar medidas que possibilitassem aos profissionais-docentes trabalhar os conteúdos disciplinares de forma a desenvolver as competências e habilidades nos jovens, necessárias para o trabalho na área de TIC; fornecer condições aos profissionais-docentes para que concebessem a avaliação dos jovens como um processo contínuo, mais centrado nas tarefas e nos processos de aprendizagem que nas pessoas.

Conclusão: A autora conclui acreditando ter trazido contribuições para os processos de formação de professores, em situações complexas e inovadoras, nas quais as TIC assumem

um papel preponderante, envolvendo profissionais de diferentes formações para a preparação de jovens. Para a autora o Programa para o Futuro deve ser implantado em instituições de ensino regular ou técnico, preservando-se e resguardando-se suas especificidades, sempre imbuído da idéia da necessidade de um novo paradigma na formação do profissional docente. A formação em serviço mostrou-se como elemento relevante ao desenvolvimento do profissional, de modo a prepará-lo para o trabalho com jovens carentes, que não deveriam apenas aprender usar as TIC na resolução de problemas do cotidiano, mas, sim, como instrumento para sua inserção no mundo do trabalho e sua integração social. A vertente pedagógica assumiu o papel integrador em relação aos conceitos, competências e habilidades requeridos pelas outras duas vertentes, da empregabilidade e social, nas diferentes ações desenvolvidas pelo Programa para o Futuro, revelados pelos resultados apresentados no trabalho, ressaltando a importância que o processo de formação teve na integração das três vertentes.

Referências Bibliográficas: 44 autores nacionais, dentre eles Prado (1996), Valente (1999), Almeida (2000), Morin (2000), Moraes (2003).

3 autores estrangeiros: Shon (1992), Perrenoud (1999), Nóvoa (1999).

ANEXO

Os números da Educação a Distância no Brasil

A relação dos cursos a distância no país

O leitor interessado em saber que tipos de cursos há no país e onde eles estão encontrará nas próximas páginas um guia para se situar no universo da Educação a Distância (EAD). Estão relacionadas a seguir as instituições autorizadas a ministrar EAD nos níveis federal, estadual e municipal. Citamos o nome da instituição, seus contatos, que cursos elas ministram e em que modalidade, de modo que fique fácil contatar a instituição e resolver dúvidas restantes, como metodologias, currículo e custo.

São 217 instituições, que aparecem nos registros do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos estaduais e municipais. Portanto, há cursos desde o nível básico até a pós-graduação, em temas diversos.

Para ler a tabela, considere que foram adotados os seguintes critérios e comentários:

- 1) As fontes de informação são MEC, Inep, CNE, conselhos estaduais e municipais de educação, além do censo educacional. As próprias instituições foram consultadas para a checagem dos dados colhidos por outros meios que não elas mesmas.
- 2) A existência do credenciamento para um determinado curso não significa que o mesmo esteja ativo. É possível que alguns cursos não tenham entrado ainda em atividade, ou que já tenham saído, já que esta relação refere-se apenas a 2005.
- 3) Algumas instituições com autorização do CNE para realizar cursos em sua área de especialização podem criar cursos novos a qualquer momento.

Tabela 1.9 – Relação completa das instituições oficialmente autorizadas e de cursos credenciados a ministrar cursos de EAD, por estado e por curso, em 2005

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Alagoas			
Universidade Federal de Alagoas www.ufal.br - Tel.: (0xx82) 3214-1201	Pública	Graduação	Pedagogia
Amazonas			
Centro Universitário Nilton Lins www.niltonlins.br Tel.: (0xx92) 3643-2000 / 3643-2123	Privada	Graduação	Pedagogia
Bahia			
Faculdade Baiana de Ciências Contábeis www.fabac.com.br - Tel.: (0xx71) 3379-4651	Privada	Graduação	Ciências Contábeis
Faculdade de Tecnologia e Ciências www.ftc.br - Tel.: 0800-566666	Privada	Graduação	Letras; História; Normal Superior; Matemática; Biologia
Universidade Católica de Salvador www.ucsal.br - Tel.: (0xx71) 3324-7508	Privada	Graduação	N.D.
Universidade Estadual de Santa Cruz www.uesc.br - Tel.: (0xx75) 3680-5002	Pública	Graduação	N.D.
Universidade Salvador www.unifacs.br - Tel.: (0xx71) 3271-8191	Privada	Graduação	Letras: Português/Inglês; Normal Superior; Tecnologia em Gestão do Varejo EAD; Tecnologia em Gestão do Agronegócio
Ceará			
Centro de Treinamento e Desenvolvimento – CETREDE - www.cetrede.com.br Tel.: (0xx85) 3281-3277	Privada	Técnico	Transações Imobiliárias
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza www.fgf.edu.br - Tel.: (0xx85) 3299-9900	Privada	Seqüencial	Gestão de Marketing; Gestão de Recursos Humanos; Gestão de Varejo; Gestão Financeira; Radialismo
		Graduação	Arte e Educação; Biologia; Matemática; Língua Portuguesa
		Pós-graduação	Gestão de Ouvidoria
		Extensão	Autoria em Educação a Distância; Introdução à Educação a Distância; Tutoria em Educação a Distância
Fundação Demócrito Rocha www.fdr.com.br Tel.: (0xx85) 3255-6160 / 3255-6000	Privada	Técnico	Secretariado Escolar
		Extensão	Gestão Democrática e Protagonismo Cidadão; Orçamento Público; Linux - Informática para Todos
Universidade de Fortaleza www.unifor.br Tel.: (0xx85) 3477-3313	Privada	Pós-graduação	Metodologia Científica; Capacitação; Tutoria; Curso de EAD; Uso de Novas Tecnologias
Universidade Estadual do Ceará www.uece.br - Tel.: (0xx85) 3262-1205	Pública	Graduação	N.D.
Universidade Federal do Ceará www.ufc.br - Tel.: (0xx85) 3288-9509	Pública	Graduação	N.D.
Distrito Federal			
Centro Educacional ALFA - Sobradinho Tel.: (0xx61) 3487-4818 / 3487-5651	Privada	EJA	Médio
Centro Educacional Projeção Taquatinga Tel.: (0xx61) 3351-3888	Privada	EJA	Médio

continua ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
CETEB - Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - www.ceteb.com.br Tel.: (0xx61) 3321-0462	Privada	EJA Médio	Fundamental; Médio Ensino Médio
Cetec - Centro de Educação Tecnológica MSD www.msdc.com.br - Tel.: (0xx61) 3323-8297	Privada	Técnico	Programação de Computadores; Web Design; Montagem e Manutenção de Redes e Computadores
CIP- Colégio Integrado Polivalente Tel.: (0xx61) 3037-8850 / 3037-8860	Privada	EJA; Técnico	N.D.
Escola de Administração Fazendária em Brasília www.esaf.br - Tel.: (0xx61) 3412-6511	Pública	Pós-graduação	Disseminadores de Educação Fiscal; Formação de Tutores para Cursos On-line
Faculdade de Administração de Brasília www.aiec.br - Tel.: (0xx61) 3445-6780	Privada	Seqüencial Graduação	Administração Administração
Instituto Monte Horebe www.ensinovirtual.com.br Tel.: (0xx61) 3349-1878	Privado	Técnico	Secretariado Escolar; Telecomunicações; Transações Imobiliárias; Secretariado
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Tel.: (0xx61) 3901-2699	Pública	EJA	Médio
		Técnico	Programação de Computadores; Montagem e Manutenção de Micros e Redes; Web Design
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI/DF - www.df.senai.br Tel.: (0xx61) 3362-6198	Privada	Aperfeiçoamento	Secretário Executivo; Programador de Computadores; Desenvolvedor de Pagina na Internet (Web Designer); Operador de Microcomputador; Auxiliar Administrativo; Administrador de Redes de Computadores; Técnicas de Estudos; Técnicas de Digitação; Informática e Sociedade; Hardware e Software Básico; Redação Técnica; Redes Abertas - A Internet; Processamento Eletrônico de Documentos com Word 2000; Sistemas Eletrônicos de Apresentação com Power Point 2000; Planilhas Eletrônicas com Excel 2000; Introdução aos Sistemas Operacionais com Windows 98; Sistemas Gerenciadores de Bancos de Dados com Access 2000; Inglês Instrumental; Criação de Animações para a Internet com Flash 5.0; Criação de Home Pages com Front Page 2000; Desenvolvimento de Aplicações para a Internet - ASP; Estatística Básica; Estruturas de Dados; Gerenciamento de Redes com Windows NT; Montagem e Manutenção de Redes de Computadores; Programação de Computadores com Visual Basic 6.0; Programação Orientada a Objetos; Segurança em Redes de Computadores; Técnicas de Secretariado; Telemarketing Básico; Gerenciamento de Mensagens e Tarefas com o Outlook 2000; Introdução aos Sistemas Operacionais com Windows 2000; Informática Básica; Produção de Materiais Didáticos para Educação a Distância
Supletivo Unicante Supletivo www.supletivoonline.g12.br Tel.: (0xx61) 3333-7950 / 7435	Privada	EJA	Fundamental; Médio

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
UNI- União Nacional de Instrução Tel.: (0xx61) 3351-6554	Privada	EJA	Médio
Universidade Católica de Brasília www.ucb.br - Tel.: (0xx61) 3356-9409	Privada	Graduação	Turismo; Proform; Administração; Filosofia
		Pós-graduação	Educação a Distância; Filosofia e Existência; MBA em Turismo; Comércio Exterior; Aprendizagem Cooperativa; GEPEM; Ensino Religioso
		Disciplinas de graduação	Metodologia Científica; Língua e Comunicação; Empreendedorismo; Ciência da Religião; Informática Aplicada; Didática
Universidade de Brasília www.unb.br - Tel.: (0xx61) 3307-2210	Pública	Pós-graduação	Capacitação Continuada em Esporte Escolar; Capacitação para Professores do Ensino Médio em Ciências da Natureza - Biologia/Física/Química; Diagnóstico e Tratamento de Doenças Infecciosas; MBA Executivo em Gestão de Operações e Serviços; MBA Executivo em Negócios Financeiros; Programa de Educação Continuada em Processos Educativos - 6ª Etapa
		Extensão	Autoria em Educação a Distância; Capacitação Continuada em Conselhos Escolares; Diagnóstico e Tratamento de Doenças Infecciosas; Formação Continuada em Mídias Integradas - Introdução; Formação Continuada para Professores do Ensino Médio - Língua Portuguesa; Gestão de Pessoas; Gestão em Educação a Distância; Licitações e Contratos - Módulos 3 e 4; Negociação no Setor Público; Orçamento no Setor Público; Português e Redação Oficial; PPA; Programa de Educação Continuada em Processos Educativos - 7ª Etapa; Treinamento a Distância em Classificação de Mercadorias
Espírito Santo			
Escola Superior Aberta do Brasil www.esab.br - Tel.: (0xx27) 3329-4972	Privada	Pós-graduação	Engenharia de Sistemas; Gestão Administrativa na Educação; Gestão de Telecomunicações; Novas Tecnologias na Educação; Psicopedagogia Clínico- Institucional; Redes de Computadores
Universidade Federal do Espírito Santo www.ufes.br - Tel.: (0xx27) 3335-2213	Privada	Graduação	Pedagogia
Goias			
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Departamento Regional de Goiás www.senaigo.com.br - Tel.: (0xx62) 3219-1498	Privada	Técnico	Técnico em Web Design; Programação de Computadores; Montagem e Manutenção de Computadores
		Qualificação	Auxiliar Administrativo; Secretária Executiva; Web Designer; Programador de Computadores; Operador de Microcomputador; Administrador de Redes de Computadores
Universidade Católica de Goiás www.ucg.br Tel.: (0xx62) 3227-1020	Privada	Graduação	N.D.

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Maranhão			
Centro Universitário do Maranhão www.ceuma.br - Tel.: (0xx98) 3214-4202	Privada	Graduação	N.D.
Universidade Estadual do Maranhão www.uema.br - Tel.: (0xx98) 3245-1523	Pública	Graduação	Pedagogia; Magistério das Séries Iniciais
Mato Grosso			
Universidade do Estado do Mato Grosso www.unemat.br - Tel.: (0xx65) 3223-3103	Pública	Graduação	Pedagogia: Educação Básica; Pedagogia: Educação Infantil
Universidade Federal do Mato Grosso www.ufmt.br - Tel.: (0xx65) 3615-8438	Pública	Graduação	Administração de Sistemas de Informação; Administração Rural
		Pós-graduação	Administração em Redes Linux; Biotécnica
Mato Grosso do Sul			
Centro Universitário da Grande Dourados www.unigran.br - Tel.: (0xx67) 3411-4121	Privada	Pós-graduação	Metodologia do Ensino Superior; Metodologia da Educação Básica; Psicopedagogia
Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul	Pública	EJA	N.D.
Universidade Católica Dom Bosco www.ucdb.br - Tel.: (0xx67) 3312-3335	Privada	Graduação	Administração Pública; Administração em Agronegócio; Ciências Contábeis
		Graduação	Pedagogia
		Pós-graduação	Formação de Tutores; Orientação Pedagógica para EAD
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul www.ufms.br - Tel.: (0xx67) 3345-7181	Pública	Pós-graduação	Gestão Pública; EJA; Políticas de Educação Especial; Formando Orientadores para EAD
		Extensão	
Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal – UNIDERP www.uniderp.br - Tel.: (0xx67) 3348-8000	Privada	Graduação	Administração Geral; Letras; Pedagogia
Minas Gerais			
Centro Universitário de Patos de Minas (A) www.unipam.edu.br - Tel.: (0xx34) 3823-0300	Privada	Graduação	Normal Superior
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS/ UEMG (A) - www.veredas.unis.varginha.br Tel.: 0800-2835665	Privada	Graduação	Normal Superior
Centro Universitário Newton Paiva www.newtonpaiva.br - Tel.: (0xx31) 3295-6200	Privada	Pós-graduação	Consultoria Empresarial
Faculdade Cidade João Pinheiro www.fcjp.edu.br - Tel.: (0xx38) 3561-5826	Privada	Pós-graduação	N.D.
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Teófilo Otoni (A) www.fenord.com.br - Tel.: (0xx33) 3522-2745	Privada	Graduação	Normal Superior
Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina - UEMG (A) www.fevale.edu.br - Tel.: (0xx38) 3531-9666	Privada	Graduação	Normal Superior
Faculdade do Noroeste de Minas (A) www.finom.org.br - Tel.: (0xx38) 3671-2454	Privada	Graduação	Normal Superior
Faculdades Associadas de Uberaba www.fazu.br - Tel.: (0xx34) 3318-4188	Privada	Pós-graduação	Formação para Educação a Distância; Manejo e Pastagem
Fundação Educacional de Machado (A) www.fem.com.br - Tel.: (0xx35) 3295-9500	Privada	Graduação	Normal Superior
Instituto Superior de Educação de Carangola (A) www.carangola.br/fafile - Tel.: (0xx32) 3741-4087	Privada	Graduação	Normal Superior

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Instituto Superior de Educação de Divinópolis (A) www.divinopolis.uemg.br Tel.: (0xx37) 3229-3500	Privada	Graduação	Normal Superior
Instituto Superior de Educação de Passos (A) www.passosuemg.br - Tel.: (0xx35) 3529-8095	Privada	Graduação	Normal Superior
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais www.pucminas.br - Tel.: (0xx31) 3319-4375	Privada	Pós-graduação	Administração Pública Municipal para Gestores Políticos; Desenvolvimento Humano; Direito Civil (em parceria com o TJMG); Direito e Processo do Trabalho; Direito Previdenciário; Direito Público; Direito Tributário; Gestão da Comunicação Empresarial
		Atualização	Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: novas abordagens; Direito Notarial; Direito Registral Imobiliário; Educação Especial Inclusiva; Introdução ao Desenvolvimento Humano: conceitos básicos e mensuração; Leitura e Interpretação de Indicadores Sociais para Jornalistas; Língua Inglesa para fins específicos - Leitura
		Disciplina de graduação	Administração Financeira; Algoritmos e Estrutura de Dados; Análise de Custos; Análise de Demonstrativos Contábeis; Análise de Sistemas Lineares I; Análise Vetorial e Geometria Analítica - AVGA; Arquitetura de Computadores; Cálculo I; Computação Gráfica e Processamento Digital de Imagens; Contabilidade de Custo; Contabilidade Geral I; Economia; Estatística e Probabilidades; Física Geral I; Física III; Macroeconomia; Máquinas Elétricas I; Matemática; Matemática Financeira; Mecânica dos Fluidos; Mercado de Capitais; Metodologia da Pesquisa Jurídica; Métodos Quantitativos Aplicados à Administração; Probabilidade e Estatística; Química; Sociologia 2 - Introdução às Ciências Sociais; Telecomunicações II A - Eletromagnetismo, Campos e Ondas; Termodinâmica Clássica; Tópicos Especiais em Economia: Políticas Públicas
Senai - Núcleo de Educação a Distância - MG www.fiemg.com.br/ead - Tel.: (0xx31) 3842-5616	Privada	Técnico	Técnico em Mecânica
		Aperfeiçoamento	Metrologia; Desenho Técnico; Comunicação Empresarial; MASP; Contabilidade para Profissionais não Contadores; 5's; Gás Natural Veicular; Construção Civil
Universidade de Uberaba www.uniube.br - Tel.: 0800-343113	Privada	Graduação	Pedagogia
		Extensão	Formação EAD; Informática
		Pós-graduação	Cafecultura Irrigada; Agricultura Biológico Dinâmica
Universidade do Estado de Minas Gerais (A) www.uemg.br - Tel.: (0xx31) 3273-4611	Pública	Graduação	Normal Superior
Universidade Estadual de Montes Claros (A) www.unimontes.br - Tel.: (0xx38) 3229-8041	Pública	Graduação	Normal Superior

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade Federal de Juiz de Fora www.ufjf.br - Tel.: (0xx32) 3229-3311	Pública	Graduação	Licenciatura em Matemática; Pedagogia: Séries Iniciais
		Pós-graduação	Gestão de Educação a Distância; Design Instrucional para Curso On-line
Universidade Federal de Lavras www.ufla.br - Tel.: (0xx35) 3829-1812	Pública	Pós-graduação	Administração em Redes Linux; Administração de Sistemas de Informação; Administração Rural; Biotécnica; Biologia; Biotecnologia; Fundamentos Técnicos; Aplicações e Perspectivas; Botânica; Bovinocultura Leiteira: Manejo, Mercado e Tecnologias; Controladoria e Finanças Empresariais; Cultura de Tecidos Vegetais; Tecnologia e Aplicações; Ecoturismo: Interpretação e Planejamento de Atividades em Áreas Naturais; Educação Especial para Talentosos e Bem-dotados; Farmacologia do Sistema Nervoso Central; Farmacologia: Atualização e Novas Perspectivas; Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas no Agronegócio; Fontes Alternativas de Energia; Fruticultura Comercial; Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas; Gestão Agroindustrial; Gestão de Derivativos Agropecuários: Mercados Futuros, Opções e CPR; Gestão de Programas de Reforma Agrária e Assentamento; Gestão e Inovações Tecnológicas na Construção; Gestão em Manejo Ambiental em Sistemas Agrícolas; Gestão em Manejo Ambiental em Sistemas Florestais; Gestão em Manejo Ambiental na Agroindústria; Informática em Educação; Manejo de Doenças de Plantas; Manejo de Florestas Nativas; Manejo de Florestas Plantadas; Manejo Integrado de Pragas e Receitaário Agrônomico; Máquinas Agrícolas: Projetos, Aplicações e Regulagem; Matemática e Estatística; Melhoria de Processo de Software; Modelo de Maturidade e Capacidade de Processo; Morfofisiologia Animal; Nutrição e Alimentação de Cães e Gatos; Nutrição Humana e Saúde; Piscicultura; Plantas Mediciniais: Manejo, Uso e Manipulação; Plantas Ornamentais e Paisagismo; Pós-colheita de Frutos e Hortaliças: Manutenção e Qualidade; Processamento e Controle de Qualidade de Carne, Leite e Ovos; Produção de Ruminantes; Produção de Software: Ênfase em Software Livre; Produção de Suínos; Produção e Tecnologia de Sementes; Química; Tecnologia da Cachaça; Tecnologia de Redes com Cabeamento Estruturado; Tecnologia e Qualidade de Alimentos Vegetais
			Universidade Federal de Minas Gerais www.ufmg.br - Tel.: (0xx31) 3499-4433

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade Federal de Ouro Preto www.ufop.br - Tel.: (0xx31) 3559-1354	Pública	Aperfeiçoamento	Programação de Computadores com Visual Basic
		Graduação	Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia; Educação Infantil
Universidade Federal de Uberlândia (A) www.ufu.br - Tel.: (0xx34) 3218-2111	Pública	Graduação	Normal Superior
Universidade Federal de Viçosa (A) www.ufv.br - Tel.: (0xx31) 3899-3222	Pública	Graduação	Normal Superior
Universidade FUMEC www.fumec.br - Tel.: (0xx31) 3291-0181	Privada	Graduação	Curso Formação de Professores para as séries iniciais do ensino Fundamental
		Pós-graduação	Psicologia
		Disciplinas de graduação	Disciplina de História da Arquitetura e Urbanismo I
		Atualização	Disciplina de História da Arquitetura e Urbanismo II; Curso de Excel Básico; Curso de Excel Avançado; Curso de Project Básico; Curso de Introdução ao Photoshop 7.0; Curso de Flash Básico; Curso de Microsoft Outlook; Curso de Windows XP; Curso de Power Point
Universidade Vale do Rio Verde (A) www.unincor.br - Tel.: (0xx35) 3239-1280	Privada	Graduação	Normal Superior
Pará			
Centro de Treinamento Profissional – CETREP Tel.: (0xx91) 3254-8360	N.D.	Técnico	Transações Imobiliárias
Centro Educacional Nossa Senhora de Fátima Tel.: (0xx91) 3781-2883	N.D.	Médio	Ensino Médio; Médio Normal
Centro Educacional Brasileiro - Parauapebas Rua G, 50 - Bairro União - PA	N.D.	Médio	Ensino Médio
Centro Universitário do Estado do Pará www.cesupa.br - Tel.: (0xx91) 3216-9100	Privada	Pós-graduação	N.D.
FASUEPA www.fasuepa.org.br - Tel.: (0xx91) 3276-6988	Pública	Médio Técnico	Ensino Médio Saúde Pública; Secretaria Escolar
Fundação Esperança - Centro de Educação Profissional e Tecnológica Esperança Tel.: (0xx93) 3522-4537	Privada	Técnico	Saúde e Segurança do Trabalho; Gestão; Meio Ambiente
Prefeitura Municipal de Tomé-Açu - Secretaria de Educação - Tel.: (0xx91) 3734-1247	Pública	Fundamental	Ensino Fundamental
Universidade da Amazônia www.unama.br Tel: (0xx91) 210-3000 / 7101 / 7102	Privada	Seqüencial Pós-graduação	N.D.
Universidade Estadual do Pará www.uepa.br - Tel.: (0xx91) 3244-9705	Pública	Pós-graduação	N.D.
Universidade Federal do Pará www.ufpa.br - Tel.: (0xx91) 3210-3001	Pública	Pós-graduação	Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional
Paraná			
CEJA - Inovar/Piraquara	N.D.	EJA	N.D.
CEJA - Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos Profº Sebastião Nascimento Filho - Tel.: (0xx41) 3013-3527	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Centro de Educação Profissional Integrado	N.D.	EJA	N.D.
Centro Integrado para EJA Ághora	N.D.	EJA	N.D.

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Centro Universitário Campos de Andrade www.uniandrade.br - Tel.: (0xx41) 3343-1993	Privada	Pós-graduação	N.D.
Centro Universitário de Maringá www.cesumar.br - Tel.: (0xx44) 3027-6360	Pública	Pós-graduação	N.D.
Colégio Alvo Núcleo de Ensino	N.D.	EJA	N.D.
Colégio Bardhal	N.D.	N.D.	N.D.
Colégio Divina Providência	N.D.	N.D.	N.D.
Colégio Expoente	N.D.	N.D.	N.D.
Curso e Colégio Definição Tel.: (0xx48) 3223-0623	N.D.	EJA	N.D.
		Graduação	Administração; Normal Superior; Pedagogia
Educon – Tecnologia em Educação Continuada www.educon.com.br - Tel.: (0xx41) 3243-7917	Privada	Pós-graduação	MBA Executivo em Gestão Empresarial Estratégica; Educação Infantil; Psicopedagogia Institucional; Gestão Escolar; Conteúdos e Metodologias de Ensino na Área de Ciências Naturais - Matemática e Ciências; Conteúdos e Metodologias de Ensino de Linguagens - Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; Conteúdos e Metodologias de Ensino na área de Ciências Humanas - História e Geografia
Faculdade Internacional de Curitiba www.faciinter.br - Tel.: 0800-7041234	Privada	Graduação	Gestão de Negócios de Pequeno e Médio Porte; Gestão de Sistemas Produtivos Industriais; Tecnologia em Comércio Exterior
Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais Tel.: (0xx41) 6676-000	Privada	Graduação	Normal Superior
IECAD – Instituto de Ensino Contemporâneo a Distância Tel.: (0xx41) 3222-0514	Privada	EJA	Fundamental; Médio
IESDE – Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional Ltda. www.iesde.com.br - Tel.: (0xx41) 2106-8424	Privada	EJA	N.D.
Instituto de Ensino Superior Camões	N.D.	N.D.	N.D.
Instituto Superior de Educação do Paraná www.insep.edu.br - Tel.: (0xx44) 3225-9642	Privada	Graduação Pós-graduação	Normal Superior Educação com Ênfase em EAD e Alfabetização; Gestão Pública e Educacional
Portifícia Universidade Católica do Paraná www.pucpr.br - Tel.: (0xx41) 3330-1391	Privada	Pós-graduação	Engenharia de Negócios; Engenharia de Produção; Mecatrônica Industrial; Formação do Professor para o Ensino Religioso Escolar; Gestão Estratégica do Conhecimento da Informação e da Tecnologia; MBA Gestão Estratégica de Negócios
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC www.pr.senac.br - Tel.: (0xx41) 3219-4700	Privada	Técnico	Transações Imobiliárias Secretariado
Universidade Estadual de Maringá www.uem.br - Tel.: (0xx44) 3261-4240	Pública	Graduação	Normal Superior

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade Estadual de Ponta Grossa www.uepg.br - Tel.: (0xx42) 2200-3320	Pública	Pós-graduação	Julgamento de Raças Zebuínas; Saúde Coletiva
		Graduação	Normal Superior
		Seqüencial	Informática Empresarial
Universidade Federal do Paraná www.ufpr.br - Tel.: (0xx41) 3310-2657	Pública	Aperfeiçoamento	Capacitação de Tutores
		Pós-graduação	Capacitação de Monitores
Universidade Norte do Paraná www.unopar.br - Tel.: (0xx43) 3371-7431	Privada	Graduação	Normal Superior; Administração de Pequenas e Médias Empresas; Turismo; Gestão de Marketing; Gestão Estratégica de Vendas
Pernambuco			
Universidade de Pernambuco www.upe.br - Tel.: (0xx81) 3416-4139	Pública	Graduação	Ciências Biológicas
Rio de Janeiro			
Anglo Americano Escolas Integradas – Centro Internacional de Estudos Regulares – CIER www.angloamericano.g12.br Tel.: (0xx21) 3388-9118	Privada	Fundamental	Ensino Fundamental
		Médio	Ensino Médio
		EJA	Médio
Associação Carioca de Ensino Superior www.unicarioca.br - Tel.: (0xx21) 2563-1926	Privada	Técnico	Técnico em Enfermagem
CEDERJ* - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro* www.cederj.rj.gov.br - Tel.: (0xx21) 2299-4571	Pública	Graduação	Ciências Biológicas; Física; Matemática; Pedagogia; Tecnologia em Sistemas de Computação
Centro de Ensino Ulysses Guimarães Ltda.	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Centro Educacional Barbosa Figueiredo www.cebf.com.br - Tel.: (0xx21) 2577-5423	Privada	EJA	Médio
Centro Educacional da Lagoa – CEL www.cel.com.br - Tel.: (0xx21) 2537-2616	Privada	EJA	Fundamental
Centro Educacional de Miguel Pereira – CEMP Tel.: (0xx21) 2570-2929	N.D.	EJA	Fundamental; Médio
Centro Educacional de Niterói www.cen.g12.br - Tel.: (0xx21) 2620-3079	Privada	Ensino Fundamental Ensino Médio Técnico Qualificação Formação	Fundamental; Médio; Transações Imobiliárias; Secretário Escolar; Magistério do Ensino Fundamental; Magistério Estudos Adicionais
Centro Nacional de Educação a Distância – SENAC www.senac.br - Tel.: (0xx21) 2136-5740	Privada	Pós-graduação	Educação a Distância; Educação Ambiental
Centro Universitário Augusto Motta www.suam.edu.br - Tel.: (0xx21) 2564-2244	Privada	Pós-graduação	N.D.
COBRA - Colégio Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão Universitária e Profissional Ltda. www.cobrabrasil.com.br Tel.: (0xx21) 3276-3743	Privada	EJA	Médio
Colégio Amaldo Prieto – CAPRI (Sindimóveis) Tel.: (0xx21) 2719-5696	N.D.	Técnico	Transações Imobiliárias
Colégio de Aplicação Dom Helder Câmara www.domhelder.g12.br - Tel.: (0xx21) 3604-6289	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Colégio de Ensino por Módulos – CEMS Tel.: (0xx24) 2442-6720	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Colégio Joan Miro Tel.: (0xx21) 2622-4077 / 2617-6018	Privada	EJA	Fundamental; Médio

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Colégio Leblon www.colegiobleblon.com.br Tel.: (0xx21) 2274-9549	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Colégio Rei www.sistemarei.com.br - Tel.: (0xx21) 2722-2623	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Colégio São Gonçalo Tel.: (0xx21) 2605-8180	Privada	EJA	Fundamental
Conservatório Brasileiro de Música www.cbm-musica.org.br Tel.: (0xx21) 2240-5481	Privada	Técnico	Técnico em Música
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz www.ead.fiocruz.br - Tel: 0800-225530	Pública	Pós-graduação	Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem (Profae); Autogestão em Saúde; Biosegurança em Laboratórios de Saúde Pública; Gestão em Saúde Materno-Infantil; Formação de Ativadores de Processo de Mudança na Educação Superior de Profissionais de Saúde
		Aperfeiçoamento	Biosegurança em Saúde; Vigilância Sanitária; Gestão Integrada de Resíduos Sólidos Municipais e Impacto Ambiental; Vigilância Alimentar e Nutricional; Saúde Mental, Políticas e Instituições; Formação de Facilitadores de Educação Permanente
		Atualização	Formação Pedagógica em EAD; Internet para Profissionais de Saúde; Processos de Gestão e Tecnologia de Informação em Saúde
Escola Porto Seguro www.escolaportoseguro.com.br Tel.: (0xx21) 2568-6829	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Faculdades Integradas de Jacarepaguá www.fij.br - Tel.: (0xx21) 2464-1504	Privada	Pós-graduação	Administração Escolar; Ciências Biológicas; Docência do Ensino Superior; Educação Artística; Educação Especial; Educação Física Escolar; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Física; Geografia do Brasil; Gestão Ambiental; Gestão Pública; Gestão de Recursos Humanos; História do Brasil; Inspeção Escolar; Letras: Português e Literatura; Língua Inglesa; Magistério Série Iniciais; Matemática; Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso; Orientação Educacional; Psicopedagogia; Química; Supervisão Escolar; Gestão de Empresas
Federal das Indústrias do Rio de Janeiro Sistema FIRJAN (SESI RJ /SENAI RJ) www.firjan.org.br/educadist Tel.: (0xx21) 2587-1101	Privada	EJA	Médio
		Técnico	Módulo Básico I do Técnico em Cervejaria
Fundação Getúlio Vargas – RJ www.fgvsp.br - Tel.: 0800-553125	Privada	Pós-graduação	MBA Executivo em Administração de Empresas - Gestão; MBA Executivo em Administração de Empresas - Recursos Humanos; MBA Executivo em Administração de Empresas - Marketing; MBA Executivo em Administração de Empresas - Meio Ambiente

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Ginásio Souza Gama Tel.: (0xx21) 2270-0887	N.D.	EJA	Médio
IESDE – Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional Ltda. www.iesde.com.br	Privada	EJA	N.D.
Instituição de Ensino Sigma www.wmgsigma.com.br Tel.: (0xx21) 2717-5501	Privada	EJA Técnico	Fundamental; Médio Transações Imobiliárias
Instituto A Vez do Mestre www.databrasil.org.br - Tel.: (0xx21) 2531-1382	Privada	Pós-graduação	Administração Escolar; Arteterapia em Educação; Docência do Ensino Superior; Educação Infantil e Desenvolvimento; Gestão Estratégica e Qualidade; Gestão em RH; Marketing; Supervisão Escolar; Orientação Escolar; Psicomotricidade; Psicopedagogia Institucional; Educação Ambiental; Pedagogia Empresarial; Saúde da Família; Complementação Pedagógica; Abordagem Estratégica de RH; Abordagem Humanística de RH; Desenvolvimento da Linguagem; Dinâmica das Relações; Educação da Criança de 0 a 6 Anos; Ensino Superior; Gestão do Conhecimento; Introdução a Neurociência; Legislação Educacional; Marketing e Serviços; Oficina de Artes
Instituto Cultural Kodokan Tel.: (0xx21) 3391-3472	Privada	Técnico	Transações Imobiliárias
Instituto de Cultura Técnica - Colégio ICT Tel.: (0xx24) 3348-1594	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Jardim Escola Triunfo	N.D.	EJA	Médio
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro www.puc-rio.br - Tel.: (0xx21) 3114-1456	Privada	Graduação	Curso Normal Superior
		Pós-graduação	Currículo e Prática Educativa
		Aperfeiçoamento	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Datawarehouse
		Extensão	Design Didático; Ética; Marc 21 - Formato Bibliográfico
Produções Artísticas Yone Stomi Ltda.	Privada	EJA	N.D.
Sistema Educacional Momento Tel.: (0xx21) 2493-3927	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Sociedade Propagadora de Belas Artes - Liceu de Artes e Ofícios www.liceudearteseoficios.com.br	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Teatro Liceu de Mattos Tel.: (0xx21) 2273-6348	Privada	Técnico	Ator
Universidade Castelo Branco www.castelobranco.br - Tel.: (0xx21) 2498-3838	Privada	Pós-graduação Atualização	Educação Infantil; Educação Especial: Inclusão; Gestão Escolar; Psicopedagogia; Capacitação em Educação Infantil
Rio Grande do Norte			
Universidade Federal do Rio Grande do Norte www.sedis.ufrn.net - Tel.: (0xx84) 3202-2437	Pública	Pós-graduação	Literatura e Análise do Discurso
		Graduação	Matemática; Química
Universidade Potiguar www.unp.br - Tel.: (0xx84) 3215-1141	Privada	Graduação	Administração de Empresas

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Rio Grande do Sul			
Centro Universitário Feevale www.feevale.br - Tel.: (0xx51) 3586-8800	Privada	Graduação	Computação
Colégio Científico Porto Seguro www.portalcientifico.com.br Tel.: (0xx51) 3037-7877	Privada	Fundamental Médio	Ensino Fundamental; Ensino Médio
Escola de Ensino Médio Dom www.escladom.com.br - Tel.: (0xx54) 3522-5001	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Escola de Ensino Médio Meta www.meta-ead.com.br - Tel.: (0xx51) 3226-1266	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Escola de Ensino Médio Universitário Tel.: (0xx51) 3228-4607	Privada	EJA	Médio
Escola Técnica Santa Clara www.fascla.com.br - Tel.: (0xx55) 3222-9725	Privada	EJA Técnico	Fundamental; Médio Administração; Transações Imobiliárias
Instituto Dinâmico www.institutodinamico.com.br Tel.: (0xx55) 3535-2630	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul www.pucrs.br - Tel: (0xx51) 3320-3500	Privada	Pós-graduação	Principais Cadeias de Produção Animal; Direito Público Municipal; Gestão Educativa; Psicooncologia; Direito Ambiental; Direito Processual Civil; Gestão das Tecnologias da Informação; MBA em Gestão das Tecnologias da Informação; Psicologia do Esporte; Psicologia nas Organizações; Psicologia na Comunicação
		Extensão	Agronegócios; Curso de Capacitação Docente
Universidade de Caxias do Sul www.ucs.br - Tel: (0xx54) 3212-1660	Privada	Graduação	Física; Pedagogia: Séries Iniciais; Pedagogia: Educação Infantil
Universidade do Vale dos Sinos www.unisinos.br - Tel: (0xx51) 3591-1122	Privada	Pós-graduação	N.D.
Universidade Federal de Pelotas www.ufpel.br - Tel: (0xx53) 3275-7104	Pública	Graduação	N.D.
Universidade Federal de Santa Maria www.ufsm.br - Tel: (0xx55) 3220-8089	Pública	Graduação	Educação Especial
Universidade Federal do Rio Grande do Sul www.ufrgs.br - Tel: (0xx51) 3316-3885	Pública	Pós-graduação	MBA Executivo em Negócios
		Extensão	Capacitação de Técnicos em TI
		Aperfeiçoamento	Formação em SI em Educação Especial
Universidade Luterana do Brasil www.ulbra.br - Tel: (0xx51) 3477-9280	Privada	Pós-Graduação	Formação Pedagógica para Docentes: Matemática e Língua Portuguesa
		Graduação	Ciências Sociais; Tecnologia em Gestão de Eventos; Tecnologia em Gestão de Agronegócios; Tecnologia em Gestão Financeira
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul www.uniju.tche.br - Tel: (0xx55) 3332-0200	Privada	Graduação	Sociologia
Roraima			
Faculdade Roraimense de Ensino Superior www.fares.edu.br - Tel.: (0xx95) 3621-3201	Privada	Pós-graduação	Engenharia de Segurança do Trabalho
Santa Catarina			
Assessoritec Assessoria e Treinamento Ltda. Tel.: (0xx47) 3467-1544	Privada	EJA	Fundamental; Médio

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Associação Educacional Vale do Iguaçu – CEBREP/CETEP Tel.: (0xx42) 3522-3355	Privada	EJA Técnico	Fundamental; Médio Comercialização de Combustíveis; Transações Imobiliárias; Secretariado
CEJA - Inovar/Piraquara	N.D.	EJA	N.D.
Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - Palmitos www.cejapalmitos.blogspot.com.br Tel.: (0xx 49) 3647-1329	Pública	EJA	Fundamental; Médio
Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - São Lourenço do Oeste Tel.: (0xx49) 3344-1111	Pública	EJA	Fundamental; Médio
Centro Educacional Alfa Tel.: (0xx48) 3437-6103	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Centro Universitário do Vale do Itajaí www.uniassevi.com.br Tel.: (0xx47) 3281-9000	Privada	Graduação	N.D.
Colégio Integrado Polivalente	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Colégio Joan Miro – Ibrac Tel.: (0xx48) 3228-1806	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Cooperativa de Educação Catarinense - COPEREDUCA/CECOPE www.copereduca.com.br Tel.: (0xx48) 3241-4133	Privada	EJA	Fundamental; Médio
IESDE – Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional Ltda. www.iesde.com.br	Privada	EJA	N.D.
Instituto da República www.institutodocorreitor.com.br Tel.: (0xx48) 3028-1866	Privada	Técnico	Transações Imobiliárias; Administração de Condomínios; Administração de Negócios Imobiliários; Administração de Obras; Gestão; Secretaria Escolar
Senai – SC www.sc.senai.br - Tel.: (0xx48) 3239-5831	Privada	EJA Graduação Aperfeiçoamento Atualização	N.D.
Universidade do Contestado www.ucnet.br - Tel.: (0xx49) 3441-1000	Privada	Graduação	Desenvolvimento Rural Sustentável e Agroecologia
		Pós-graduação	Ciências Sociais Aplicadas: Marketing Político
		Extensão	Redação Empresarial; Redação para Vestibular; Atualização Gramatical; Inglês para Leitura; Educação a Distância; Produção de Materiais Didáticos para Educação a Distância
Universidade do Estado de Santa Catarina www.udesc.br - Tel.: (0xx48) 3231-9400	Pública	Graduação	N.D.
Universidade do Extremo Sul Catarinense www.unesc.br - Tel.: (0xx48) 3431-2703	Pública	Pós-graduação	Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde
		Aperfeiçoamento	Gestão e Inovação Tecnológica na Construção Civil
		Extensão	Formação Continuada em EAD; Drogas, saiba como evitar, educando para a vida e formando cidadãos; O Uso da Calculadora HP48; Informática Básica

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade do Sul de Santa Catarina www.unisul.br - Tel: (0xx48) 3279-1544	Pública	Pós-graduação	Educação Matemática; Metodologia da Educação a Distância; Saúde da Família; Gestão Governamental e Responsabilidade Fiscal; Novo Direito Civil; Implantação de Software Livre; Prática Docente: Trabalho e Cidadania
Universidade do Vale do Itajaí www.univali.br - Tel: (0xx47) 3341-7559	Privada	Pós-graduação	Disciplinas de Graduação
Universidade Federal de Santa Catarina www.ufsc.br - Tel: (0xx48) 3331-9891	Pública	Aperfeiçoamento	Técnicas Básicas de Programação; Formação em Defesa Civil - Construindo Comunidades Mais Seguras; Ciclo de Teleconferências para a Imprensa; Curso de Formação em Educação a Distância
		Graduação	Física Matemática
São Paulo			
CEAD – Centro de Ensino a Distância www.ceadnet.com.br - Tel.: (0xx11) 3814-0202	Privada	EJA	Fundamental; Médio
CEETEPS-Centro Estadual de Educação Profissional Paula Souza www.centropaulasouza.com.br Tel.: (0xx11) 3327-3109	Pública	Pós-graduação	N.D.
Centro Estadual de Educação Supletiva de Votorantim Tel.: (0xx15) 3243-1918	Pública	EJA	Fundamental; Médio
Centro Estadual de Educação Supletiva Dona Clara Mantelli Tel.: (0xx11) 6604-5849	Pública	EJA	Fundamental; Médio
Centro Universitário Claretiano www.claretiano.edu.br - Tel: (0xx16) 3360-1777	Privada	Graduação	Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Computação; Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais; Licenciatura em Pedagogia Supervisão e Orientação
		Complementação	Complementação Pedagógica
		Pós-graduação	Educação Infantil; Educação Infantil e Alfabetização; Gestão Ambiental; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Psicopedagogia; Abordagem Clínica dos Problemas de Aprendizagem; Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem; Direito Educacional
Centro Universitário de Lins www.unilins.edu.br - Tel: (0xx14) 3533-3200	Privada	Pós-graduação	N.D.
Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras www.uniararas.br - Tel: (0xx19) 3543-1400	Privada	Graduação	Curso Normal Superior; Gestão Escolar
		Pós-graduação	Gestão Escolar
Centro Universitário Nove de Julho www.uninove.br - Tel.: (0xx11) 3385-9148	Privada	Pós-graduação	Gestão Empresarial
CESUM Profª Clímene Rebelo Novelino Abdala Tel.: (0xx16) 3711-9300	Pública	EJA	Fundamental; Médio
Colégio Comercial de Votuporanga www.colégiocomercial-votu.com.br Tel.: (0xx17) 3421-6171	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Colégio Meritum	Privada	Técnico	Transações Imobiliárias

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Ebrae – Escola Brasileira de Ensino a Distância www.sciesp.com.br - Tel.: (0xx11) 3889-5899	Privada	Técnico	Transações Imobiliárias
Escola Interativa de São Paulo – EDUCAD Tel.: (0xx11) 3277-4513	Privada	EJA	N.D.
Faculdade de Educação São Luís www.saoluis.br - Tel.: (0xx16) 3209-1800	Privada	Pós-graduação	Didática: A Prática Escolar nos Diferentes Níveis de Ensino; Geografia e Ensino; Propostas Metodológicas; Língua Portuguesa: Compreensão e Produção de Textos; Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Matemática; Psicopedagogia; Direito Educacional; Educação Especial; Educação Infantil; Metodologia do Ensino de História; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Educação Ambiental; Gestão e Planejamento Escolar
Faculdade de Odontologia São Leopoldo Mandic www.slmandic.br - Tel.: (0xx19) 3237-3611	Privada	Pós-graduação	N.D.
Fundação Bradesco www.fb.org.br - Tel.: (0xx11) 3684-3907	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Fundação Getulio Vargas de São Paulo www.fgvsp.br - Tel.: 0800-553125	Privada	Pós-graduação	Especialização em Negócios para Executivos
		Aperfeiçoamento	Capacitação em Gestão para Médicos; Gestão de Pequenas e Médias Empresas
IESDE – Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional Ltda. www.iesde.com.br	Privada	EJA	N.D.
Instituto de Educação Anna Vasquez www.annavasquez.com.br Tel.: (0xx19) 3234-9922	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Instituto de Ensino Superior – COC www.coc.com.br - Tel.: (0xx16) 6603-9992	Privada	Graduação	Administração
Instituto Educacional de Dracena www.cenapied.com.br - Tel.: (0xx18) 3821-3430	Pública	EJA	Fundamental; Médio
		Técnico	Segurança do Trabalho; Meio Ambiente; Transações Imobiliárias
Instituto Monitor www.institutomonitor.com.br Tel.: (0xx11) 3335-1000	Privada	EJA	Fundamental; Médio
		Técnico	Contabilidade; Eletrônica; Secretariado; Informática; Transações Imobiliárias
Instituto Nac.de Educação a Distância – INED www.institutonacional.com.br Tel.: (0xx11) 3823-2222	Privada	EJA Técnico	N.D.
Instituto Universal Brasileiro www.institutouniversal.com.br Tel.: (0xx11) 3361-2845	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Instituto Universidade Virtual Brasileira - UVB www.uvb.com.br - Tel.: 0800-7717577	Privada	Graduação	N.D.
N.E.A. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação www.nea.usp.br - Tel.: (0xx11) 5531-7881	Pública	EJA	Médio

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Pontifícia Universidade Católica de Campinas www.puc-campinas.edu.br Tel: (0xx19) 3756-7365	Privada	Seqüencial	Tecnologia da Informação Aplicada a Instituições Financeiras; Tecnologia da Informação; Tecnologia e Sistemas de Informação
		Pós-graduação	Educação e Gestão de Pessoas; Gestão Estratégica de Sistemas de Informação; Gestão Empresarial;
		Extensão	Capacitação Docente para o Ensino a Distância
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI Tel.: (0xx11) 3146-7245	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Serviço Social da Indústria – SESI www.sesisp.org.br - Tel.: (0xx11) 3146-7319	Privada	EJA	Fundamental; Médio
Universidade Anhembi Morumbi www.anhembi.br Tel: (0xx11) 3847-3143 / 3847-3145	Privada	Seqüencial	Gestão de Negócios Empresariais; Gestão de Planejamento de Marketing e Vendas; Cultura de Moda
Universidade Braz Cubas www.brazcubas.br - Tel: (0xx11) 4790-8210	Privada	Pós-graduação	N.D.
Universidade de Santo Amaro - Unisa www.unisa.br - Tel: 0800-171796	Privada	Extensão	Liderança Aplicada
		Graduação	Pedagogia; Administração; Segurança do Trabalho
Universidade de São Paulo www.usp.br - Tel: (0xx11) 3091-3266	Pública	Pós-graduação	N.D.
Universidade Federal de São Paulo www.unifesp.br - Tel: (0xx11) 5549-7699	Pública	Capacitação	Capacitação Unifesp - Gestão e Bioética em Saúde; Capacitação Unifesp - Gestão Laboratorial; Oficina TelEduc para docentes Unifesp
		Seqüencial	Disciplina de Informática em Saúde - Seqüencial em Ed. e Com. Saúde
		Graduação	Técnica Operatória Cirúrgica; Primeiros-Socorros; Construção de Bancos de Dados com Informações de Saúde; Disciplina de Informática em Saúde I - Biomédico - 1º ano; Disciplina de Informática em Saúde - Fonoaudiologia; Disciplina de Informática em Saúde - Tecnologia Oftálmica; Disciplina de Informática em Saúde – Curso médico
		Pós-graduação	Tutoria em Educação a Distância; Dependência Química; Enfermagem em Nefrologia
Universidade Gama Filho www.ugf.br ou www.campusvirtual.br Tel: (0xx21) 2599-7105	Privada	Pós-graduação	Atualização em Nutrição Clínica; Introdução à Bioestatística; Universidade Virtual Aberta à Terceira Idade; Revisão Sistemática e Metanálise; Pesquisa Bibliográfica na BVS; Normalização de Artigos Científicos e Pesquisa em outras Bases de Dados
			Extensão

continuação ►

Instituição	Natureza	Modalidade	Cursos
Universidade Metodista de São Paulo www.metodista.br - Tel: (0xx11) 4366-54000	Privada	Pós-graduação	Pastoral Contexto Urbano; Estudo Wesleyanos
		Extensão	Ensino Religioso; Conselho Diretor; Introdução à Docência em EAD Direitos à Comunicação; Leitura e Escrita
Universidade Paulista www.unip.br - Tel: (0xx11) 3767-5880	Privada	Graduação	N.D.
Sergipe			
Universidade Tiradentes www.unit.br - Tel: (0xx79) 3218-2186	Privada	Graduação	Letras: Português
		Disciplina de Graduação	Análise de Custos
Tocantins			
Universidade do Tocantins www.unitins.br - Tel: (0xx63) 3218-2938	Privada	Graduação	Pedagogia Regime Especial; Normal Superior; Administração; Ciências Contábeis
		Seqüencial	Fundamentos e Práticas Judiciárias
* Instituições que compõem o CEDERJ			
Universidade do Estado do Rio de Janeiro www.uerj.br - Tel: (0xx21) 2587-7608	Pública	Graduação	
Universidade Estadual do Norte Fluminense www.uenf.br - Tel: (0xx24) 2726-1993	Pública	Graduação	
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro www.unirio.br - Tel: (0xx21) 2275-7491	Pública	Graduação	
Universidade Federal do Rio de Janeiro www.ufrj.br - Tel: (0xx21) 2598-9647	Pública	Graduação	
Universidade Federal Fluminense www.uff.br - Tel: (0xx21) 2717-8270	Pública	Graduação	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro www.ufrj.br - Tel: (0xx21) 2682-1090	Pública	Pós-graduação	

Fonte: ABRAEAD/2006
 ND.: Não-disponível
 EJA: Educação de Jovens e Adultos

conclusão ■

Distribuição das instituições

A exemplo do número de alunos, a região Sul do país também desponta como a que mais cresceu em número de instituições oficialmente credenciadas que ministram cursos a distância. Das 37 registradas em 2004, a região saltou para 61 em 2005. A região Sudeste é a que detém o maior número isolado de instituições, com 47,5% do total (103 instituições), como pode ser visto na tabela 1.10 (na página 59).

Note-se também que o número de instituições credenciadas no nível federal é maior do que as credenciadas no estadual em apenas 20 unidades, o que coloca os dois grupos em situação bem próxima no que se refere à representatividade no universo estudado.

Tabela 1.10 – Distribuição das instituições oficialmente autorizadas a ministrar cursos de EAD, por Estado e nível de credenciamento, em 2005

	Estado	Federal	Estadual	Municipal	Total	%
Centro-Oeste	Distrito Federal	4	10	0	14	-
	Goiás	-	1	-	1	-
	Mato Grosso	2	-	-	2	-
	Mato Grosso do Sul	4	1	-	5	-
	Total Regional	10	12	0	22	10,1
Nordeste	Alagoas	1	-	-	1	-
	Bahia	5	-	-	5	-
	Ceará	4	2	-	6	-
	Maranhão	2	-	-	2	-
	Pernambuco	1	-	-	1	-
	Rio Grande do Norte	2	-	-	2	-
	Sergipe	1	-	-	1	-
	Total Regional	16	2	0	18	8,3
Norte	Amazonas	1	-	-	1	-
	Pará	4	6	-	10	-
	Roraima	1	-	-	1	-
	Tocantins	1	-	-	1	-
	Total Regional	7	6	0	13	6,0
Sudeste	Espírito Santo	2	-	-	2	-
	Minas Gerais	25	-	1	26	-
	Rio de Janeiro	11	28	-	39	-
	São Paulo	19	17	-	36	-
	Total Regional	57	45	1	103	47,5
Sul	Paraná	12	13	-	25	-
	Rio Grande do Sul	9	8	-	17	-
	Santa Catarina	7	12	-	19	-
	Total Regional	28	33	-	61	28,1
Total geral	118	98	1	217	100	
Total geral (%)	54,2	45,4	0,4			

Fonte: ABRAEAD/2008