

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE DO ROCIO ALBERTI

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
ANÁLISE DO PROGRAMA ESPECIAL DE CAPACITAÇÃO PARA DOCÊNCIA
NO ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA

2008

ELIANE DO ROCIO ALBERTI

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
ANÁLISE DO PROGRAMA ESPECIAL DE CAPACITAÇÃO PARA DOCÊNCIA
NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa “Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação”, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2008

É preciso que recoloquemos em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos.

Helena Costa Lopes de Freitas

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não deixar perder a persistência em concretizar este estudo.

A Professora Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva pela oportunidade e pelas preciosas orientações metodológicas.

A minha família, em especial, ao meu esposo Leonardo pela paciência e pelo incentivo constante.

Ao meu trabalho, por proporcionar-me o afastamento parcial necessário para a concretização deste estudo.

Aos componentes da Banca Examinadora Professora Dr.^a Gláucia da Silva Brito, Professora Dr.^a Noela Invernizzi, Professora Dr.^a Claudia Barcelos de Moura Abreu, Professora Dr.^a Sonia Regina Landini pelos comentários e contribuições para a concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	11

SEÇÃO 1

1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSTAURADAS PELA REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 90

1.1 Curso Normal Superior como política de formação docente: uma reflexão necessária	16
1.2 Formação com qualidade social: princípios norteadores	35

SEÇÃO 2

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO 42 |

2.1 Breve histórico sobre a EaD no Brasil	45
2.2 Educação a distância: conceitos e características	51
2.2.1 Atores no processo pedagógico em EaD	53
2.2.2 Meios de Comunicação no processo pedagógico em EaD	60
2.3 Formação de professores na modalidade de Educação a Distância	66
2.4 Explicitando as divergências sobre a formação de professores por meio da educação a distância	71

SEÇÃO 3

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PROGRAMA ESPECIAL DE CAPACITAÇÃO PARA DOCÊNCIA 77 |

3.1 A implantação do Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação infantil, no estado do Paraná	79
3.2 Estrutura pedagógica e administrativa do Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil ...	90
3.3 Implementação e configuração da proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação infantil, em um município da região metropolitana de Curitiba.....	96
3.3.1 Atores presentes na proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação	104
3.3.2 Meios de Comunicação presentes na proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação	114
3.4 As contradições didáticos-pedagógicas na proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS.....	141

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CEAD	– Centro de Educação Aberta e a Distância
CEEPR	– Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEN	– Centro Educacional de Niterói
CES	– Câmara de Educação Superior
CETEB	– Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CNECP	– Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CND	– Curso Normal a Distância
CNS	– Curso Normal Superior
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	– Educação a Distância
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUBRAE	– Fundação Brasileira de Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNTEVÊ	– Fundação Centro Brasileira de TV Educativa
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituição de Educação Superior
IRDEB	– Instituto de Radiofusão do Estado da Bahia
ISEs	– Institutos Superiores de Educação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OEA	– Organização dos Estados Americanos
ONU	– Organizações das Nações Unidas
PCCS	– Plano de Carreira, Cargos e Salários
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGE	– Programa de Pós - Graduação em Educação
PROCON Consumidor	– Coordenadoria Municipal de Proteção e Defesa do
PROFORMAÇÃO	– Programa de Formação de Professores em Exercício
PRONTEL	– Programa Nacional de Teleducação
PUCPR	– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SACI	– Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SAPIEns Instituições de Ensino Superior	– Sistema de Acompanhamento de Processos das
SEED	– Secretaria de Educação a Distância
SEF	– Secretaria do Ensino Fundamental
SENEB	– Secretaria Nacional de Educação Básica
SETI Superior	– Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino
TICs	– Tecnologias de Informação e Comunicação
UTPPR	– Universidade Tuiuti do Paraná
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UNIREDE	– Universidade Virtual Pública do Brasil

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de análise a formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em serviço, na modalidade semipresencial. Partindo do estudo das políticas educacionais implementadas a partir da década de 90, que tiveram seu início com a Constituição de 1988 e que culminaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e com atenção especial na formação de professores, fez-se uma breve retrospectiva do surgimento dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, explicitando suas contradições enquanto espaço alternativo de formação. Na seqüência, é feita uma análise sobre a Educação a Distância no país e alguns programas destinados à capacitação/qualificação de professores, nessa modalidade de ensino. O estudo empírico é realizado em um município da região metropolitana de Curitiba/PR, através do levantamento de documentos, entrevistas com tutores, observações em telessalas e aplicação de questionários estruturados aos tutores e alunos/docentes do programa. O principal objetivo da pesquisa foi o de investigar como se dá a apropriação e o aproveitamento da proposta de educação do programa denominado Curso Normal Superior, que utiliza como forma de mediação do processo educativo dos alunos/docentes os recursos da Educação a Distância, em especial as Tecnologias de Informação e Comunicação. Dentre as constatações que o trabalho proporcionou, estão a comprovação de que a proposta de educação propiciada pelo Programa Especial de Capacitação para Docência conduz ao aligeiramento na formação, já que está fundamentada em uma concepção pragmatista e utilitarista de educação, assim como reafirma a condição de expropriação e desqualificação a que os professores vêm sendo submetidos historicamente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação a Distância; Tecnologias de Informação e Comunicação; Programa Especial de Capacitação para a Docência.

ABSTRACT

The scope of this work is to analyse the teachers' formation by the Special Training Program for Teaching for the Beginning Years in the Primary Education and Infantile Education on the semipresent modality in service. Starting the study of the implemented educational politics from the decade 90, which there was its beginning with the Constitution of 1988 and culminated with the Law of Guidelines and Bases of the National Education of 1996 and with special attention in the teachers' formation, it was made a brief retrospective of the appearance in the Higher Institutes of Education and the Normal Higher Course setting out their contradictions while spacing out alternative of formation. In the sequence it is analysed about the Long Distance Education in the country and some programs destined to the teachers' training/qualification in this teaching modality. The empiric study is accomplished at a municipal district of the metropolitan area in Curitiba, Paraná, by upgrading documents, interviews with tutors, observations in audio/video rooms and structured questionnaire application to the tutors and students/teachers in the program. The principal object of the research was to investigate how it works with the appropriation and the use of the education proposal in the program denominated Normal Higher Course that uses as a mediation form of the educational process for the students/teachers in the resources of the Long Distance Education, especially with the Information and Communication Technologies. Among the verifications that the work provided, they are the proof that the education proposal propitiated by the Special Training Program for Teaching leads to the speed-up in the formation since it is based in a pragmatist conception and education utilitarian as well as it reaffirms the condition of expropriation and disqualification which the teachers have been submitted historically.

Key-words: Teachers' Formation; Long Distance Education; Information and Communication Technologies; Special Training Programs for Teaching

INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores, além de ter motivado inúmeros trabalhos, embora sob diferentes olhares, tem se tornado um assunto central nas discussões sobre o ensino e a busca pela sua qualidade.

Partindo desse pressuposto e considerando o contexto histórico que vivemos atualmente, guiados pelas recomendações das reformas nas políticas públicas educacionais iniciadas na década de 90, sentimos que se faz necessária uma análise nas mudanças que têm ocorrido em relação à formação docente, no que diz respeito aos diferentes modelos e instâncias de formação, propostos a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, principalmente no tocante à formação inicial e continuada dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que têm sofrido uma grande desvalorização social, em decorrência da legislação complementar à LDB.

Tal desvalorização vem descaracterizando o papel do professor enquanto mediador do conhecimento científico e responsável pela formação humana. Sem dúvida a questão da formação docente está diretamente ligada à questão da qualidade de ensino, que pressupõe investimento na educação de um modo geral e, em especial, na formação do educador. No entanto, o que temos percebido atualmente é uma investida em programas de formação pautados no aligeiramento da formação, usando em muitos casos a modalidade de Ensino a Distância.

Assim, tomamos para análise o Programa Especial de Capacitação para a Docência em um município da região metropolitana de Curitiba, a fim de constatar se esse programa de formação está pautado pelo aligeiramento na formação devido à sua estrutura e à sua forma de organização.

Também objetiva investigar, a partir de parâmetros estabelecidos sob a luz das categorias de análise – precarização da formação docente, formação docente e mediação das tecnologias na formação docente –, como se dá a apropriação e o aproveitamento da proposta de Educação do Programa Especial de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, denominado Curso Normal Superior, que utiliza, enquanto forma de mediação do processo educativo dos alunos/docentes os recursos da Educação a Distância.

Visa ainda entender as contradições existentes entre a proposta educativa que prioriza o uso de tecnologias como forma de mediação do conhecimento científico e a realidade do programa, ou seja, como as tecnologias se articulam com as condições reais de implementação.

Considerando o objeto de estudo e as categorias de análise, optamos por uma pesquisa qualitativa teórica, documental e de campo, pois, segundo Trivinos:

(...) a busca de uma metodologia que, considerando também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais (...) capaz de assinalar as causas e conseqüências dos problemas e suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. (TRIVINOS, 1987, p. 125)

A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que o pesquisador faz uma “visita” a documentos que tenham significado para a organização da educação, com o objetivo de empreender uma análise geral e crítica das propostas em questão. Severino, quando fala em *documentação*, “(...) refere-se à tomada de apontamentos durante a leitura e pesquisa. Esses apontamentos servem de matéria-prima para o trabalho e funcionam como um primeiro estágio de rascunho” (2002, p. 80).

A metodologia da pesquisa de campo em educação caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem e, pela análise e interpretação de dados, contribuir, pela produção de conhecimentos, para a construção dos processos educacionais.

A opção em analisar o referido programa justifica-se em virtude da pouca produção teórica no país a respeito da formação de professores pelo Curso Normal Superior. E a realização de uma pesquisa de campo, por não existir nenhuma instituição de ensino superior no município em análise que ofereça aos professores um aperfeiçoamento continuado de sua profissão.

Para a realização da pesquisa foi necessário recorrer a fontes como documentos, textos e artigos de autores renomados que pesquisam sobre a temática da formação de professores atrelada às reformas educacionais, autores estes considerados de fundamental importância para o desvelamento de interesses e contradições entre o discurso e as ações presentes na reforma e nas políticas educacionais brasileiras.

O presente trabalho é composto por três seções que, no conjunto, procuram explicitar a pesquisa realizada. A primeira seção parte da consideração das atuais configurações das políticas de formação de professores instauradas no país recentemente e que marcam, de um modo geral, o campo da formação de professores da educação básica. Sem dúvida, tal configuração é decorrente do processo de discussão e instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96). Na seqüência, são analisadas as implicações oriundas dessa lei, como por exemplo a criação de novas instâncias destinadas à formação de professores: os Institutos Superiores de Educação (ISEs), que deram origem ao Curso Normal Superior.

Nessa primeira seção, apresenta-se o recorte de investigação apontando para o quadro teórico em que a pesquisa pretendeu estar assentada. E ao tomar como base para a análise a implementação das políticas educacionais voltadas à formação docente, esta permitiu caracterizar as formas que expressam a proposta de formação do Curso Normal Superior ofertado no país. Procuramos, ainda, apontar princípios que poderiam nortear uma formação docente com qualidade social, seja inicial ou continuada, a partir da visão de alguns intelectuais e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que tem se colocado radicalmente contra os preceitos de formação presentes nas políticas oficiais.

Na segunda seção, procuramos explicitar os conceitos e as características da EaD, sendo que, na continuidade, apresentamos um breve histórico das propostas de formação de professores no país, bem como a concepção de formação e o papel que as tecnologias de informação e comunicação desempenham nesse processo. A partir daí, abordaremos as divergências e as contradições presentes nas propostas de formação por meio da EaD, a fim de compreendermos, na próxima seção, o processo educativo do Programa Especial de Capacitação, já que utiliza os recursos da EaD.

Na última seção, desenvolvemos uma análise da proposta educativa do programa, em um município da região metropolitana de Curitiba, a partir dos dados da pesquisa empírica e do que o estudo apresenta de mais original: o resultado da ampla investigação realizada junto aos tutores e alunos/docentes do programa, que permite caracterizar não só os tutores como também os alunos/docentes e a percepção que apresentam com relação à proposta educativa do programa.

Apresentamos toda a polêmica e a discussão acerca desse programa, desde a sua criação e implantação no estado do Paraná, explicitando as divergências e as contradições expressas na sua proposta de formação de professores.

Como subsídios dessa análise, utilizamos documentos oficiais (pareceres, decretos, portarias, resoluções), entrevistas semi-estruturadas com tutores, observações em telessalas e aplicação de questionários estruturados aos tutores e alunos/docentes em processo de formação, com o objetivo de reunir elementos que permitissem desenvolver também uma leitura crítica sobre a concepção de formação ofertada pelo Programa.

SEÇÃO 1

1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSTAURADAS PELA REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 90

1.1 Curso Normal Superior como política de formação docente: uma reflexão necessária

Ao discutir o objeto de estudo desta dissertação – *Política de formação de professores mediada pelas tecnologias de informação e comunicação: análise do Programa Especial de Capacitação para Docência no estado do Paraná* – foi necessário, num primeiro momento, tecer uma breve reflexão sobre as políticas educacionais instauradas no país nos últimos anos em decorrência da reforma do Estado, com atenção especial à formação de professores. Em seguida, situar o surgimento dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior e sua proposta de formação.

A partir dos anos 90, as políticas públicas são reorientadas por meio da reforma de Estado, que provoca alterações significativas nos padrões de intervenção estatal e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. Convém, preliminarmente, destacar que tais alterações no cenário educacional se configuram no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/96), que expressa contradições quando propõe diferentes projetos formativos em relação à concepção firmada pela sociedade civil e organizada.

A implementação da LDB, reafirmou a institucionalização de políticas educacionais, que já vinham sendo desenvolvidas e implantadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação surgiu como decorrência da Constituição Federal de 1988. A partir dela, vários dispositivos importantes foram contemplados no capítulo da educação, como a gratuidade no ensino público, a gestão democrática da escola pública, a autonomia das universidades e outros. Direitos que expressam uma contradição, já que muitos são garantidos apenas sob o ponto de vista da legislação. A LDB é precedida pela edição de leis, decretos e portarias que a regulamentam, quando necessário, suas determinações.

É oportuno ressaltar que a aprovação da LDB do modo como mencionado, foi intencional e planejada. Segundo Sheibe e Daniel:

(...) o projeto da LDB, hoje Lei n. 9.394/96, deu-se num contexto estratégico, de não aprovar uma legislação que impusesse restrições ao projeto de reforma estrutural; neste espaço de tempo, por intermédio de medidas provisórias e projetos de lei, foi fazendo a sua política de ajuste pontual e tópica, no campo educacional. Dessa forma, foi imposto um Conselho Nacional de Educação consultivo e assessor e não deliberativo. (SHEIBE e DANIEL, 2002, p. 31)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi regulamentado pela Lei n. 9.131/95, que também instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores.

A LDB estabeleceu ainda, nas disposições transitórias (art. 87, § 1.º), que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para a Década da Educação, ou seja, uma proposta de implementação de políticas educacionais para o país, entre os anos de 1996 a 2006. Nas palavras de Saviani,

(...) a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica na definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias, o Plano Nacional de Educação se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que

o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas dos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político. (SAVIANI, 1998, p. 3)

Essa proposta, além de ser contrária à intensa mobilização da sociedade civil, propôs também indicativos de políticas para a educação superior, como a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a implantação do sistema de avaliação para a aferição da qualidade de ensino e a ênfase ao papel da Educação a Distância, entre outras.

Portanto, as medidas educacionais decorrentes da LDB, entre elas a implantação do PNE, bem como a formação de professores, devem ser compreendidas como parte das ações efetivadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro.

Entre as várias questões postas pela reforma educacional, a formação de professores foi colocada como centro de suas preocupações. No entanto, discutir a questão da formação dos professores implica, também, entendê-la no contexto da sociedade capitalista, procurando compreender quais as relações sociais, econômicas e políticas que a determinam.

Desse modo, podemos dizer inicialmente que as políticas de formação de professores atrelam-se às exigências advindas da reforma educativa da educação básica.

Sendo a LDB o marco da institucionalização de tais políticas, convém elucidar um dos dispositivos da lei que mais nos chama a atenção no que diz respeito à formação de professores – o título VI, artigos 61 a 67 – intitulado “Dos profissionais da Educação”, que trata das questões relacionadas à formação. Neste momento iremos nos deter a examinar o artigo 62, nos seguintes termos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, Lei n. 9.394/96, p. 34)

Embora admitida a formação inicial em nível médio para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a lei instituiu a possibilidade da formação em nível superior, não somente pelas universidades mas, principalmente, pelos Institutos Superiores de Educação, por meio do Curso Normal Superior.

A LDB 9.394/96 e posteriormente as regulamentações apresentaram a opção de uma nova instância de instituição para a formação docente – os Institutos Superiores de Educação, com a função de promover uma formação de caráter técnico-profissional, diferentemente da proposta das Faculdades de Educação, nas quais a formação destes profissionais é subsidiada pela pesquisa.

Sheibe¹ (2002) ressalta que a orientação contida na LDB, e principalmente na legislação complementar que a regulamenta, apresenta uma grave contradição na medida em que, por um lado, enfatiza a necessidade de a formação do professor ser de nível superior e, por outro lado, a desvincula do ensino universitário (no qual é preconizada uma formação “necessariamente vinculada à pesquisa e à produção de conhecimento”) ao criar o modelo dos Institutos Superiores de Educação,” nos quais essa formação “... constitui-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior. (...) Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional” (2002, p. 13-14).

¹ Leda Sheibe foi presidente da ANFOPE gestão na 2000-2002 e membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (SESu/MEC) de 1996 a 2000. Participou ativamente da análise das contribuições apresentadas ao MEC por IES e organizações/associações da comunidade educacional.

Segundo a autora, essa concepção de formação encerra a possibilidade do professor se instrumentalizar pela apropriação e produção do conhecimento científico, propiciado por meio de uma formação sólida e acadêmica.

A lei estabeleceu, inclusive, um prazo, que se esgota em 2007, para que sua exigência seja atingida (art. 87, § 4.º) – admitir somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço – apesar de sua interpretação ser confusa, quando no confronto com o art. 62.

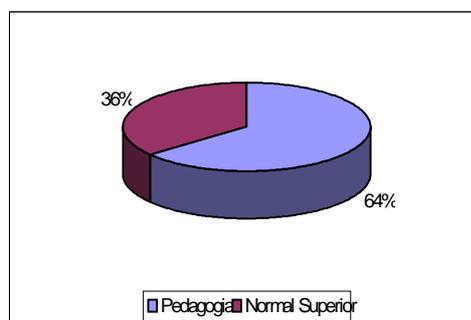
Diante desse entendimento, podemos dizer que os princípios gerais dessa política motivaram uma desenfreada ampliação de cursos de formação de professores para a educação básica, em nível superior – através da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), com o Curso Normal Superior (CNS), como espaço destinado à formação de professores, principalmente pelo setor privado. Conforme assinala Campos:

(...) a reforma provocou impactos significativos não apenas no que diz respeito à expansão dos cursos de formação de professores, o que se traduziu por um aumento no número de cursos de Pedagogia e pela emergência dos cursos Normal Superior, mas também nas suas formas de organização. Observados os dados do Censo da Educação Superior/INEP, compreendido os anos de 1997 e 2002, constatamos que lado a lado com a expansão temos também a emergência de novas habilitações no interior dos cursos de pedagogia.

De acordo com os dados constantes no Cadastro Nacional de Cursos/INEP, contamos, atualmente, com um total de **2.138** cursos voltados para a formação de profissionais para atuação na docência da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental e para outras atividades pedagógicas, inseridas em espaços escolares e não-escolares (**765** cursos Normal Superior e **1.373** cursos de Pedagogia).

Conforme pode ser observado no gráfico 1, a formação nos cursos Normal Superior teve uma rápida ascensão, configurando-se, ao lado dos cursos de Pedagogia, como um *locus* privilegiado de formação.

Figura 1 – Formação de professores, por tipo de curso



Analisando os dados acima pode-se observar que o crescimento dos cursos Normal Superior foi significativo, especialmente se considerarmos que a primeira vez que aparece indicado no Censo do Ensino Superior é em 1999. Se lembramos que o Parecer 133/2001 foi promulgado em 30 de janeiro de 2001, temos que o crescimento dessas instituições de formação deu-se sobretudo, nos últimos dois anos.

Se considerarmos a distribuição dos cursos acima (Pedagogia e Normal Superior) de acordo com a natureza jurídica das instituições a que estão vinculados, observamos que **824 (38,54%) cursos estão vinculados a instituições públicas federais e estaduais**, enquanto que **1.314 (61,31%) cursos estão vinculados a instituições privadas**. (CAMPOS, p. 8-9, grifos da autora)

Nunes (2002) cita Campos (1999), fazendo um pequeno resgate histórico dos ISEs:

A criação dos Institutos Superiores de Educação aparece como a grande novidade, mas a sugestão de sua criação não é exclusiva do nosso momento histórico.

Eles já haviam sido sugeridos como alternativa de formação docente nas recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre a educação primária gratuita obrigatória, organizada pela Unesco², em colaboração com a OEA (Organização dos Estados Americanos) e o governo do Peru, realizada em Lima no ano de 1956.

Essa proposta surgia dentro de uma concepção de desenvolvimento integrado da América Latina. (CAMPOS, 1999, *apud* NUNES, 2002, p. 16)

Como se evidencia, a idéia de criação dos ISEs não é atual. Além de ser recomendado na conferência mencionada, também foi objeto de proposta na década de 70 pelo Conselho Federal de Educação, cujo relator dos Pareceres foi o professor Valnir Chagas. Sendo assim, é imprescindível recorrer a Rodrigues quando resgata Chagas, ao apresentar o seguinte pressuposto de formação:

A formação de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2.º grau, tanto quanto do pedagogo em geral, será feita como habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas e, em caráter transitório ditado pelas peculiaridades locais, como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2.º grau, exigindo-se em qualquer hipótese a prévia experiência profissional de magistério. (CHAGAS, 1976, p. 76 *apud* RODRIGUES, 2005, p. 126)

² United Nations Education, Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

De acordo com a autora, a proposta era atribuir ao Curso Normal a tarefa da formação de especialistas e de professores para o ensino pedagógico, sendo a formação do pedagogo realizada em habilitações posteriores, instituídas nos cursos de licenciatura. Tal situação não se concretizou na época. Porém, é retomada atualmente no Parecer n. 05/2005, objeto de análise mais adiante.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o papel dos Institutos Superiores de Educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases dedicou a eles um artigo específico. Como segue:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, Lei 9.394/96, p. 35)

Assim, considerados os artigos 62 e 63 da legislação educacional brasileira, incorporada na Lei n. 9.394/96, em 10 de agosto de 1999 o CNE aprova o Parecer 115/99, que dispõe diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Ou seja, define princípios norteadores para sua implantação, funcionamento e organização. Conforme o Parecer:

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola. (BRASIL, MEC, 1999)

Em face do que estabelecem os dispositivos legais do Parecer, ficam explicitadas a identidade e a proposta de formação dos ISEs, por meio do CNS – normatizado pelo Parecer CNE/CP 970/99 – ou seja, de ser um curso próprio para a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com estrutura e organização específica.

A criação dos Institutos Superiores de Educação foi bastante debatida, durante o processo de elaboração da LDB. Gerou mais polêmica a sua regulamentação, feita posteriormente pela Resolução 1/99 do Conselho Nacional de Educação. Na compreensão de Sheibe e Daniel,

(...) é apresentada como solução para todos os problemas que hoje estão presentes na sistemática que forma docentes no país, precisa ser, no entanto considerada no contexto de um conjunto de alterações no ensino superior brasileiro, formuladas no âmbito do governo. (SHEIBE e DANIEL, 2002, p. 13)

No que diz respeito à proposta de formação do Curso Normal Superior, expressa no já mencionado Parecer CP 115/99 e na Resolução 1/99, estas apresentam a prática como elemento articulador na formação do professor. Assim, o que se evidencia nos documentos é uma séria dissociação entre teoria e prática, a partir do momento que sugerem a formação de um profissional capaz de ministrar um ensino com qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade.

Mediante esse pressuposto, cabe aqui fazer uma breve consideração ao que se entende por teoria e prática, em tais documentos. A dissociação entre teoria e prática no processo de formação do professor lapidada no Parecer constitui claramente dois pólos. De um lado, propõe que sejam ensinados as teorias e os métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades desenvolvidas

na sala de aula. Portanto, a prática concebida no Parecer é a chave para o processo de formação, já que as experiências vividas e acumuladas tendem a garantir o domínio do saber-fazer docente, ou seja, a idéia é tornar o professor um praticista – prática sem teoria, ou com um mínimo dela.

A partir dessa compreensão, vários pesquisadores da área de formação docente³ rejeitam tal proposição, por compreenderem teoria e prática como um processo integrado, ou seja, atividade teórica que se transforma em prática numa relação dialética. Pois, a prática não fala por si mesma, exige uma relação teórica com ela.

Nesse sentido, é importante destacar Vázquez, quando afirmou que “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (1968, p. 203).

Tais considerações nos permitem inferir que a proposta dos ISEs com o CNS, conduziria a uma formação pragmatista e utilitarista, na medida em que reduz o conhecimento do professor a sua prática cotidiana de sala de aula, desvinculando-o da possibilidade da pesquisa e dos padrões de qualificação exigidos nas universidades.

Essa perspectiva pragmática, utilitarista, estaria, segundo Vasquez (1968), vinculada à concepção presente no senso comum, de que teoria e prática são elementos distintos e opostos. Desse modo, a exigência da prática nos cursos de formação de professores viria atrelada ao necessário esvaziamento teórico.

³ Tais como: Sheibe (2001); Freitas (2002) e Silva (2005);

Ainda com relação à instauração dos Institutos, Freitas chama a nossa atenção ao referendar que os ISEs, com o Curso Normal Superior, surgem como possibilidade de ofertar uma formação docente a curto prazo e com redução de custos. Segundo a autora:

A criação, na LDB, de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério. (FREITAS, 1999, p. 21)

Coerente ou não, o fato é que tais premissas têm levado inúmeras instituições a ofertarem o Curso Normal Superior com um caráter técnico instrumental. Tal como anunciado por Freitas:

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um "prático". (FREITAS, 1999, p. 29)

O surgimento dos Institutos Superiores de Educação, com a criação do Curso Normal Superior, também foi objeto de debate em 1996 no VIII Encontro Nacional da Anfope, que além de discutir, promoveu a elaboração de um documento que demonstrava a preocupação do surgimento de instituições específicas para a formação de professores, sobretudo desvinculadas da universidade, ofertando uma formação aligeirada, centrada no ensino e omitindo a pesquisa e extensão.

A Anfope vem contribuindo com essa discussão, ao se posicionar contrária ao caráter tecnicista e conteudista que tem permeado as políticas de formação de

professores no Brasil. Ao mesmo tempo, defende uma formação sólida e com qualidade social.

Nessa mesma perspectiva de análise, Silva e Shiroma tratam a formação dos profissionais da educação após a aprovação da LDB fazendo alguns apontamentos importantes em relação à criação dos ISEs e a proposta de formação do CNS, a fim de que possamos compreendê-los enquanto política educacional instituída pela reforma.

Estabelecer a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como tarefa exclusiva de um Curso Normal Superior é uma retomada da formação conteudista e pragmática do ensino normal médio. Da mesma forma, a criação dos Institutos Superiores de Educação como solução para cuidar com exclusividade da formação de todos os professores para a educação básica sinalizaria um modelo de desresponsabilização da efetiva formação universitária para estes profissionais, aliviando a pressão que, certamente, recairia sobre as universidades públicas. Tais medidas podem ser relacionadas com a política educacional posta em execução no Brasil na última década, de alinhamento ao que é considerado como uma nova ordem mundial, onde a reorganização do sistema de formação de educadores, ditada pelos organismos internacionais, tem papel significativo. (SILVA, 2001, e SHIROMA, 2000)

Fica nítido na citação acima que a instauração dos ISEs não só determina uma formação extremamente prática, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa, como também cria uma desresponsabilização das universidades, em especial as públicas, de ofertar uma formação acadêmica com qualidade para os professores.

A relação ensino – pesquisa é uma questão que se mantém polêmica nos dias atuais, especialmente em consequência das políticas educacionais que induzem à existência de diferentes instituições de ensino superior, umas dedicadas à pesquisa e outras que devem restringir-se ao ensino, como é o caso dos ISEs.

O Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar o Curso Normal Superior por meio do Parecer 970/99, determinou, através da criação do Decreto

3276/99, a “exclusividade” do Curso Normal Superior em formar professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando o curso de Pedagogia impedido de promover tal formação. A decisão foi objeto de severas críticas por desconsiderar todo o percurso histórico do curso de Pedagogia, que ficou limitado à formação de especialistas para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, o que ocasionou o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação.

Em relação a isso, Freitas reclama para o curso de Pedagogia o direito de proporcionar a formação de docentes, na medida em que este ainda possui projeto pedagógico próprio e proposta de formação única, ou seja, sem a fragmentação apresentada pelo parecer 05/2005, explicitado no decorrer:

Não é demais reafirmar que o curso de pedagogia, em grande parte das IES, desde meados da década de 1980, constituiu-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando sua inserção em outros campos profissionais. É, hoje, o único curso de formação de profissionais da educação que tem essa organização, com projeto pedagógico específico, sob total responsabilidade das faculdades/centros de educação, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica, presentes nos demais cursos de licenciatura. (FREITAS, 1999, p. 8)

A partir da promulgação do referido Decreto, expressava-se assim o caráter dualista de formação: Cursos Normais Superiores, vinculados a Institutos Superiores de Educação e desvinculados, de certa forma, das universidades e faculdades de Educação, e cursos de Pedagogia dentro dessas instituições. O mesmo título passou a ser concedido a profissionais com diferentes formações.

As implicações decorrentes desse Decreto foram tão graves a ponto deste ser revisto, após ampla mobilização nacional dos movimentos organizados da área

educacional, e modificado por outro, sob o n. 3.554, em agosto de 2000, que alterou o "exclusivamente" para "preferencialmente", ficando com a seguinte redação:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores. (BRASIL, MEC, 2000, grifo nosso)

Mesmo com a devida alteração, ainda foram mantidas ressalvas ao direcionamento da formação para os Institutos Superiores de Educação.

Ao tratar da especificidade dos ISEs enquanto instâncias formadoras de professores, é importante considerar a análise de Sheibe, quando esta faz comparações pertinentes com o curso de Pedagogia:

Neste modelo, é importante que se ressalte, não há espaço objetivo para a existência do curso de Pedagogia, curso básico de formação acadêmico-científica do campo educacional. A extinção gradativa do curso de Pedagogia no Brasil, que se apresenta como uma forte possibilidade no contexto das novas definições, tem base na previsão de que, com o tempo, o curso perderia suas funções, desde as mais antigas, até as mais recentes. O modelo dos ISEs coloca também uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o Ensino Superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação destes profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências, para a sua criação e manutenção, do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias. As diretrizes curriculares que orientam a proposta dos Institutos Superiores de Educação diferenciam-se dos parâmetros que orientam uma formação universitária, esta necessariamente vinculada à pesquisa e produção de conhecimento. (SHEIBE, 2001, p. 7)

A compreensão que se apresenta no campo da formação de professores, mediante a revisão de literatura, é que as políticas atuais vão conformando uma perspectiva pragmatista e conteudista da formação, principalmente com a atuação dos ISEs.

Frente ao atual quadro estrutural, delineado de formação docente, como única alternativa e pressionados pelo art. 87, § 3.º, inciso III, da LDB n. 9.394/96,

que por sua vez atribui a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União a incumbência de “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação à distância” e também o § 4.º que, estabelece "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", os professores têm sido submetidos a freqüentar cursos de curta duração que, na maioria das vezes, são ofertados por instituições privadas, que acabam priorizando a quantidade em detrimento da qualidade.

Ao que tudo indica, a intenção dos ISEs com os CNS é de promover uma formação aligeirada que, conseqüentemente, torna-se precária. Tal afirmação é pertinente quando é feita a análise da Resolução CNE/CP 02/02, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de profissionais da educação em nível superior. Mesmo tendo, mais tarde, alguns de seus artigos revogados pelo Parecer 05/05, ela deixou marcas na formação do professor, ou seja, o caráter de uma formação aligeirada.

A Resolução estabelecia a carga horária de 2.800 horas para os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Incluía 800 horas de práticas, contando com estágios, e 200 horas de atividades complementares. Essa resolução assegurou aos alunos que exerciam atividade docente regular na educação básica a redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até o máximo de 200 horas. E a duração da carga horária prevista (2.800 horas) deveria obedecer aos 200 dias letivos anuais, o que geraria no mínimo 3 anos letivos para a conclusão do curso.

Essa resolução foi seriamente criticada por possibilitar a diversas instituições privadas a oferta do CNS por meio de uma proposta de formação flexível e com redução de custo.

Mais tarde, coerentemente, o Parecer 05/05 e, posteriormente, como decorrência deste, a Resolução 1/06 modificaram a carga horária, atribuindo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, MEC, 2006, p. 4)

Embora modificada a duração dos cursos de graduação, é evidente que, durante o período de vigência da Resolução 02/02, vários ISEs ofertaram formação aos professores através do CNS com sua proposta aligeirada, de curto prazo, e conseqüentemente, esvaziada de conteúdo.

Em relação a isso, é necessário apontar a contribuição de Freitas:

Todo esse processo tem se configurado 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. O "aligeiramento" da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena, como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. (FREITAS, 2002, p. 156)

A institucionalização dos Institutos Superiores de Educação como espaço preferencial para a formação de professores, que a retirou da esfera universitária e a deslocou para o campo da epistemologia da prática⁴ a partir da não obrigatoriedade

⁴ Pimenta identifica "epistemologia da prática" com a posição pela qual se defende o ensino como prática reflexiva e demonstra, por meio de pesquisa realizada junto ao GT Didática da ANPED no período entre 1996 e 1999, que há uma "ampliação dessas tendências de valorização de produção do saber docente a partir da prática" e alerta a preocupação presente em vários autores com relação a um "possível praticismo, no sentido de que bastaria a prática para fazer o docente; para um 'individualismo' propiciado por uma reflexão que giraria em torno de si mesma". (PIMENTA, 2000, p. 90 apud SILVA, 2005)

da pesquisa, reforça e confirma a formação aligeirada em relação ao conteúdo e ao tempo destinado à formação. Nesse sentido, Sheibe justifica:

Não há, pois, que se fazer concessões a políticas de formação aligeiradas, fora do espaço universitário. Isto não significa negar a existência de situações emergenciais, relativas a carências de docentes em certas regiões e para certas áreas, que deverão ser enfrentadas através de uma sólida articulação entre as Universidades, o MEC, as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de Educação, tendo em vista a realização de programas emergenciais de formação de professores, para atender a demandas específicas. Mas não seria racional, mesmo do ponto de vista econômico e gerencial, o esvaziamento das estruturas existentes e sua substituição por novas estruturas, as quais, mesmo oferecendo formação a custo mais baixo, no limite representam desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros. (SHEIBE, 2001, p. 11)

Na compreensão da autora, todo esse processo tem se configurado na intenção de retirar das universidades a responsabilidade pela formação de professores, que têm por referência, estudos de teóricos como: Nóvoa, Tardiff, Lüdke, Shön e outros. Os quais sustentam o seguinte pressuposto de formação: o professor, a partir do desenvolvimento de atitude reflexiva a respeito da própria prática e/ou experiência escolar, constrói um novo saber. Nos argumentos de Duarte, esta concepção ao valorizar o saber fazer da própria prática do professor, desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico.

Ao criticar a concepção de Schön, Duarte mostra que este defende:

(...) que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana.

Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores. (DUARTE, 2003, p. 620)

Está é também a concepção que fundamenta a proposta de formação docente no já apontado Parecer 115/99 e Resolução 1/99.

Nessa mesma ótica de análise, cabe ainda referenciar Sheibe que faz a seguinte menção em relação ao CNS:

É preciso considerar, pois, o contexto no qual se desestrutura/estrutura a formação dos profissionais da educação no país neste início de século para poder avaliar melhor o desafio que esta questão coloca para as nossas instituições de ensino superior. A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus Cursos Normais Superiores como os locais privilegiados para esta formação. (SHEIBE, 2001, p. 8)

A autora argumenta que, nesse contexto de sociedade capitalista, passa a ser compreensível a implementação dos ISEs com os Cursos Normais Superiores, dos quais não se exige performance de universidade e onde poderão estudar aqueles que não precisarão de uma formação tão aprimorada, que exija experiência com pesquisa durante o período de formação.

Segundo Campos, a partir da reforma da formação de professores houve uma predominância na “oferta de Cursos Normal Superior como o *locus* privilegiado de formação na modalidade de EaD”, ou em parte utilizando os recursos desta, aqui entendida como um processo de inovação no sistema educacional, que permite a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais, “ofertados sobretudo por instituições privadas” (2002, p. 17).

O Curso Normal Superior, com sua proposta de formação, tem sido motivo de muita discussão e polêmica por parte do movimento de educadores no país, que afirmam não passar de uma política de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.

Portanto, há que se considerar as medidas políticas implementadas no campo da formação de professores, dentre elas a institucionalização do Curso Normal Superior, acentuam o processo de negação da sua profissionalização, assim

como interferem na formação dos docentes, colocando em “xeque” sua qualidade.

Segundo Hypolito:

Embora os requerimentos legais para o exercício do magistério exijam uma formação cada vez mais elevada (nível superior), e apesar de os anos de escolaridade terem aumentado (no mínimo curso de magistério, em muitos casos), os cursos de formação docente têm, eles mesmos, sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação, bastante debatido nos últimos anos. Mais recentemente, esse processo pode ser identificado nas novas políticas governamentais para a área, nas quais fica muito nítido o aligeiramento da formação docente, através de cursos de curta duração, de cursos a distância sem a devida infra-estrutura de apoio, e outras experiências ditas “inovadoras”. Mas mesmo que os processos de formação inicial fossem um pouco mais adequados, não se poderia esquecer das discussões desenvolvidas em décadas passadas, a partir das quais aprendemos que os processos de formação, de-formação e de desqualificação docente continuam ocorrendo significativamente, no processo de trabalho. Assim, não só as formas de controle técnico e ideológico, mas também as péssimas condições de trabalho a que professores e professoras estão submetidos interferem no que se entende por formação e profissionalização; ou seja, há aspectos subjetivos e objetivos que constroem e são construídos no processo de trabalho, e que determinam muito mais as práticas docentes que a formação inicial. (HYPOLITO, 1999, p. 91)

Nas circunstâncias apontadas, essa situação pode significar, mais uma vez, a descaracterização profissional do docente e o distanciamento do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

No bojo dessa discussão, surge também a necessidade de destacar duas questões extremamente relevantes com relação à proposta de formação do CNS. Primeiramente, retomar a criação do Parecer CNE/CP n. 05/2005, aprovado em 13 de dezembro, que dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e posteriormente a “sugestão” apresentada na Resolução CNE/CP 01/99, de quadro de professores para atuar nos ISEs.

O Parecer n. 05/2005 referencia uma possível equivalência entre o CNS e o curso de Pedagogia. Tal entendimento é expresso no art. 11 da nova Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006 que propõe transformar os Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, a partir do momento em que as instituições

apresentem um novo projeto pedagógico, tendo como prazo limite um ano, a contar da data da publicação da referida resolução. A consequência disso fica evidente pela citação a seguir:

Com a nova legislação, os Cursos Normais Superiores, ofertados por instituições não universitárias, e, portanto sem o compromisso com a pesquisa e sem a relação interdisciplinar com os Institutos responsáveis pela formação nas áreas de conteúdo, ganham o *status* de curso de Pedagogia. A consequência desta equivalência é formação de profissionais com diferentes níveis de qualidade que farão juz à mesma certificação, cabendo ao mercado proceder à seleção segundo seus interesses e suas necessidades, o que certamente fragilizará a profissionalização docente. (RODRIGUES, 2005, p. 129)

Sendo assim, a resolução abre para as instituições que oferecem Cursos Normais Superiores a possibilidade de transformá-los em cursos de Pedagogia, porém voltados à formação de docentes para a educação básica, podendo habilitar para o magistério da Educação Infantil e/ou para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Silva assim se manifesta em relação a essa nova forma de organização do Ensino Superior para a formação dos profissionais da educação,

(...) quanto ao Curso Normal Superior, entendo que o mesmo não deve ser regulamentado no âmbito das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, uma vez que **são cursos diferentes**. Além disso, o Curso Normal Superior já possui regulamentação própria pelo próprio Conselho Nacional de Educação. A limitação da formação e atuação do pedagogo à atividade da docência incorre em reducionismo, descaracterizando tanto a profissão como o Curso. (SILVA, 2005b, p. 3, grifo da autora)

Houve, portanto, uma mudança radical de posicionamento em relação ao início do processo: a formação docente para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental seria, inicialmente, da responsabilidade exclusiva dos Cursos Normais Superiores, conforme o Decreto n. 3.276/99, a serem ofertados em ISEs; posteriormente, o Decreto n. 3.554 modifica a determinação anterior, mantendo, no entanto, *a priori* para os ISEs. Agora, com a nova Resolução, a

situação se inverte, ou seja, a tendência será, gradativamente, substituir o Curso Normal Superior pelo de Pedagogia. Por outro lado, o perfil dos atuais cursos de Pedagogia sofrerá substancial alteração em sua estrutura, considerando que estes voltarão a trabalhar com habilitações. Ficará a critério das instituições a escolha da habilitação e/ou das habilitações a proporcionar.

A segunda questão a ser analisada refere-se à exigência de titulação para os formadores. Conforme a Resolução do CNE/CP 01/99,

§ 1.º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I.10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor. (BRASIL, MEC, 1999)

Feita essa consideração, é possível desenvolver a seguinte reflexão: enquanto as universidades buscam atingir quase 100% de professores titulados com mestrado e doutorado, os ISEs procuram estruturar seu quadro docente com apenas 10%. Portanto, como pode um mesmo órgão (MEC) fazer exigências diferentes para instituições formadoras do mesmo profissional? Deve-se lembrar que o processo de avaliação dos cursos de graduação só emite o conceito A se a instituição tiver 50% ou mais de professores titulados.

Tal constatação leva à percepção da materialização das inúmeras facetas das políticas de formação docente, que vão configurando a precarização da formação e desvalorização da profissão do magistério.

A análise desenvolvida até aqui permite perceber que a política de desqualificação e precarização da formação docente, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desordenada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do

magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constitui em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior desejáveis. Para entender um pouco mais sobre essa questão, é necessário considerar a análise de Freitas:

As alternativas que se desenham no cenário educacional postas pelo quadro das atuais políticas para a formação de professores desafiam-nos a pensar propostas concretas que possam consolidar a base comum nacional em uma perspectiva de saídas alternativas à atual estrutura dos cursos de formação, em oposição às propostas atuais dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior. (FREITAS, 1999, p. 35)

Portanto, é preciso discutir e denunciar a precarização da formação dos professores, o que vem sendo feito por parte do movimento de educadores compromissados com a qualidade na educação, assim como analisar rigorosamente os autores que têm subsidiado as discussões no campo da formação de professores no país, de modo a buscar novos caminhos/ações do que hoje se apresenta.

1.2 Formação docente com qualidade social: princípios norteadores

Temos observado nesses últimos anos intensos estudos e discussões que envolvem a formação de professores, especialmente após a aprovação da LDB. Convém preliminarmente destacar que, decorridos onze anos da aprovação da lei, o que há são regulamentações segmentadas, que expressam contradições quanto às propostas instituídas pelos movimentos que defendem uma formação com qualidade para os profissionais da educação. As mudanças orientadas pela Lei n. 9.394/96

sustentam-se em princípios que orientam uma formação reflexiva⁵ do professor e a construção de competências profissionais, em detrimento da práxis pedagógica.

Com base nessas preocupações é que se coloca como exigência cada vez mais presente no campo da formação de professores o desafio de repensar as estruturas atuais, como por exemplo os ISEs, como novo *locus* de formação com o CNS e as propostas de educação na modalidade a Distância.

As universidades não podem se eximir da tarefa – atribuída a elas pela sociedade – de formar profissionais da educação. Devem para tanto empreender mudanças no seu interior, de modo a possibilitar o cumprimento de tal função pelas instâncias nelas já existentes (faculdades/centros de educação).

No que diz respeito aos programas de formação continuada de professores fomentados por políticas públicas, estes resultam na maioria das vezes em ações descontinuadas, com programas interrompidos ou mesmo alterados sem sequer uma avaliação de seus participantes. Além disso, os modelos científicos se tornam modismos e são apontados como solução para todos os problemas. Tais programas consideram que o “treinamento de professores” seja suficiente para a construção de um processo educativo transformador.

Através dessa reflexão que ora apresentamos e provocados por algumas discussões anteriores, evidenciamos a necessidade de resgatar a importância do professor enquanto profissional que investiga, reflete e analisa sua práxis pedagógica, entendendo que esta é permeada pelas contradições existentes na sociedade capitalista e contando para isso com a autonomia que o conhecimento científico deve lhe possibilitar.

⁵ (...) que reflete apenas sobre os aspectos cotidianos e instrumentais, em círculos fechados, perdendo a relação com a totalidade. Portanto questões centrais como gênero, classe e hegemonia deixam de gerar reflexões na medida em que não se referem ao imediato e se naturalizam nas relações. Ou seja, tem-se um profissional reflexivo que se presta a harmonizar e adaptar as situações problemáticas, quando era de se esperar que as transformasse para promover a emancipação humana, o fim da exploração do homem pelo homem e para revelar as contradições da totalidade (Silva, 2002, p.30).

Para tanto, a formação inicial e a continuada, pautada na articulação entre teoria e prática, com certeza proporcionará as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação omnilateral que pressupõe a concretização da profissionalização docente. Sendo assim, convém lembrar Hypolito:

(...) a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a idéia de que as definições de *curriculum*, conteúdos e métodos devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo. Nessa medida a profissionalização vai se realizando à medida que, deixando de ser sonho, vai sendo construída como utopia possível. (HYPOLITO, 1999, p. 98-99)

Diante deste contexto, para que uma mudança nas políticas de formação, nas estratégias e nos procedimentos públicos de supervisão e avaliação do processo educativo, incluindo-se aqui o chamado ensino presencial, semipresencial, ou totalmente a distância, seja efetiva e convergente com as necessidades sociais, é preciso que estudos e debates qualificados se intensifiquem e indiquem direções a seguir.

Nesse sentido, a incorporação de tecnologias e metodologias diferenciadas na formação de professores precisa conduzir a ofertas que atendam aos padrões de qualidade, independentemente da forma a ser oferecida. De fato, nesse âmbito há cursos com propostas inovadoras, soluções criativas e materiais didáticos impressos ou eletrônicos, de alta qualidade, especialmente desenvolvidos para a aprendizagem a distância, apoiados por tutorias presenciais e virtuais (GARCIA, 1998, p. 39).

Diante do exposto, é preciso discutir o que se tem como ideal de formação segundo a Anfope e os pesquisadores críticos da área, em contraposição ao que está sendo proposto hoje no campo da formação docente, – o professor reflexivo – pautada na fragmentação e no aligeiramento.

Para se contrapor a essa concepção de formação fragmentada e aligeirada, construiu-se no interior da Anfope, em 1983, durante a realização do I Encontro Nacional, uma concepção de formação docente assentada na Base Comum Nacional, que pressupõe um rol de princípios que vêm sendo ressignificados na trajetória da Anfope e reafirmados a cada encontro, e assim são sistematizados:

1. a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
2. a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
3. o trabalho pedagógico como foco formativo;
4. a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
5. a ampla formação cultural;
6. a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
7. a incorporação da pesquisa como princípio formador;
8. a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
9. o desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
10. a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
11. a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;
12. o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2000, p. 37)

Esses princípios são propostos como norteadores na discussão e na organização das políticas de formação de profissionais de educação, seja ela inicial ou continuada.

A valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. (SHEIBE, 2004, p. 8)

O desafio posto no campo da formação docente passa também pela necessidade de rever a ênfase dada ao caráter predominantemente instrumental dos

conhecimentos, de modo a garantir uma sólida formação, assim como empreender mudanças na LDB, numa perspectiva mais ampla, ou seja, a redefinição da lei como um todo, mas de modo particular no tocante ao título que trata da formação dos profissionais da educação.

Conforme registra Freitas, a partir da proposta de formação formulada pelos movimentos de educadores no país, há necessidade de destacar o caráter histórico e social da formação, de modo a possibilitar ao docente uma formação crítica e emancipatória. Segundo a autora:

No âmbito do movimento da formação, educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre a formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições de escola, da educação e da sociedade [...]. Como parte importante dessa construção histórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional da educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora)

Trata-se de desenvolver uma concepção de formação que permita superar a dicotomia entre teoria e prática, uma formação geral e específica. Portanto, uma concepção que se contraponha ao pragmatismo e ao conteudismo que têm fundamentado os processos de formação dos profissionais de educação, tanto inicial quanto continuada. Frigotto, citado por Rodrigues apresenta uma análise da influência do pragmatismo e do tecnicismo na formação:

Tais constatações evidenciam que o pragmatismo e o tecnicismo têm prevalecido nas concepções e práticas educativas, nas quais se propõem conteúdos, métodos, espaços, tempos, avaliação, formas de gestão sempre definidos por “especialistas” em educação. O processo educativo, sob essas bases, retira seu caráter histórico e político, encobrindo e ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes, reduzindo os processos de formação e profissionalização do educador predominantemente a uma perspectiva adaptativa. (FRIGOTTO, 1996, *apud* RODRIGUES, 2005, p. 4)

Diante disso, tem-se claro que a formação docente não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes inseridas num contexto de sociedade capitalista e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, assim como de valorização do magistério.

Embora pareça uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena enfrentar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem como sujeitos do processo, em prol da transformação social.

Para tanto, na continuidade deste trabalho, será analisada a formação docente, com ênfase na modalidade de Educação a Distância, e o papel das tecnologias de informação e comunicação, nesse processo. A partir dessa compreensão e dos pressupostos definidos nesta seção, será possível realizar uma análise da proposta de formação do Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

SEÇÃO 2

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO

Tendo em vista que o Programa de Capacitação para Docência em análise no decorrer, faz o uso dos recursos da EaD, buscou-se nesta seção explicitar os conceitos e as características da EaD e um breve histórico das propostas de formação de professores no país. Em seguida, a intenção foi a de desvelar a concepção de formação e o papel que as tecnologias de informação e comunicação desempenham nessa modalidade de ensino.

A formação de professores é uma questão que, ao longo das últimas décadas, tem sido objeto de estudos e reflexões levados a efeito por pesquisadores, assim como tem estado presente tanto nas discussões e debates sobre políticas educacionais quanto nas reformas dos sistemas de ensino dos países.

As políticas de formação de professores no Brasil, nesse contexto, configuram-se por práticas de natureza pública e privada, com predominância desta última. Nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por um caráter predominantemente privado, com a criação de novas instituições formadoras de professores, os ISEs, que, como foi visto na seção anterior, pressupõem uma formação em nível superior não mais baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas que se firma por meio de ações em prol de um crescente processo expansionista, balizado por políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional, pautada pelo aligeiramento da formação. Nesse sentido, Freitas argumenta que:

(...) debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 1999, p. 17-18)

As críticas dirigidas à crise educacional colocaram como premissa básica a ser discutida a atuação dos professores, tratados ora como “culpados” dos problemas existentes no sistema educacional, ora como “salvadores” do mesmo, o que justificou a formação dos profissionais da educação ser considerada como aspecto central à instauração das reformas da educação básica.

No campo da crítica, diversos pesquisadores da educação apontaram as possíveis conseqüências da reforma – o aprofundamento da concepção técnico-instrumental, a diversificação e a diferenciação das instituições formadoras, a expansão e a privatização do ensino superior e o “aligeiramento” da formação foram alguns aspectos destacados (CAMPOS, 2002, p. 2).

O estudo que apresentamos enfoca a formação para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois foram nesses dois níveis que alterações significativas ocorreram, a partir do momento que houve uma diversificação de instâncias e modelos de formação.

A existência de diferentes instâncias e modelos de formação é decorrente da determinação estabelecida na LDB, em especial no art. 87, § 3.º, inciso III, e o § 4.º, que, conforme análise anterior, possibilitou no país uma disseminação de cursos e programas de capacitação de docentes em nível superior, na modalidade a distância ou semipresencial, tanto na esfera pública como na esfera privada, com certa ênfase nesta, principalmente destinados a formar professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Relatório Final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (Portaria Ministerial n. 335/2002), a ser analisado mais adiante, muitas instituições de ensino superior solicitaram ao MEC a oferta de cursos e programas, sendo que os pedidos foram,

(...) em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais respondem por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos. E, entre esses últimos, 60% (sessenta por cento) correspondem a pleitos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior. Os atuais professores do ensino fundamental são o público-alvo principal destes cursos, na medida em que sejam afetados pelo art. 87, § 4.º, da LDB, o qual estabelece que, até o final da Década da Educação, ou seja, 2006, somente serão admitidos "professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Estima-se que essa exigência legal tenha motivado uma demanda pontual da ordem de 700 mil novas vagas. Por outro lado, consoante estudos do Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas, estima-se que o Brasil tenha cerca de 40 mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que destes, pelo menos 39 mil participam de cursos para formação de professores. (BRASIL, MEC, 2002, p. 5)

Diante disso, é possível afirmar que houve uma leitura equivocada do artigo 87 da LDB, que explicitava que após 2007 somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim se manifesta Sheibe sobre a questão:

Seria possível ao país, em tão curto espaço de tempo, saldar uma dívida histórica de tal magnitude, sem comprometer seriamente a qualidade da formação? Até mesmo o "bom-senso" diria que não. No entanto, implementaram-se, com base nessa interpretação falaciosa da lei, cursos de graduação à distância com formação aligeirada, os quais, independentemente de sua condição de formar com qualidade ou não (isso parece que era o menos importante), modificaram sensivelmente as estatísticas de certificação do corpo docente. O arcabouço legal para a implementação no país de políticas de formação à distância, com critérios de qualidade e rígido acompanhamento, construiu-se lentamente no meio de um embate quase sempre favorável às determinações já apontadas. (SHEIBE, 2006, p. 2002)

Coerentemente, o parágrafo quarto do artigo 87, que determinava a necessidade de formação em nível superior, foi revogado pelo ministro da Educação Cristóvam Buarque no dia 30 de julho de 2003, findando assim a angústia de muitos professores que ainda não haviam conseguido concluir ou iniciar um curso superior.

Assim, procurou-se no decorrer explicitar um breve histórico da EaD, bem como seu conceito e suas características, desvelando seus limites e possibilidades enquanto modalidade de ensino que se propõe a formar/capacitar professores.

2.1 Breve histórico sobre a EaD no Brasil

A Educação a Distância tem as suas origens no século XIX⁶, tendo sido o seu processo de instauração possibilitado por exigências socioeconômicas crescentes e a emergência de políticas educacionais que visam a universalização do ensino e uma intensa massificação do conhecimento, além da sua extensão a locais remotos em que a educação presencial não atende às necessidades oriundas de um processo educativo formal. Por outro lado, o desenvolvimento da EaD só pode ocorrer associado ao uso de um eficaz sistema de tecnologias de informação e comunicação, numa relação direta entre professor e aluno, o que pressupõe uma interatividade que nem sempre acontece.

O surgimento da Educação a Distância no Brasil, segundo Preti (1996), deu-se através do rádio, e não por correspondência, como aconteceu em outros países. Sua origem é relacionada à Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, que transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros, coordenado por um grupo da Academia Brasileira de Ciências.

O Instituto Universal, fundado em 1941, também é considerado como uma das primeiras experiências em EaD no Brasil. É atualmente considerada a maior escola de EaD no país e utiliza basicamente material impresso.

⁶ A educação a distância aparece no final do século XIX com mais vigor como modalidade que revisa seus princípios fundamentais, renova seus paradigmas pedagógicos, incorpora tecnologia no sentido instrumental criando espaços para o aprofundamento conceitual sobre a temática, por entender que este é um campo extremamente complexo. (...) Essa forma de mediação utiliza as diferentes mediações do processo de comunicação, entre tutor e aluno, num tempo pedagógico necessário e adequado a cada estudante, mediante a flexibilidade que interpenetra todo o processo de aprendizagem diferencial do estudante. (MARTINS, 2005, p. 8 *apud* MENDONÇA, 2005, p. 43)

Para Preti (1996), somente na década de 60 a EaD realmente passa a ter expressão, já que nesse período começou a funcionar a Comissão de Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que deu origem em 1972, ao Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL).

Posteriormente, o Sistema Nacional de Radiodifusão foi fortalecido com a criação em 1981 da FUNTEVE, que passou a colocar programas educativos no ar em parceria com diversas rádios educativas e canais de TV. Paralelamente às iniciativas do governo federal, instituições privadas e governos estaduais também começam a desenvolver seus próprios projetos. O Movimento de Educação de Base (MEB, 1956) é considerado pela literatura como primeira experiência de maior destaque em EaD.

Outras iniciativas aparecem no final da década de 60, como por exemplo a TV Educativa do Maranhão; a TVE do Ceará, com o programa TV Escolar; a fundação do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB); no Rio de Janeiro, a FUBRAE cria o CEN (Centro Educacional de Niterói); em Brasília, é fundado o CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília), voltado para a formação profissional, geralmente com cursos para atender às necessidades de empresas. Um dos trabalhos mais conhecidos do CETEB foi o Projeto Aço, desenvolvido em convênio com a PETROBRAS.

Na década de 70 se destaca o Projeto Minerva (radioeducativo), criado pelo governo federal, que oferecia diferentes tipos de cursos para os níveis de primeiro e segundo graus, com o objetivo de resolver em curto prazo os problemas de desenvolvimento político, econômico e social do país. Também é citado nesse período o Projeto SACI, especificado mais adiante por se tratar de um projeto destinado à formação de professores.

No final dos anos 70, contudo, é criado o Telecurso 2.º Grau, numa parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo), sendo que este, ao contrário do Projeto SACI, conseguiu dar continuidade de transmissão e recepção das teleaulas, gerando posteriormente o Telecurso 1.º Grau em 80 e o Telecurso 2000 na década de 90. Para Preti, o Curso João da Silva e o Projeto Conquista, na década de 70, foi considerado pioneiro no Brasil e no mundo no seu modelo em formato de telenovela. (1996, p. 36)

Portanto, o uso do rádio e da televisão e, mais recentemente, o uso do computador como meio de comunicação deram nova dinâmica ao ensino a distância.

A EaD integrada às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), representa o marco de uma nova forma de relação social e de aprendizagem. Nas palavras de Brito e Purificação:

Referenciando os PCNs (1999), Novas Tecnologias da Comunicação e Informação diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores, etc. (...) Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2003, p. 15-16).

A utilização das tecnologias de informação e comunicação tem como intenção vencer as distâncias que separam professores e alunos. Simultaneamente, desenvolver projetos cada vez mais adaptados às formas individuais de aprendizagem, nos quais se atribui uma progressiva autonomia ao aluno, colocando ao seu dispor um número relevante de recursos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No cenário educacional brasileiro, podemos dizer que a EaD teve maior relevância, em meados da década de 90, a partir da edição da LDB 9.394/96, nos seus artigos 80 e 87.

Sua regulamentação foi efetivada inicialmente por meio do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que, além de conceituar a expressão *educação a distância*, estabeleceu de um modo geral a forma de autorização, de reconhecimento e credenciamento das instituições, bem como o processo de avaliação e certificação dos alunos.

Posteriormente, seus artigos 11 e 12 foram modificados pelo Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998, acrescentando-se, na educação profissional, o nível tecnológico, ficando esses artigos assim definidos:

Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 2.561 que trata § 1º do art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional **em nível tecnológico** e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8.º da Lei 9.394, de 1996, para promover atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para a oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio **e educação profissional de nível técnico**. (BRASIL, MEC, 1998, grifos nossos)

Mais tarde, os referidos decretos foram revogados, por apresentar redundâncias, passando a vigorar o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que define mais precisamente como deve ser o processo de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional e a oferta de cursos superiores e cursos e programas de pós-graduação, na modalidade a distância.

Para ampliar a conceituação e a caracterização da EaD, convém destacar o Decreto n. 5.622, que diz:

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

§ 1.º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momento presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – defesa de trabalhos de conclusão de curso quando previstos na legislação pertinente; e

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

(BRASIL, MEC, 2005)

Ainda segundo o Decreto, a EaD pode ser oferecida na educação básica, na educação de jovens e adultos, na educação especial, na educação profissional (técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior) e na educação superior, abrangendo cursos e programas (seqüenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado).

A EaD também teve sua regulamentação por meio da Portaria MEC n. 301, de 7 de abril de 1998, que normatizava os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Porém esta foi revogada, entrando em vigor a Portaria n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que, ao contrário da anterior, determina uma nova instância destinada a protocolar tais procedimentos – o SAPIEns/MEC.

§ 1.º O SAPIEns/MEC é um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle. (BRASIL, MEC, 2004)

Portanto, o SAPIEns torna-se a base de dados legais e oficiais do Ministério da Educação em relação aos pedidos de processos de cursos de EaD.

Tendo como intenção elaborar uma proposta de normas e procedimentos para a regulamentação da oferta de EaD em nível superior, o Ministro de Estado da

Educação, Paulo Renato de Souza, designou em 2002 uma comissão assessora para tal fim. Esta elaborou um documento denominado “Relatório Final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (Portaria Ministerial n. 335/2002)”.

O relatório organizava-se de modo a apresentar num primeiro momento o panorama da situação da EaD no país, em seguida os elementos essenciais de um projeto de Curso Superior a Distância e a proposta de regulamentação para a EaD (art. 80 da LDB). Porém, antes de sua publicação, em 2004 o Ministério da Educação tornou públicas duas Portarias (n. 4.059 e n. 4.361):

A primeira, permitindo que as instituições de ensino superior introduzissem na organização pedagógica e curricular de seus cursos reconhecidos a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial. A segunda, regulamentando os processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior para oferta de cursos de graduação e pós-graduação “lato sensu” nas modalidades presenciais e à distância, estabelecendo também procedimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos, transferência de responsabilidade de manutenção, aumento e remanejamento de vagas, desativação, descredenciamento, plano de desenvolvimento institucional e outros assuntos afins. (SHEIBE, 2006, p. 202)

No entanto, em abril de 2005 foi apresentado o Relatório Final da Comissão Assessora, juntamente com a sugestão do Decreto n. 5.266 já analisado, e em vigor, que regulamenta o artigo 80 da LDB.

Portanto, os documentos que regulamentam a EaD no país, a definem diferenciando-a do modelo presencial, ou seja, a EaD abrange todos os programas e cursos que não são integralmente presenciais.

Também foi delegada aos Conselhos Estaduais a responsabilidade do credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância para a educação de jovens e adultos, para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico.

Dessa forma, o conjunto formado pelo disposto na LDB, no Decreto n. 5.622 de 2005, nos procedimentos estabelecidos na Portaria n. 4.361 de 2004 e nos

Padrões de Qualidade propostos pela Secretaria de Educação a Distância do MEC – SEED, configurou o quadro normativo geral de requisitos e recomendações que permitiu a introdução de educação a distância no nível superior no país.

2.2 Educação a Distância: conceitos e características

A Educação a Distância se organiza e desenvolve diferentemente da forma de organização da educação presencial, principalmente no que se refere ao tempo e ao espaço. Ou seja, o aspecto essencial não é o fato de ser a distância, mas de apresentar um redimensionamento do espaço e do tempo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para Moran, a Educação a Distância é

(...) um processo de ensino-aprendizagem no qual professores e alunos não estão normalmente no mesmo espaço físico, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias. Podem, também, utilizar o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o DVD, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. Pode-se concebê-la, também, como uma modalidade de educação que permite a efetivação do processo ensino-aprendizagem por intermédio de materiais didáticos, meios tecnológicos, tutoria e auto-avaliação. (MORAN, 2002, p. 1)

No que se refere ao espaço, a intenção é possibilitar a um número muito maior de pessoas de locais distantes o acesso à educação. Quanto ao tempo, busca promover um redimensionamento que possa atingir as pessoas que não têm muita disponibilidade para freqüentarem a escola nos horários convencionados. Para tanto, necessita da mediatização tecnológica, proporcionada por recursos de informação e comunicação, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O processo de mediatização na perspectiva de Belloni compreende tanto,

(...) o uso e a articulação pedagógica dos diversos artefatos tecnológicos quanto a interação entre os sujeitos da aprendizagem, a tutoria e os contextos de trabalho. Mediatizar significa escolher para determinado

contexto e situação de comunicação um modo mais eficaz de assegurá-la, assim como selecionar um meio mais adequado para esse fim. (BELLONI, 1999)

Nossa base de discussão sobre os elementos que caracterizam a especificidade dessa modalidade educativa está na idéia de que a EaD rompe com a relação espaço/tempo que constitui a escola que conhecemos. Como indica Sá:

A Educação a Distância é uma modalidade que pode tornar-se mais um mecanismo de democratização do conhecimento em favor dos diferentes grupos sociais, oportunizando às pessoas a participação no processo produtivo material e educacional, bem como contribuindo para a superação das desigualdades sociais, culturais e digitais. (SÁ, 2007, p. 14)

A Educação a Distância pode ser organizada de várias formas, como por exemplo nas modalidades semipresencial, virtual ou a distância. Com relação à primeira, podemos dizer que se configura por possibilitar o processo educativo em momentos presenciais em sala de aula e em outros momentos a distância, através da mediação das tecnologias de informação e comunicação. A virtual caracteriza-se pelo uso das tecnologias (videoconferência, telecomunicações, correio eletrônico e outras), as quais possibilitam às pessoas que estão distantes fisicamente o acesso à educação. Já a Educação a Distância pode contar com momentos presenciais, mas acontece basicamente com professores e alunos fisicamente separados no tempo e no espaço, os quais, contudo, sentem-se próximos uns dos outros por meio de tecnologias de comunicação. As características semipresencial e a distância podem ser confirmadas nos argumentos de Moran:

(...) a semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. (MORAN, 2002, p. 1)

A EaD deve ser compreendida como um processo social que poderá conceber um determinado quadro teórico e um projeto político decorrente de uma concepção filosófico-política interiorizada.

Portanto, dependendo da concepção adotada pela instituição que oferta a EaD, esta poderá se tornar um processo de formação humana, emancipatório, crítico, ou um processo de treinamento e alienação. Segundo Pretti, a EaD consiste em uma

(...) alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir. A EaD, porém, não deve ser simplesmente confundida como instrumental, com as tecnologias a que recorre. (PRETTI, 1996, p. 27)

Sá esclarece ainda que na modalidade de EaD um dos pilares da qualidade do ensino e da aprendizagem é “ a participação efetiva de todos os envolvidos, o compromisso profissional e o comprometimento ético-político voltados para o sucesso” (2007, p. 46).

Enquanto discurso oficial, a EaD é considerada como uma possibilidade de garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade a todos os que, por qualquer motivo, possam estar arredados do ensino presencial, no tempo considerado útil pelo atual sistema de ensino.

2.2.1 Atores no processo pedagógico em EaD

A EaD é essencialmente um processo comunicativo que pressupõe estreita relação com os recursos tecnológicos. Essa modalidade caracteriza-se pela

mediação das tecnologias de informação e comunicação, no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, necessita de um sistema de transmissão e estratégias pedagógicas adequadas às diferentes tecnologias utilizadas. Portanto, a forma como se organiza a EaD impõe a necessidade de um modelo que garanta uma grande interatividade entre os professores, os tutores, os alunos e as TIC.

Sendo assim, podemos explicitar de um modo geral os principais atores e os meios de comunicação mais utilizados atualmente para o desenvolvimento do processo educativo, nessa modalidade de ensino.

a) Professor

O professor na EaD passa a assumir um novo papel, que se desenvolve por meio de outras linguagens, possibilitadas pela incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo

Cabe ao docente, na EaD, a devida compreensão teórica e metodológica sobre o uso dos suportes telemáticos, para que a mediação tecnológica se torne instrumento de socialização do conhecimento científico (PAIM, 2004 *apud* SÁ, 2007, p. 57).

A qualidade do trabalho do professor, nesse contexto de EaD, caracteriza-se pela relação mediada que deve estabelecer entre todos os elementos que compõem uma proposta de educação nessa modalidade de ensino, sejam tutores, materiais impressos, TIC, alunos ou outros.

Para Sá, não basta simplesmente o professor, diante de todas as possibilidades de ensino proporcionadas pelo uso das TIC, transmitir o conhecimento. É necessário muito mais, pois a apreensão do conhecimento “exige o

debate, o diálogo e a interação entre docente e discente”, decorrentes da intervenção feita pelo professor (2007, p. 57)

Portanto, a formação do professor atuante no formato de EaD consiste no domínio da estrutura e da organização administrativa e pedagógica, bem como na compreensão do desenvolvimento dos métodos de aprendizagem nessa modalidade de ensino.

b) Tutor

Um importante elemento a qualquer instituição que busca desenvolver EaD é a criação de sistemas tutoriais eficazes, apropriados a apoiar e promover o desenvolvimento do processo educativo. A figura de destaque, responsável pelo bom andamento das atividades, é o tutor, profissional que assume o papel de articulador de todo o processo de ensino e aprendizagem, quer na modalidade semipresencial ou na modalidade a distância. Segundo Ferreira e Rezende, o tutor

(...) deve acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. Através de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se postar frente aos conhecimentos, o tutor assume função estratégica. (FERREIRA; REZENDE, 2003, p. 56)

A formação específica de tutores inclui, portanto, o domínio dos fundamentos, da metodologia e da estrutura operacional de um sistema de EaD, a fim de possibilitar a concretização de uma proposta de ensino com qualidade nessa modalidade. Inclui ainda os procedimentos de investigação e confecção de materiais didáticos nas mais diferentes mídias.

Como lembra Arredondo, é importante ter presente que o tutor deve ter algumas características essenciais, como a habilidade de motivar, orientar, informar

e esclarecer as dúvidas dos alunos. De acordo com ele, isso deve ocorrer nas seguintes instâncias:

(...) a distância: quando o aluno sozinho ou em pequenos grupos buscará o contato com o orientador por meios de comunicação estabelecidos: postal, telefônico, fax, e-mail, audiocassetes, multimídia, rádio, etc.
No momento presencial: quando o aluno individualmente ou em grupos se encontrará com o tutor nos centros para discutir e avaliar seu processo de aprendizagem; para apresentar resultados de leituras, atividades e trabalhos; para tirar dúvidas ou para receber orientações. (ARREDONDO, 1998 *apud* SÁ, 2000, p. 66)

O processo de EaD necessita da figura do professor-tutor, pois é através dele que se garante a articulação dos elementos da proposta educativa do curso e/ou programa com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O papel do tutor é de extrema importância para a organização e o desenvolvimento da EaD. Cabe a ele proporcionar o fluxo de comunicação, o acompanhamento pedagógico e a avaliação do aluno e de todo o projeto político-pedagógico de EaD.

A tutoria tem como atribuição orientar o processo educativo dos alunos, que pode ocorrer por intermédio de material didático e outros impressos, chat, correio eletrônico/e-mail, telefone, teleconferência, videoconferência, videoaula e outros mecanismos de comunicação. Conforme Flório, esses meios podem ser caracterizados da seguinte maneira:

Chat é uma conversa textual por meio da internet, isto é, uma troca de mensagens instantâneas entre duas ou mais pessoas. E-mail ou correio eletrônico é a forma mais comum das pessoas trocarem mensagens, arquivos e se comunicarem de forma dinâmica através da internet. O telefone é um dispositivo de telecomunicações desenhado para transmitir sons por meio de sinais elétricos. Teleconferência é uma comunicação eletrônica interativa entre duas ou mais pessoas. Há geração de um sinal em um local e este é transmitido para outro(s) via satélite. Videoconferência é uma forma de comunicação interativa que permite que duas ou mais pessoas, em locais diferentes, possam se encontrar virtualmente através da comunicação visual e áudio em tempo real. Videoaula é um instrumento que pode estimular o interesse do aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas necessita de uma boa interatividade para que isto aconteça. Utiliza como recurso a tv e o vídeo. (FLÓRIDO, 2005, p. 26-38)

Uma proposta de EaD que tem como princípio a formação humana e emancipatória com certeza assegurará um ambiente de aprendizagem personalizado, dialógico e interativo, de modo a realizar a intermediação do aluno com o material didático e a interpretação do curso junto a este, além de motivar, estimular e remeter o aluno à reflexão, à compreensão e à crítica da realidade e de sua prática social.

c) Aluno

O processo de aprendizagem em EaD passa a ter sua ênfase na ação discente. O aluno tem um papel preponderante na construção e apropriação do conhecimento, apoiando-se na mediação desenvolvida pelo tutor no trabalho com o material pedagógico e as TIC. O tutor deverá propiciar-lhe uma aprendizagem mais autônoma. De acordo com Okada e Almeida citados por Sá:

Autonomia é uma característica de um aprendiz que vai além de seu tempo e de seu espaço. O aprendiz autônomo se envolve com o processo. Ele consegue identificar suas dificuldades e se predispõe a pensar em novas alternativas diferenciadas para seus problemas. A autonomia não surge logo no início, ela emerge no decorrer do processo. (OKADA; ALMEIDA, 2006, p. 283 *apud* SÁ, 2007, p. 202)

A autonomia do aluno diz respeito à gestão e à adequação das atividades destinadas a ele, como por exemplo, a organização de seu tempo para dedicar-se aos estudos, embora isso não seja motivo da não intervenção do tutor no processo educativo, quando necessário. Como esclarece Litwin:

Embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos estudantes, não se deve esquecer que nela selecionam-se os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou mais interessantes problemas. (LITWIN, 2001, p. 14)

O aluno no processo de EaD deve ser entendido como o principal responsável pelo desenvolvimento da sua aprendizagem. Conforme Sá, o estudante que se dedica aos estudos a distância

(...) deve levar em consideração que a educação a distância, apesar de ter os mesmos princípios que a educação face a face, apresenta características organizacionais específicas. O estudante tem que aprender a se disciplinar com respeito aos horários de leitura e estudo, o que exige uma ferrenha força de vontade em superar determinados hábitos arraigados na educação bancária, em aprender a estudar “sozinho” utilizando o material didático (impresso ou virtual) como apoio e orientador das atividades propostas. (SÁ, 2007, p. 67)

Ainda que o professor ou o tutor tenha um papel importante no processo educativo em EaD, é o aluno o sujeito da sua própria aprendizagem. Para isso, deverá contar com uma estrutura organizacional que possibilite garantir o desenvolvimento dessa auto-aprendizagem.

d) Avaliação

Em relação à avaliação da aprendizagem na EaD, esta deve fundamentar-se nos mesmos princípios do modelo de educação presencial. No entanto, deve ser tratada de modo diferenciado em alguns aspectos, tendo-se em vista que o aluno da EaD não conta, em muitos casos, com a presença física do professor, já que este e o aluno assumem novos papéis nesse processo, ou seja, o professor é entendido como elemento de coletividade e o aluno como responsável pela sua própria aprendizagem.

Para tanto, torna-se relevante criar instrumentos que possibilitem uma avaliação coerente e significativa em relação ao processo de aprendizagem dos educandos. Dessa forma, a avaliação deve estar intimamente ligada a uma concepção de homem, de sociedade e de educação, a qual deverá nortear todo o

trabalho educativo presente na proposta pedagógica de um curso ou programa na modalidade de EaD. Para Souza, a avaliação “não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade” (1991, p. 45).

A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva sociopolítica, mas também na seleção de meios alternativos e na concretização do projeto, tendo em vista sua edificação. Ou seja, a avaliação, numa perspectiva crítica de educação, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou, assim como o é no redimensionamento da prática que pretende seguir. Conforme Aretio, para que a avaliação tenha um caráter formativo, ela deve ser:

Aberta: utilizar mais de um meio. Realizável a qualquer momento: depende mais do estudante e de seu próprio processo de aprendizagem do que das especulações e conveniências da instituição docente que promove o curso.

Prescritiva ou corretiva: oferecer informações sobre os erros cometidos e suas possíveis causas, orientação sobre a resposta e como alcançá-la por meio dos próprios erros, mediante material especialmente corretivo.

Docente: mais que medir quantidades ou refletir o momento pontual, parte da situação presente para levar o processo de aprender mais à frente, em busca de seus objetivos. (ARETIO, 1995 *apud* PIMENTEL, 2006, p. 122, grifos do original)

A avaliação na EaD pode ser feita por meio de auto-avaliações, testes objetivos, provas de ensaio, trabalhos de elaboração, monografias e exercícios de aplicação, provas presenciais ou supervisionadas e mistas (PIMENTEL, 2006, p. 126).

Para que avaliação torne-se um instrumento eficaz de verificação da aprendizagem, necessariamente precisa ser organizada e planejada por todos os agentes envolvidos no processo educativo por meio da EaD.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior que pretendem desenvolver projetos na modalidade educativa a distância devem levar em

consideração que ela exige planejamento minucioso por parte da equipe gestora, a qual deve contar com profissionais especialistas multidisciplinares a fim de atingir os objetivos do programa ou curso proposto.

De um modo geral, a estrutura organizacional de um programa ou curso em EaD pressupõe determinada composição de elementos, que devem ser responsáveis pela administração financeira, pelos recursos humanos, pela produção e distribuição de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pela capacitação de tutores, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa, pela elaboração da proposta pedagógica e avaliação, entre outras funções.

Para Sá, a avaliação na modalidade de EaD, além de ser considerada como aspecto importante no processo de aprendizagem,

(...) se desenvolve com base na produção intelectual do estudante por meio de: exercícios previstos no material didático; leituras e resenhas; pesquisas e elaboração de relatórios ou monografias; participação do estudante nos encontros presenciais para a orientação acadêmica (tutorial) presencial e/ou a distância (virtual); atividades presenciais em grupo ou a distância (virtual). (SÁ, 2007, p. 71)

2.2.2 Meios de Comunicação no processo pedagógico em EaD

A EaD tem como premissa básica para o seu desenvolvimento a incorporação de tecnologias, como meio para alcançar os objetivos propostos nas práticas pedagógicas implementadas. Porém, o fundamental é que seja estabelecida uma interatividade constante e contínua entre as tecnologias e os demais elementos envolvidos no processo educativo, de modo a viabilizar o diálogo, a reflexão e conseqüentemente a apropriação do conhecimento científico. Sendo assim, vários meios são necessários para facilitar a auto-aprendizagem dos alunos, considerando-

se que na EaD o controle do aprendizado é realizado muito mais pelo aluno do que pelo professor ou pelo tutor; e que a comunicação entre alunos e professores é sempre subsidiada pelo material escrito ou alguma forma de tecnologia. Para tanto, é necessário elencar a seguir os principais meios de comunicação utilizados em EaD.

a) Material didático

Para a realização da EaD, também é necessário o apoio do material didático, que se constitui no manual impresso produzido para proporcionar o estudo, ou o aprendizado do aluno, que se torna ferramenta de mediação na ação do ensino e da aprendizagem nessa modalidade educativa. De acordo com Kramer, os materiais produzidos para essa modalidade se diferenciam dos livros tradicionalmente usados para ensinar:

Não estão limitados a comunicar idéias, dados, conceitos, princípios, informações fatuais integrantes de um campo de conhecimento ou disciplina. Neles esses elementos se encontram permeados por outros de natureza metodológica que oportunizam a condução da aprendizagem autônoma de modo significativo e estruturado. (KRAMER, 1999, p. 89)

O material didático tem como objetivo básico fornecer os conteúdos a serem estudados e debatidos, mas não exclui a possibilidade de pesquisa em outros materiais, impressos ou não. Diante disso, vê-se a necessidade de que o material didático não seja preparado pelo professor isoladamente, mas que ele conte com equipes multidisciplinares, que levem em conta a autonomia que o aluno deve desenvolver no ensino a distância, a incorporação e a adequação das ferramentas tecnológicas que serão utilizadas, a colaboração de tutores e, sobretudo, o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem.

É importante para o desenvolvimento da EaD que os materiais utilizados – em especial, o material escrito – busquem a dialogicidade e a narração, uma vez que “devem ser concebidos para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem saiam modificados, o ‘narrador’ pela história que reviveu e o ‘ouvinte’ pela experiência que adquiriu” (SARTORI; ROESLER, 2004, p. 265).

O material didático deve ser organizado de forma a possibilitar aos alunos o desenvolvimento das atividades de estudos, pesquisas e interações com colegas e tutores. Portanto, ao elaborar o material didático, o autor precisa estar preocupado com a organização do conteúdo, que deve estar diretamente articulado com o projeto político-pedagógico da instituição, bem como com sua dosagem e sua linguagem. A esse cuidado referem-se Sartori e Roesler:

O material didático deve ser organizado de tal forma que capacite os alunos a aplicarem em suas vidas profissional e cotidiana os conhecimentos que adquiriram e construíram. O conteúdo estudado e a prática profissional devem estar intrinsecamente relacionados, com suas relações identificadas na maneira como o conteúdo é exposto e organizado, nos temas abordados, nas discussões propostas, no tipo de atividades sugeridas, na contextualização, na atualidade e na pertinência do conteúdo, bem como na forma escolhida pelo autor para tratá-lo. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 67)

Portanto, para garantir que os alunos possam estudar de forma autônoma é necessário que, durante a produção e a organização do material didático, essas questões sejam consideradas, cujas peculiaridades buscam atender ao processo de ensinar e aprender nessa modalidade de educação.

A concepção de elaboração e produção de um material didático deve levar em conta aspectos que permitam o auto-estudo por parte do aluno. Para Sá, é preciso que a sua composição

(...) estimule, motive, instigue à busca, à pesquisa, à (re)construção do conhecimento. Mas para que isso aconteça é preciso compreender que a educação a distância descentra o foco do processo pedagógico para a aprendizagem do estudante. Tudo se encaminha, inclusive o material

didático, para que o estudante tenha as condições de aprender, de sair de uma compreensão simplificadora da realidade para um efetivo entendimento rigoroso, metódico e crítico do conhecimento. (SÁ, 2007, p. 60)

Assim, os materiais didáticos devem ser pensados e elaborados tendo-se em vista a transmissão e a aquisição do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, de modo a possibilitar aos alunos a reflexão e a atuação crítica sobre a sua vida e sobre as contradições presentes na sociedade capitalista, ressignificando-as.

b) Vídeos

Na modalidade de EaD, é previsível a utilização de vídeos, com o intuito de atender a objetivos específicos de aprendizagem.

Os vídeos produzidos podem ser entrevistas, documentários, debates e aulas, entre outras possibilidades.

Para a produção de um vídeo é necessária uma equipe técnica especializada. Em muitos casos, o autor de um material didático para a EaD pode compor uma equipe de produção para gravação de um vídeo de uma determinada disciplina. Mas é importante que o professor tenha clareza de que necessitará desenvolver algumas capacidades específicas para a gravação de uma videoaula.

As dificuldades mais freqüentes apresentadas por professores centram-se na falta de hábito que, de modo geral, todos temos ao nos posicionar diante de câmeras. (...) Além disso, anos de experiência e prática em sala de aula desenvolvendo o que costumamos chamar de “habilidades de postura em classe” e de “domínio de turma”, servem de pano de fundo para as dificuldades enfrentadas pelo professor de colocar-se de forma natural durante uma gravação. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 151-152)

Vídeos concebidos para atender os objetivos específicos de aprendizagem no processo de EaD pressupõem uma organização bem articulada e sistematizada

com toda a equipe de produção, de modo a não desperdiçar as potencialidades da linguagem audiovisual e, conseqüentemente, favorecer a apropriação do conhecimento através desse meio de comunicação e informação.

c) Videoconferência

A videoconferência é uma das melhores ferramentas da EaD, pois possibilita o uso de imagem e som em tempo real, ou seja, garante uma grande interatividade entre os seus participantes. A videoconferência é definida por Oliveira como

(...) um conjunto de facilidades de telecomunicações que permite aos participantes, em duas ou mais localidades distintas, estabelecer uma comunicação bidirecional mediante dispositivos eletrônicos de comunicação, enquanto compartilham, simultaneamente, seus espaços acústicos e visuais, tendo a impressão de estarem todos em um único ambiente. (OLIVEIRA, 1996)

A videoconferência pode ser oferecida por meio das salas de videoconferência ou por meio do computador, cujas conexões podem ou não ser realizadas pela Internet. Essas salas geralmente são organizadas de modo a facilitar a interação entre os participantes, permitindo que se tornem ambientes mais completos e interativos.

d) Chat

O chat, mais conhecido no Brasil como bate-papo, é outra ferramenta que pode ser utilizada na EaD, tendo como objetivo principal o estabelecimento de discussões através de textos. Os participantes do chat podem enviar, ler e trocar

mensagens, assim como realizarem discussões em grupo. Sartori e Roesler consideram o bate-papo como uma

(...) ferramenta que pode ser utilizada com o intuito de promover um seminário *on-line* ou um debate. Além disso, pode facilitar as atividades que envolvam trabalho de grupo, preparação para uma avaliação, estudo de caso, discussão de resultados de relatórios e desenvolvimento de projetos. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 92)

Essa possibilidade de conversar *on-line* pode ser utilizada na EaD para esclarecimento de dúvidas, discussões ou debates, entre outros objetivos. No entanto, existe grande possibilidade de gerar desmotivação e/ou desvio do objetivo pretendido. Como o mecanismo é aberto, ou seja, não existe controle de *software* sobre o que será discutido, ou mesmo na ordem da discussão, muitos alunos podem perder o estímulo em participar da discussão ou desviar o papo para outras finalidades.

Assim, o professor ou tutor exerce um papel fundamental para o bom aproveitamento desse instrumento. É preciso, ainda, que o professor esteja atento a desvios na discussão, emitindo considerações que levem o grupo a retomar o objetivo pretendido.

Outro aspecto importante é a possibilidade de armazenar toda a discussão realizada e disponibilizar o conteúdo para que um aluno que não participou do evento possa se inteirar do que foi discutido.

e) Correio-eletrônico

Na EaD, o correio eletrônico/email é responsável pela interface entre alunos-professores, alunos-alunos e professores-professores, ou seja, engloba

todos que estão envolvidos com o curso e/ou programa ou com a administração do ambiente virtual, fazendo questionamentos, comentários ou sugestões.

Utilizando as palavras de Sartori e Roesler, por meio do correio-eletrônico “é possível enviar textos, imagens, *links*, informações de ordem administrativa, acadêmica e pedagógica” (2005, p. 35).

2.3 Formação de professores na modalidade de Educação a Distância

Percebe-se atualmente no cenário educacional uma forte tendência da incorporação de tecnologias de informação e comunicação no processo educativo, principalmente na formação de professores, que desenvolve-se através da modalidade de Educação a Distância, fundamentada pela legislação em vigor e pelas políticas educacionais instauradas recentemente, que apostam numa postura de alargar o “acesso com sucesso”.

Como foi visto, a formação de professores por meio da EaD no Brasil instaurou-se de forma efetiva a partir da promulgação da LDB, que propiciou em todas as regiões do Brasil o surgimento de programas e cursos de formação docente nessa modalidade, em sua grande maioria destinados a formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nessas premissas, Silva assim se manifesta sobre a Educação a Distância na formação de professores:

(...) a formação de professores através da educação a distância não pode ser analisada em si mesma, mas é necessário compreendê-la como uma estratégia adequada à racionalidade das reformas institucionais no Brasil de FHC e como parte orgânica das reformas educacionais, num contexto de mudança das estruturas sociais brasileiras. Ao fazermos tal percurso analítico, dentre outros possíveis, podemos afirmar a necessidade de se avaliar o alcance e os limites da educação a distância, bem como suas conseqüências nos planos político e teórico, ao reiterar a reforma educacional brasileira e constituir-se em uma estratégia central para a

concretização do novo paradigma educacional para o Brasil. (SILVA, 2002, p. 133)

No Brasil, as primeiras manifestações de Educação a Distância voltadas para a formação/qualificação de professores surgiram com a iniciativa de vários projetos, entre eles: o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), lançado entre os anos de 1967 e 1974 no Rio Grande do Norte, considerado como a primeira experiência por satélite dirigida a formar professores leigos do Ensino Fundamental no país, porém logo foi abandonado. Vale lembrar também a Associação Brasileira de Teleeducação, que se organizava desde 1969 com cursos a distância destinados à capacitação de professores, utilizando como recurso metodológico a correspondência. Já em 1973 é criado o programa LOGOS, mediante Parecer 699/72 do MEC, tendo como objetivo qualificar professores leigos das regiões menos desenvolvidas do país, por meio de material impresso.

Na década de 80 surge o Projeto Ipê, que tinha como meta preparar os professores alfabetizadores do estado de São Paulo. Mais tarde, em 1984, é lançado o Curso de Qualificação Profissional, pela FUNTEVÊ (Fundação Centro Brasileira de TV Educativa – órgão do Ministério da Educação do Brasil), com o objetivo de formar professores leigos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental nas regiões Centro-Oeste e Sudeste do país. E em 1992, o Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, que desde 1980 oferece cursos de educação continuada aos professores.

No nível superior, o núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, desenvolve desde 1995, cursos de graduação a distância no país, visando a formação dos professores da rede pública

que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tornando-se uma referência em Educação a Distância no país. De acordo com Alonso:

Graças a estas estratégias – que combinam técnicas de ensino a distância, uso diversificado de tecnologias de informação e comunicação (materiais impressos e audiovisuais; tutoria via fax, telefone e rede telemática) e sistema de acompanhamento (tutoria) individual e coletivo, presencial e a distância – a experiência do Mato Grosso conseguiu titular sua primeira turma de 300 alunas, em quatro anos (1999), com índices de evasão muito baixos. Para tal sucesso concorreram também, muito provavelmente, políticas de valorização e formação de professores por parte das autoridades estaduais e municipais, que asseguraram condições satisfatórias de auto-estudo individual e coletivo nas escolas (local de trabalho), viabilizando a participação efetiva das professoras no curso, estimulando a motivação sem a qual não há aprendizagem. (ALONSO, 1999, *apud* BELLONI, 2002, p. 126)

Além disso, o núcleo de EaD da universidade desenvolve o curso de especialização para formadores de orientadores acadêmicos (tutores em EaD).

Atualmente existem também alguns programas que se destinam a formação/capacitação de professores, tais como o TV Escola que apresenta o Salto para o Futuro, transmitido em determinados momentos ao vivo, recorrendo para isso, ao uso diversificado de tecnologias de informação e comunicação, como TV, internet, fax, telefone, material impresso e orientadores educacionais, que coordenam os trabalhos ao vivo, em aproximadamente 800 telepostos, distribuídos em todo o país.

E o programa Proformação na modalidade de Educação a Distância, surgiu como uma resposta entre as diversas alternativas para o atendimento da legislação. Trata-se de um curso de magistério em nível médio, sendo orientado pelos dois programas já mencionados, que tem como público-alvo os professores que não possuem formação específica e se encontram atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas classes de alfabetização. Tem duração de dois anos e é organizado em quatro módulos semestrais.

Para Barreto, os programas que surgiram como forma de capacitação em serviço aos professores, como é caso da TV Escola, são considerados

(...) mais uma vez instrumentos – mais modernos! – de verticalização do sistema, no sentido de se montarem grandes bancos de dados e programas à distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas a *vontade* de promoção de uma formação básica sólida que possibilite aos professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais. (BARRETO, 2000, p. 26)

Esses programas apresentam vários problemas tanto de ordem técnica quanto temporal. Em relação a isso, Neto comenta:

Pesquisas empíricas com professores usuários da TV Escola, por exemplo, têm mostrado a recorrência de dois tipos de problemas dificultadores do uso da TV Escola pelos professores, seja para sua formação, seja como material didático: os problemas técnicos ligados à qualidade e manutenção dos equipamentos; e o problema do tempo, tanto em sua dimensão física, ligada à jornada de trabalho, quanto em sua dimensão simbólica, relacionada com os materiais e as novas possibilidades de comunicação simultânea ou diferida. (NETO, 2001, *apud* BELLONI, 2001, p. 136)

Avaliações do Programa indicaram como uma das causas de sua não utilização, por professores nas escolas, a baixa qualidade de recepção do sinal e o desgaste dos equipamentos. Na perspectiva da produção do programa teleducativo, pouco se investe em material de apoio pela iniciativa de seus produtores.

No material impresso, encontram-se nas indicações bibliográficas referências imprecisas, textos publicados no exterior e outras situações que acabam interferindo no processo de aprendizagem dos professores/cursistas. Ao analisar as intenções inovadoras e de interdisciplinaridade, presentes nos materiais da TV Escola e do Programa Salto para o Futuro, Belloni afirma que essas

(...) não atingem seus objetivos, e os resultados no lado da utilização – as formas como os usuários se apropriam deste conhecimento – não mostram esta integração pedagógica entre as disciplinas, e menos ainda uma prática mais ativa e centrada no aluno. Ao contrário, nem professores, nem escolas costumam abrir espaços em suas agendas carregadas de conteúdos para desenvolver atividades “extracurriculares” de discussão de temas

extremamente importantes para os jovens (e, portanto, com alto potencial de motivação), tais como sexualidade, violência, mídias, meio ambiente, profissões. Torna-se mais uma vez evidente que os programas de formação continuada e mesmo as propostas curriculares mais inovadoras não têm conseguido romper a barreira entre a teoria inovadora e a prática convencional nem entre políticas tecnocráticas e “propagandeiras” e as condições precárias de realização efetiva dessas políticas. (BELLONI, 2002, p. 138)

Tais programas são iniciativas do governo federal em parceria com a Fundação Roquete Pinto (TVE-RJ).

Também é necessário salientar a Unirede, um consórcio de 70 instituições públicas do Brasil que tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da EaD, principalmente através da oferta de cursos/programas destinados à capacitação de professores do Ensino Fundamental. É o que podemos perceber na análise de Batista:

Ainda que revestido de tinturas críticas, num lapso de tempo, o projeto da UNIREDE revela suas reais propensões. Ao invés de ampliar o acesso ao ensino público de graduação, de contribuir para a melhoria de padrões educacionais, de investir nas potencialidades da universidade pública, estimulando o engajamento do professorado na realização de suas metas, o projeto da UNIREDE vai se prestar para o aligeiramento do ensino, para viabilizar a proliferação de cursos de extensão de curta duração, para a comercialização de serviços, para obtenção de resultados contábeis, para drenar recursos orçamentários sonogados à universidade pública, para legitimar contratos temporários e precários de tutores, para engendrar o favorecimento ilícito e mecanismos clientelísticos em nome da capacitação técnica. (BATISTA, 2002, p. 8)

Desse modo, não podemos deixar de registrar que a Unirede, por meio do ensino a distância no Brasil, ao mesmo tempo em que privilegia a formação de professores do nível fundamental por intermédio de programas de curta duração, realizando a capacitação acelerada e em serviço, favorece a privatização do ensino superior a distância. Seja ignorando a proliferação de investimentos privados nesse campo, seja permitindo a cobrança de taxas na oferta de cursos/programas.

Mesmo havendo pouca produção teórica a respeito da Unirede, evidencia-se que a sua proposta de educação tem contribuído muito mais para o aligeiramento da capacitação de professores do Ensino Fundamental do que realmente para a democratização da educação com qualidade.

2.4 Explicitando as divergências sobre a formação de professores por meio da EaD

A rápida incursão apresentada permite compreender de um modo geral a Educação a Distância no Brasil, no tocante à formação de professores por meio dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, encontramos nas propostas de formação de professores por meio da EaD as mesmas contradições que caracterizam há muito tempo a história da formação de professores no Brasil. Ou seja, num primeiro momento a contradição entre as custosas propostas tecnocráticas concebidas por especialistas e a falta de condições reais para sua efetivação; e, num segundo momento, a ausência de políticas públicas coerentes no campo da formação docente, que acabam criando um espaço promissor para as instituições privadas gerarem lucro através da oferta de cursos e/ou programas voltados para a formação docente, com infra-estrutura precária e qualidade de ensino duvidosa.

Evidenciamos que a introdução de tecnologias de informação e comunicação no campo da formação de professores através da educação a distância, quando não utilizadas de forma coerente com uma proposta educacional que objetiva a formação humana, possibilita a acentuação de valores mercantis na atividade formativa, assim como parte da formação humana restringe-se à esfera cognitiva, quando a formação humana deriva da prática social. Nas palavras de

Gadotti, a mercantilização na educação é entendida como um dos desafios mais decisivos da história atual,

(...) porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano. Somente uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica através da formação para consciência crítica e para a desalienação. Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para “além do capital”. (GADOTTI, 2007, p. 11)

As reflexões articuladas nesse capítulo permitem concluir que as políticas atuais de formação docente por meio da EaD têm se detido na concepção pragmatista e conteudista da formação. Reforçada, pelos programas como TV Escola, Salto para o Futuro, Proformação e outros destinados a formação inicial e continuada, que utilizam mídias interativas e novas tecnologias, como instrumento pedagógico. Conforme a citação a seguir,

(...) tecnologias interativas são apontadas como responsáveis por mudanças estruturais na formação de professores. Dentre os meios e recursos, são destacados: o rádio, a televisão, o vídeo e, principalmente, o computador. Neste, merecem destaque: chat, correio eletrônico, hipermídia/hipertexto, home page, Internet, lista de discussão e videoconferência, trabalhados como métodos de instrução, apoio e suporte às tarefas docentes. (BARRETO et al., 2006, p. 6)

Sendo assim, a incorporação de tecnologias e metodologias precisa conduzir a ofertas que atendam a padrões de qualidade, independentemente da combinação de recursos, presenciais, virtuais ou a distância, nos cursos ou programas oferecidos. Segundo Belloni, a seriedade de um programa de EaD pode ser colocada em questão quando

(...) a triste realidade de nossos sistemas de ensino revelam que, mesmo quando há políticas de formação de professores usando tecnologias e modalidades inovadoras como a educação a distância (EaD), as ações de formação não conseguem efetivamente chegar à maioria dos professores e sobretudo àqueles mais necessitados. (BELLONI, 2001, p. 7)

Diante disso, seria necessária uma mudança radical no processo de gestão e de concepção de EaD, de modo a superar a forma como ela se configura

atualmente. Para tanto, o desenvolvimento da EaD com qualidade no país requer (BELLONI, 2002; SÁ, 2007) discussões profundas a respeito do que se espera dessa modalidade de ensino enquanto instrumento de acesso à educação e à formação profissional. A partir daí, tomar medidas coerentes que possam fazer uma ruptura da concepção que se tem hoje da EaD, ou seja, imediatista, subterfúgio da educação e/ou panacéia educacional.

Com base nos aspectos levantados, falta muito para que a educação a distância seja introduzida no Brasil como ingrediente estratégico qualitativo de educação e formação.

A ausência de políticas de formação docente que priorizem a profissionalização e a qualidade na formação, a falta de um projeto nacional articulador e democrático, a permanência de uma prática privatista de educação e dos bens públicos e a instabilidade político-administrativa ainda contribuem enormemente para a criação de barreiras ao desenvolvimento da educação em geral e da educação a distância em particular. Como bem observa Maués e Bazzo, citados por Sheibe, existe uma preocupação da educação a distância não como

(...) uma modalidade de ensino que possa substituir uma formação inicial presencial, onde os sujeitos em formação iniciam a sua vida acadêmica, precisando de contatos mais permanentes e diretos, de trocas com os professores. O seu uso na substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes não atende aos princípios de formação construídos pelo movimento de educadores brasileiros. Mais grave ainda é o fato de que no Brasil a educação a distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada "clientela", apresentando-se dessa forma como uma política compensatória. (MAUÉS; BAZZO, 2002, *apud* SHEIBE, 2006, p. 207)

No Brasil os problemas mais significativos que impedem o desenvolvimento dessa modalidade de educação (GARCIA, 1998; BELLONI, 2002; BARRETO, 2006) têm sido a organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento; a falta de critérios coerentes de avaliação dos programas, projetos ou

cursos; a descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade; a inexistência de estruturas institucionalizadas para a oferta de cursos e programas; a instauração de cursos e/ou programas pouco vinculados às necessidades reais do país; a permanência de uma visão tecnicista que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional; e por último a pouca divulgação dos programas, cursos e/ou programas e a interferência social nos mesmos. Belloni salienta, de um modo geral, algumas contradições presentes no ensino a distância, conforme a seguir:

Também de um ponto de vista técnico, podemos observar algumas recorrências encontradas tanto em relatos de pesquisas (inclusive as nossas) como em reportagens jornalísticas: os problemas destas experiências de EaD não se situam tanto no lado da oferta, ou seja, do ensino, no qual a qualidade varia muito, mas de modo geral não é totalmente ruim, sendo possível aproveitá-las com resultados satisfatórios. Os problemas estão no lado da demanda, ou seja, da aprendizagem, na qual não há tradição nem condições de auto-estudo, em que a recepção (seja TV, seja internet, seja impresso) dos materiais é tecnicamente ruim e a motivação para a aprendizagem é muitas vezes inexistente (onde uma professora do ensino fundamental, que teve uma péssima formação inicial, ganha um salário mínimo e trabalha em condições miseráveis, irá buscar motivação para estudar a distância em suas horas livres?) (BELLONI, 2002, p. 136)

Portando, detecta-se nas propostas de formação de professores pela EaD o uso intensivo de tecnologias no processo educativo sem a devida coerência que se espera de um curso que almeja a qualidade, assim como uma maior valorização da prática do professor em sala de aula, e a evidência de uma formação aligeirada, principalmente em serviço, que atende assim ao molde mercantis da proposta de educação superior determinada pelo MEC. Como exemplo disso, a consolidação dos Institutos Superiores de Educação com o CNS, que em muitos casos, utiliza os recursos da EaD, como as TIC, no processo de ensino e aprendizagem. Em relação

à utilização das TIC no processo formativo de professores, Barreto faz os seguintes apontamentos:

A falta das condições de acesso e as dificuldades em preparar professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para a implantação de programas de formação aligeirada, sejam eles presenciais ou a distância. A formação dos professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples fornecimento de conteúdos para serem assimilados, usando esses poderosos recursos de informação e comunicação. Mais do que tudo, a formação dos professores no mundo contemporâneo tem que se dar de forma continuada e permanente e, para tal, nada melhor do que termos todos – professores, alunos e escolas – conectados através de modernos recursos tecnológicos de informação e comunicação. (BARRETO, 2001, p. 51)

Na verdade, o investimento em educação a distância e nos métodos e técnicas aplicados ao enriquecimento do processo educativo é elevado: exige capacitação dos profissionais envolvidos, produção de materiais didáticos, aquisição de equipamentos e sua manutenção, assistência técnica e segurança, preparação dos ambientes físicos e virtuais, desenvolvimento de sistemas de operacionalização e gestão (GARCIA, 1998).

Não se pode esquecer, também, que o avanço contínuo da ciência e da tecnologia leva a uma periódica necessidade de atualização dos equipamentos, dos recursos humanos e dos conteúdos didáticos.

Na visão de Sá, a qualidade do ponto de vista político de um curso na modalidade de educação a distância, pode ser percebida por meio do:

(...) projeto pedagógico, de seus elementos constituintes e de suas características identitárias com a modalidade e suas inter-retro-relações. Dos seus objetivos pedagógicos, políticos e profissionais; de sua integração às políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos pelo Estado e pela instituição universidade; do processo de avaliação, acompanhamento e promoção do estudante; da prática coletiva e democrática de gestão pedagógica e administrativa do curso; da cultura organizacional de cooperação, de compartilhamento e aprimoramento do processo didático-pedagógico entre os sujeitos etc. (SÁ, 2007, p. 153-154)

Deve ser preocupação da sociedade que a incorporação das novas TIC ao processo de ensino e aprendizagem, aliada à ampliação da oferta, aconteça de

forma tal que não apenas restem preservados os melhores padrões de qualidade, mas que também eles sejam aperfeiçoados continuamente.

SEÇÃO 3

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PROGRAMA ESPECIAL DE CAPACITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Nesta seção, são apresentados os resultados do estudo empírico que visa investigar as condições concretas em que se dá a apropriação e o aproveitamento da proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em um município da região metropolitana de Curitiba.

Considerando o objeto de estudo, optou-se aqui por desenvolver uma pesquisa documental e de campo que privilegiou técnicas qualitativas de análise, que permitem mais adequadamente examinar em profundidade os múltiplos aspectos do objeto em questão.

Para viabilizar a investigação, as fontes de dados foram de dois tipos. De um lado, recorreu-se a fontes documentais tais como leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias. De outro lado, dados qualitativos primários foram obtidos através de técnicas como entrevistas, questionários e observações com permanência extensiva no campo.

A análise documental foi realizada através do levantamento de toda a legislação que possibilita a sua oferta e também do material impresso.

O trabalho de campo iniciou-se em duas telessalas no município em análise a partir de novembro de 2006, encerrando seu período de realização mais sistemática de observações e entrevistas em junho do ano seguinte.

As entrevistas tiveram como objetivo buscar informações, através da fala dos tutores, sobre a proposta de formação oferecida pelo programa.

Para Monteiro, a entrevista representa um instrumento básico de coleta de dados da chamada pesquisa qualitativa (1991, p. 31). Assim, as entrevistas foram semi-estruturadas, ou seja, incluíram questões preestabelecidas a partir das categorias de análise mencionadas no início desta pesquisa, e desenvolvidas aos seis tutores, com o intuito de investigar a sua formação; o conhecimento que apresentam em relação à parceria estabelecida entre o Instituto e a Faculdade; como fazem as interferências durante a exibição das vídeoaulas; o papel e a formação do coordenador pedagógico do Instituto.

As entrevistas semi-estruturadas foram encaminhadas cuidadosamente, de modo a favorecer aos entrevistados a descrição de forma ampla e sem constrangimento a respeito das questões sugeridas (ANEXO 3).

As mesmas categorias de análise orientaram a elaboração de dois questionários (ANEXOS 1 e 2) estruturados e aplicados no período compreendido entre os meses de maio e junho de 2007: um aplicado para quatro tutores que atuaram e dois que ainda atuam nas turmas (todos com titulação de especialistas na área da educação), com questões gerais sobre algumas características (material didático, vídeoaula, videoconferência, TIC e outras) da proposta educativa do Programa; outro foi aplicado aos 36 alunos efetivos do programa, divididos em duas turmas, uma composta por vinte e outra por dezesseis alunos/docentes, a fim de se obter dados não só da proposta educativa, mas o porquê da opção por tal Programa.

As observações realizadas durante os meses de novembro de 2006 a junho de 2007 em duas telessalas também contribuíram para a compreensão do processo educativo, que é mediado pelas tecnologias de informação e comunicação.

Embora a observação seja uma técnica até certo ponto espontânea, é preciso, ao tomá-la como técnica de pesquisa, sistematizá-la para potencializar esse recurso metodológico: “o observador, munido de uma listagem de comportamento,

registra a ocorrência destes comportamentos em um determinado período de tempo, classificando-os em categorias ou caracterizando por meio de sinais” (CHIZZOTTO, 1998, p. 53).

Portanto, as observações fizeram-se no âmbito das telessalas, entendidas também como espaços em que ocorre o processo educativo, a partir do acompanhamento diário em todos os tipos de atividades e, conseqüentemente, o registro em um caderno. A intenção das observações foi a de obter o máximo de informações sobre os elementos envolvidos e que compõem a proposta de formação oferecida pelo Programa Especial de Capacitação.

Tanto as entrevistas como os questionários foram precedidos pelas observações em telessala.

Para manter o sigilo das informações, o nome das instituições ofertantes, bem como do município envolvido, são fictícios. A Faculdade será aqui denominada por X, o Instituto por Y e o município por Z.

Para tanto, faz-se necessário inicialmente explicitar brevemente o histórico de como surgiu o Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em serviço no estado do Paraná, a fim de entendermos seu contexto no município em análise.

3.1 A implantação do Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no estado do Paraná

A Faculdade X e o Instituto/Empresa Y, ofertam em parceria o Programa Especial de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, na modalidade semipresencial – denominado como Curso Normal Superior (CNS).

A oferta desse programa é autorizada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, através da Deliberação n. 4/02, do Parecer n. 1182 e da Portaria n. 93, de 5 de dezembro de 2002.

Esse tipo de Programa não precisa de autorização do MEC ou CNE, porque é da esfera de competência do Conselho Estadual de Educação. Conforme deixa claro a Conselheira Naura Muniz Santos, Relatora, “o programa de capacitação autorizado por este conselho conferirá, a quem o fizer com aproveitamento, diploma de licenciado com habilitação para atuar em educação infantil/ou para docência nas séries iniciais do ensino fundamental” (cf. Processo n. 1941/02). O diploma conferido, expedido pela (...), tem validade nacional, conferindo, a seu portador, todos os direitos e garantias de Curso Normal Superior, tendo tramitação para registro idêntica à dos demais cursos da instituição. (FICHÁRIO CAPACITAÇÃO DE TUTORES, 2006, p. 5, grifo do original)

Em relação à Deliberação n. 4/02, que autoriza o funcionamento do Programa por meio da regulamentação do inciso III, parágrafo 3.º do artigo 87 da Lei n. 9394/96, é necessário fazer algumas considerações:

O Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná buscou nos parágrafos 3.º e 4.º do artigo 87 da Lei n. 9.394/96, na Lei n. 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, bem como na orientação do Conselho Nacional de Educação, fundamentos para criar uma alternativa que pudesse levar à formação de docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental em nível superior. Pela LDB:

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

(...)

§ 3.º 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:

(...)

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

A referida Lei n. 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, no capítulo IV que trata sobre o Magistério da Educação Básica (item 10.3), apresenta os objetivos

e as metas na questão da Formação dos Professores e Valorização do Magistério, dos quais se destacam:

10. Onde ainda não existam condições para a formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz n.1 e preparem pessoal qualificado para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.

(...)

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior. (Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, 2001, p. 51)

Com base nos dispositivos legais citados, o Conselho Estadual de Educação do Paraná elaborou e aprovou, por unanimidade, a Deliberação n. 4/2002, instituindo o Programa Especial de Capacitação para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, na modalidade semipresencial, denominado pelo Instituto/Empresa Y e pela Faculdade X como Curso Normal Superior, o que se contrapõe ao que está posto na referida deliberação, ou seja, a denominação de Programa.

A deliberação definiu o conceito, os objetivos, as condições e as exigências para a realização do Programa de Capacitação em Serviço, os quais assim são definidos:

a) Conceito:

Art.1.º - A formação de docentes, no nível superior, para os anos iniciais do ensino fundamental e suas modalidades e para a educação infantil, será feita em cursos de licenciatura, de graduação plena, bem como em programas especiais de capacitação. (DELIBERAÇÃO n. 4, 2002, p. 1)

b) Objetivos:

§ 1.º Os programas de capacitação de que trata o *caput* destinam-se a propiciar, a todos os profissionais em exercício de atividades docentes,

formação em nível superior, em caráter especial. (DELIBERAÇÃO n. 4, 2002, p. 1)

c) A quem se destina:

Art. 2.º Os Programas de capacitação a que se refere o art. 1.º são destinados a portadores de certificado de conclusão em nível médio ou de diploma na modalidade Normal ou equivalente. (DELIBERAÇÃO n. 4, 2002, p. 1)

d) A quem cabe a autorização de funcionamento

§ 2.º - Esses programas especiais de capacitação serão autorizados a funcionar por este Conselho Estadual de Educação, nos termos da presente Deliberação. (DELIBERAÇÃO n. 4, 2002, p. 1)

e) Estrutura do programa

Art.º 3.º (...)

IV – poderão ser ofertados na modalidade presencial e semipresencial

Art. 5.º Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos, habilidades e competências necessárias à formação de docentes, os programas especiais de capacitação deverão, necessariamente, respeitar as seguintes características:

- a) estreita relação entre teoria e prática;
- b) carga horária mínima de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, compreendidas 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, distribuídas em, ao menos, 24 meses (vinte e quatro) meses letivos;
- c) pelo menos 40% (quarenta por cento) da carga horária destinada às disciplinas deverá, obrigatoriamente, ser oferecida sob a forma de atividades presenciais, com registro e frequência.

Art. 6.º (...)

Parágrafo único. Se o programa for proposto na modalidade semipresencial, esta somente será admitida quando comportar a utilização intensiva, claramente demonstrada, de tecnologias de comunicação e informação, tais como: condições de produção de material, existência de recursos tecnológicos compatíveis, equipe técnica de reconhecida capacidade, não sendo admitida, em hipótese alguma, apenas a simples utilização da mídia impressa. (DELIBERAÇÃO n. 4, 2002, p. 2-3)

A partir dessa deliberação é que a Faculdade X, de um município do interior do estado do Paraná, ingressou com o pedido por meio do Parecer n. 1941/02 ao Conselho Estadual de Educação do Paraná para a autorização de execução do

referido programa, o qual foi concedido através do Parecer n. 1182 de 2 de dezembro de 2002 e da já citada Portaria n. 93, que diz:

Art. 1.º Autorizar a Faculdade (...), pelo prazo de 2 (dois) anos, renováveis por igual período, para ofertar na modalidade semipresencial, Programa Especial de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil a partir de 5 de dezembro de 2002. (PORTARIA n. 93, 2002, p. 1)

O Programa ofertado encontrou respaldo legal para seu funcionamento, por atender às exigências previstas na Deliberação 04/02, como segue:

Art. 4.º Poderão oferecer programas especiais de capacitação as instituições de ensino superior públicas que ofertem curso de Pedagogia.

§1.º A instituição pública proponente caberá, sempre, a responsabilidade de orientação do projeto político pedagógico, da matrícula, da avaliação e da certificação dos alunos.

§ 2.º Serão admitidas parcerias com outras instituições com vistas à utilização de tecnologias de comunicação e informação, quando estas fizerem parte integrante do projeto pedagógico do programa.

§ 3.º No caso do parágrafo anterior, as instituições parceiras deverão ser claramente identificadas. (DELIBERAÇÃO n. 4, 2002, p. 2)

A Faculdade X é uma instituição de ensino superior, criada pela Lei Municipal n. 896/99 e autorizada pelo Decreto Estadual n. 1704/99, com autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar.

O Parecer n. 1182 do Processo n. 1941/02 expressa brevemente o histórico da Faculdade, a caracterização, a estrutura, a infra-estrutura geral do Programa, bem como a análise da relatora. No que diz respeito à estrutura e à infra-estrutura do Programa, ficou assim definido no Parecer:

O Programa de Capacitação será desenvolvido em 6 (seis) módulos de 15 (quinze) semanas cada. O corpo docente será contratado de acordo com as exigências dos conteúdos das disciplinas, observando a característica da comunicação televisiva e do material didático a ser produzido. Na contratação de professores, serão respeitados os critérios de titulação acadêmica, conhecimento da disciplina e capacidade didático-pedagógica. (PROCESSO n. 1941, 2002, p. 1)

Para o cumprimento do Programa, a Faculdade X firmou segundo o Parecer CNE/CES n. 290, um convênio com:

(...) a UNDIME/PR – União dos Dirigentes Municipais de Educação – Seção Paraná e com a Empresa (...), a primeira para divulgar e apoiar o referido programa junto a todos os municípios do Estado do Paraná e o segundo para fornecer suporte tecnológico de comunicação e material de apoio pedagógico. (2006, p. 8)

A parceria com o Instituto/Empresa Y situado na cidade de Curitiba, corresponde ao item 4 do Parecer n. 1182, que dispõe sobre a infra-estrutura nos seguintes termos:

O programa contará com a seguinte estrutura para seu funcionamento: telessalas; sistemas de teleconferência; estrutura de interatividade e atendimento aos tutores e alunos (linhas telefônicas – 0800, correio eletrônico, home-page, fax e correio), sistema de produção de aulas (estúdio, “ilhas “ de edição, sistema de computação gráfica, equipamentos para matérias externas; sistema informatizado de controle acadêmico e de Secretaria). (PARECER n.1182, 2002, p. 3)

No entanto, não é o que se evidenciou quando feitas as entrevistas com os tutores e a análise dos materiais impressos. Alguns tutores relataram que a parceria estabelecida entre o Instituto/Empresa Y e a Faculdade X partiu na verdade do Instituto, que já vinha ofertando no mercado educacional cursos para formação de professores, em nível médio, denominado CND – na modalidade semipresencial, utilizando para isso os recursos da EaD. Assim como se detectou em todos os materiais impressos apenas o nome do Instituto/Empresa, sem nenhum indício de referência à denominação da Faculdade.

Portanto, nesse processo a Faculdade X ficou apenas responsável pela certificação dos alunos/docentes, e o Instituto/Empresa Y, incumbido de propiciar todos os mecanismos necessários para que a proposta do Programa, criado pelo Instituto, seja efetivada.

O Programa é ofertado com base na já citada Deliberação 04/02-CEE/PR, a profissionais da área de educação que tenham concluído o Ensino Médio, tendo duração de 24 meses e carga horária total de 2.890 horas-aula. Foi estruturado em duas etapas: a primeira teve seu início em 17 de fevereiro de 2003, com previsão de término para abril de 2005; a segunda etapa foi implantada em 14 de abril de 2003, com previsão de término para junho de 2005. Com isso, atende-se os 24 meses previstos para a conclusão do Programa, já que a Faculdade estabeleceu no Projeto Político-Pedagógico propiciar a sua oferta conforme o que determina a LDB no artigo 87, parágrafo 4.º, que define que até “o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (1996, p. 42).

E assim compreendeu também o Conselho Estadual de Educação do Paraná, ao elucidar no Parecer n. 465/03, que trata da interpretação dos artigos 62 e 87 da LDB, o entendimento deste último:

3. Exigência de nível superior

A redação do § 4º do art. 87 é, sem dúvida, ambígua, pois estabelece que “até o fim da Década da Educação” somente serão admitidos professores (a) habilitados em nível superior ou (b) formados por treinamento em serviço. Ora, a expressão “até o fim” não significa um intervalo de tempo exclusivo, mas um limite. Assim o entendeu a Câmara de Educação Básica (cf. Parecer CNE/CEB n. 5/97) quanto a Câmara de Educação Superior (Parecer CNE/CES n. 151/98).

Fica claro que a intenção do legislador, ao instituir a Década da Educação, foi a de estipular que, ao final do prazo de dez anos, todos os professores de qualquer nível de ensino só seriam contratados se habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço (FRAUCHES, 2000, 100).

(...)

4. Programas especiais

O parágrafo 4.º do art. 87 se conjuga com o inciso III do parágrafo 3.º, de modo que para atender à capacitação dos professores leigos, a LDB recomenda programas especiais, inclusive com a utilização dos recursos da educação a distância, que se trata de uma modalidade de educação agora colocada em pé de igualdade com a presencial, pois se estende a todos os níveis e modalidades de ensino (cf. art. 80).

Tais programas de capacitação não se confundem com os cursos regulares de licenciatura. Sua característica é a “provisoriedade”, ou seja, possuem duração limitada pela própria lei. (PARECER n. 465, 2003, p. 3-4, grifos do original)

Essa segunda etapa foi implantada após pedido de renovação ao CEE/PR, conforme o Parecer n. 634 de 1 de dezembro de 2004 a seguir:

1. Histórico

Por meio do ofício n. 83/04, de 14 de setembro de 2004, a direção da Faculdade (...), encaminha protocolado pedido de renovação da autorização para o funcionamento do Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em serviço, na modalidade semipresencial com base na Deliberação 04/02-CEE, de 4 de setembro de 2002. (PARECER n. 634, 2004, p. 1)

A justificativa de renovação é pertinente quando analisado o artigo 11 da Deliberação 04/02, que concede à Faculdade a autorização por dois anos, podendo ser renovada por igual período.

Acreditamos que tal solicitação foi em decorrência da grande procura pelo Programa nesse período por parte dos professores. Pois até data do pedido de renovação do referido, este já estava “implantado em 221 municípios do Estado do Paraná, totalizando 442 (quatrocentos e quarenta e duas) turmas, 379 (trezentos e setenta e nove) tutores e 16.529 (dezesesseis mil, quinhentos e vinte e nove) alunos” (RELATÓRIO SEMESTRAL – ago./2003 – fls. 234 a 239, *apud* Parecer n. 634, 2004, p. 1).

Cabe destacar que o pedido de renovação expresso no Parecer n. 634 foi aprovado por nove votos favoráveis e cinco votos contrários, dos Conselheiros Arnaldo Vicente, Maria Helena Silveira Maciel, Domenico Costella, Romeu Gomes de Miranda e Marília Pinheiro Machado de Souza, com declaração de voto contrário, por escrito, dos Conselheiros Romeu Gomes de Miranda e Marília Pinheiro Machado de Souza.

A implantação desse Programa no estado Paraná gerou muitas polêmicas e discussões de diversas origens a respeito de sua validade e credibilidade, com relação a sua denominação, se é um curso superior, se os concluintes poderiam seguir seus estudos em nível de pós-graduação, dentre outras situações, das quais merecem ser aqui destacadas as mais relevantes.

Um dos primeiros questionamentos surgiu por parte da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI à Câmara de Educação Superior – CES, em face dos vários questionamentos dirigidos à Secretaria, que indagavam sobre a legalidade dos cursos ofertados pelo Instituto/Empresa Y e, em particular, a maioria deles acenando a interação entre o Instituto e a Faculdade X. Isso foi respondido pelo Parecer n. 001, de 14 de fevereiro de 2005, que estabeleceu:

II – No Mérito

O Programa a que se refere a requerente (...) recebeu autorização de funcionamento deste Conselho pelo Parecer n. 1182/02 e Portaria n. 93 de 05/12/2002. (...) Para desenvolver o Programa de Capacitação, a Instituição apresentou termos de convênio firmados com a União de Dirigentes municipais de Educação do Paraná e Instituto (...). (PARECER n. 001, 2005, p. 3)

Segundo o Parecer, o Programa é equivalente à licenciatura e apresenta legalidade, conferida pela legislação mencionada neste capítulo.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Catanduvas, no estado do Paraná, também fez uma consulta ao CEE/PR, para saber sobre a situação dos profissionais da educação com relação à formação, titulação e enquadramento ao Plano de Carreira, Cargos e Salários daquele município, que estão cursando o referido programa. Conforme resposta pelo Parecer n. 334, de 30 de junho de 2004, no item II – No Mérito, é estabelecido como deve ser a habilitação e titulação: “(...) ao aluno que concluir seus estudos com êxito será conferido diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil e/ou para a

docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, diploma equivalente ao da licenciatura em Curso Normal Superior. Sendo assim, esta habilitação é em nível superior e não em nível médio. (...) Sendo assim, o curso em tela equivale aos cursos de licenciatura de graduação plena.” E quando o município questiona como fica o enquadramento dos profissionais da educação no PCCS, é definido no Parecer: “(...) No que se refere aos aspectos legais, como já foi mencionado, o curso foi aprovado pelo CEE e o diploma expedido é equivalente ao diploma de **Licenciatura em Curso Normal Superior**” (PARECER n. 334, 2004, p. 1-2, grifo nosso).

Outro órgão que solicitou consulta quanto à legalidade do Programa é o PROCON – Coordenadoria Municipal de Proteção e Defesa do Consumidor da cidade de Foz do Iguaçu, que faz as seguintes indagações ao MEC:

1. Estes cursos ou programas estão de fato amparados por lei?
2. Sua formação confere ao aluno licenciatura em nível superior?
3. O formando poderá prestar concursos públicos que exigem nível superior?
4. Mesmo não sendo formado (2.º grau) na área da Educação Infantil e séries iniciais, porém prestando serviço voluntário na área, poderá o candidato ingressar neste curso?
5. Este curso ou programa precisa de reconhecimento do MEC? (PARECER n. 290, 2006, p. 2)

Por meio do Parecer n. 290, o MEC, a fim de responder as questões 1, 2 e 3, apresenta toda a legislação que fundamenta a oferta do Programa, bem como explicita que a formação do aluno concluinte do curso é em nível superior, podendo proceder em estudos de pós-graduação.

Com relação às questões 4 e 5, o MEC assim profere:

4. A Deliberação n. 04/02-CEE/PR definiu a quem é destinado o Programa de Capacitação, ou seja, àqueles profissionais em exercício de atividades docentes, mediante comprovação de conclusão de Ensino Médio.
5. Conforme os fundamentos apresentados, é do Conselho Estadual de Educação do Paraná a competência para credenciamento, autorização e reconhecimento de instituições, cursos e Programas do seu Sistema de Ensino, não havendo necessidade de reconhecimento do “curso” no MEC,

pois não se trata de programa ofertado na modalidade de educação a distância. (PARECER n. 290, 2006, p. 12)

Dentro do contexto, fica claro que a autorização de funcionamento do referido Programa é de competência do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Mas o que mais intriga nas análises dos pedidos de consultas feitas ao CEE/PR e até mesmo ao MEC em relação ao programa é que nenhum dos pedidos expressa preocupações com a proposta de formação incutida, mas apenas com a legalidade e mais enfaticamente com a certificação. O que parece, e que os solicitantes não estavam nem um pouco interessados em saber, qual era o nível de qualidade na formação dos alunos/docentes, oferecida pela Proposta Pedagógica do Programa.

Mesmo diante de tantas respostas afirmativas quanto à legitimidade do Programa tanto pelo CEE/PR quanto pelo MEC, ainda são notórias as indagações e preocupações com relação ao Programa ofertado pela Faculdade X e o Instituto/Empresa Y. Tanto é que os formandos da primeira turma em junho de 2004 não receberam ainda o diploma, fato este justificado pelo Instituto, que culpa a Faculdade por não cumprir os procedimentos necessários com relação ao registro, o que ocasionou a demora.

Feitas as considerações quanto à legislação pertinente sobre a oferta do Programa pela Faculdade X e o Instituto/Empresa Y, resta a seguir explicar, de um modo geral, a Proposta de Educação proporcionada pelo Programa, através da análise dos dados coletados. A Faculdade X, representada pela coordenadora do Programa, não oportunizou o acesso à Proposta Pedagógica e nem respondeu aos e-mails enviados com questões referentes à Proposta.

3.2 Estrutura pedagógica e administrativa do Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil

O Programa Especial de Capacitação, ofertado pela Faculdade X em parceria com o Instituto/Empresa Y, possui uma carga horária de 2.890 (duas mil oitocentos e noventa) horas-aulas, que compreendem 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica, 400 (quatrocentas) de estágio supervisionado, 720 (setecentas e vinte) horas de videoaulas, 1.050 (mil e cinqüenta) horas de estudo individual, 200 (duzentas) horas de memorial do estágio/prática e 120 (cento e vinte) horas de videoconferências, distribuídas em 24 (vinte e quatro) meses letivos mais três meses para a realização de provas para alunos/docentes que ficam em dependência de disciplinas. Segundo a Deliberação n. 04, “pelo menos 40% da carga horária destinada às disciplinas deverá, obrigatoriamente, ser oferecida sob a forma de atividades presenciais, com registro e freqüência” (2002, p. 2).

O Programa, é ofertado na modalidade semipresencial, e por este motivo deve utilizar as TIC, a fim de atender ao disposto no parágrafo único do artigo 6.º da Deliberação n. 4:

Se o programa for proposto na modalidade semipresencial, esta somente será admitida quando comportar utilização intensiva, claramente demonstrada, de tecnologias de comunicação e informação, tais como: condições de produção de material, existência de recursos tecnológicos compatíveis, equipe técnica de reconhecida capacidade, não sendo admitida, em hipótese alguma, apenas a simples utilização da mídia impressa. (DELIBERAÇÃO n. 4, 2002, p. 3)

É lícito afirmar que a responsabilidade não só pela organização e incorporação das TIC no processo educativo dos alunos/docentes quanto por todo o desenvolvimento da estrutura administrativa e pedagógica do Programa é do Instituto/Empresa Y, sendo que a Faculdade X não tem obrigações em relação a isso, a não ser no caso da diplomação.

O Programa é organizado em seis (6) módulos, a serem cumpridos, cada um deles, em quinze (15) semanas, com acréscimo de mais uma semana para a avaliação. Utiliza como recurso metodológico as videoaulas, num total de quinze (15) fitas, que são assistidas pelos alunos/docentes durante dois encontros por semana, e as videoconferências, num total de cinco (5) por módulo, que devem ser transmitidas em dias contrários aos dos encontros das videoaulas. Também é de responsabilidade do aluno/docente estudar em casa, no tempo estimado de dez (10) a quinze (15) horas por semana. Conforme o manual do tutor, a carga horária do Programa é assim configurada:

Módulos	Videoaulas	Estudo Individual	Estágio	Prática Pedagógica	Videoconferências	Memorial do Estágio/Prática	Total
I	117	168			20		305
II	123	192			20		335
III	120	175	100	100	20	50	570
IV	120	170	100	100	20	50	565
V	120	175	100	100	20	50	570
VI	120	170	100	100	20	50	565
Total	720	1.050	400	400	120	200	2.890

Fase presencial	840 horas de videoaulas E videoconferência	Realizadas nas telessalas com a presença do tutor
Fase a distância	1.250 horas de atividades (estudo individual + memorial)	Atividades auto-instrucionais, individuais, à hora em que você desejar

(FONTE: *Manual do Tutor*, 2004, p. 9)

A seguir, são mencionados os elementos que compõem a organização do Programa, que é de responsabilidade específica do Instituto/Empresa Y, a fim de que se possa compreender como funciona toda a sua organização administrativa e pedagógica.

1) Telessalas

É o espaço destinado à realização do processo educativo. Para tal, deve conter uma TV, um videocassete, carteiras e cadeiras.

O Instituto/Empresa Y dispõe de um representante que visita todos os municípios do estado do Paraná, apresentando a proposta de formação de professores pelo Programa, a fim de estabelecer parceria com as Secretarias de Educação. Quando a parceria é efetivada, o Instituto, em contrapartida, oferta o preço das mensalidades a custo inferior ao estipulado, incluindo todo o material didático utilizado durante o desenvolvimento do Programa e também as fitas de vídeo com as aulas gravadas, que são passadas aos alunos pelo tutor. Já os municípios arcam com o espaço para a realização das teleaulas, com a indicação e o pagamento do salário do tutor, e em muitos casos com o kit tecnológico.

Em muitos casos não foi possível estabelecer parcerias com as Secretarias de Educação dos municípios, que se posicionaram contrárias à proposta do Programa, mas mesmo assim o Instituto/Empresa Y instituiu-o em determinados municípios e dispôs de todos os recursos necessários a sua realização, como por exemplo o pagamento de aluguel das salas, o envio dos kits tecnológicos, estantes, carteiras universitárias, bem como o pagamento do salário dos tutores.

2) Material didático

O aluno recebe no início do Programa apostilas referentes a cada uma das disciplinas que compõem os seis módulos.

3) Setor Pedagógico

É incumbido de realizar, por meio de telefone (0800), o atendimento às dúvidas dos tutores com relação ao cumprimento do calendário letivo, à frequência, ao projeto de estágio, às notas dos alunos e outros assuntos. E também se incumbem do recebimento das declarações de cumprimento de estágio e das notas de alunos

que se encontram em licença maternidade durante a realização de provas de algum módulo.

4) Tutor

O quadro de tutoria é formado por professores com titulação de especialista na área de educação, concluída ou em andamento. Os tutores têm como atribuição acompanhar o processo educativo dos alunos/docentes, sendo que cada tutor pode acompanhar até 45 alunos/docentes.

O tutor, ao ser contratado pelo Instituto/Empresa Y ou indicado pela prefeitura dos municípios, recebe antes de iniciar as aulas uma capacitação, ministrada pelas coordenadoras pedagógicas do Instituto. Durante o encontro, o tutor recebe um fichário com instruções para a realização do Programa.

A capacitação acontece por etapas:

– 1.^a etapa: apresentação de um vídeo institucional sobre o Instituto/Empresa Y, que oferta as condições para a realização do Programa, e sobre a Faculdade X, que certifica;

– 2.^a etapa: explicações gerais sobre o funcionamento dos setores da empresa: comercial, secretaria acadêmica, mensalidade e cobrança, avaliação, pedagógico e logística.

Após essa capacitação, o tutor, no final do segundo módulo, recebe mais uma, sobre como proceder as orientações para a elaboração do projeto de estágio.

O tutor também recebe um manual que orienta todos os procedimentos que deve realizar para o desenvolvimento da proposta educativa, bem como as suas atribuições, como, por exemplo, “bem representar o Instituto/Empresa Y junto à(s) comunidade(s), de modo a contribuir para a formação de uma boa imagem da Instituição, controlar a frequência dos alunos, cumprir a carga horária do Programa,

encaminhar por correspondência todos os documentos dos alunos, distribuir aos alunos os boletos bancários, manter informada a coordenação pedagógica do Instituto/Empresa Y sobre qualquer anormalidade durante o processo, preparar as condições necessárias (instalações da TV e vídeo, livros, fitas, etc.) para o andamento das aulas, acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos” (MANUAL DO TUTOR, 2004, p. 11).

5) Estágio

O estágio supervisionado é realizado somente a partir do III módulo, mediante orientações feitas pelo tutor. É também considerado instrumento de avaliação no Programa.

6) Setor de avaliação

Ocupa-se em enviar as provas de cada módulo com sete (7) dias de antecedência, bem como fazer a correção através de leitura óptica, emitindo na sequência o relatório de notas dos alunos ao tutor, por meio de correspondência.

7) Tecnologias de informação e comunicação

Os recursos tecnológicos utilizados para o desenvolvimento do Programa são televisões de 29 polegadas, videocassetes e as fitas VHS, que possuem cada uma uma etiqueta para orientar a sequência das oito (8) aulas a serem passadas, nos encontros semanais.

No Instituto/Empresa Y, existe uma equipe que produz as videoaulas e as videoconferências. Para isso, contrata professores renomados na área educacional, com titulação em mestrado ou doutorado de instituições de ensino como a UFPR, a PUCPR, a UTPPR e outras.

8) Setor Comercial

Tem como atribuição realizar toda a parte de divulgação do Programa e demais cursos (CND, inglês, pósgraduação e outros) oferecidos pelo Instituto/Empresa Y, bem como receber e conferir as matrículas dos alunos novos.

9) Setor de mensalidades e demais cobranças

É responsável pela emissão de boletos bancários (de mensalidade, carterinha do estudante, trançamento e reativação de matrícula, prova de dependência, prova de segunda chamada, e outros), pelas negociações de parcelas de mensalidades em atraso e pelos recebimentos de pagamentos.

10) Secretaria acadêmica

Tem por finalidade básica realizar todo o serviço de escrituração, arquivo e controle da vida escolar do aluno (histórico, atestados, certificação).

11) Logística

É responsável pelo envio de material didático, de videoaulas e videoconferências para o tutor e os parceiros.

12) Histórico

Os históricos são emitidos pelo Instituto/Empresa Y, aproximadamente 60 dias após o término oficial do Programa, para todos os alunos/docentes que o concluíram.

Segundo o Instituto/Empresa Y, os históricos são entregues somente para os alunos/docentes que estão em situação regular.

13) Diploma

O diploma é enviado através de correspondência ao tutor, com seis meses de antecedência, para que os alunos/docentes confirmem os dados e assinem, sendo em seguida devolvido à Secretaria do Instituto/Empresa Y. O Instituto/Empresa então o encaminha à Faculdade X para que esta proceda ao registro. Conforme o *Manual do Tutor*, após o registro, o diploma (...) só poderá ser retirado pessoalmente ou por um representante legal, portando uma procuração que pode ser individual ou coletiva (FICHÁRIO DE CAPACITAÇÃO DO TUTOR, 2006, p. 18).

Assim, no intuito de aprofundar a análise e a discussão do tema, à luz dos pressupostos teóricos já apresentados nas seções anteriores, serão explicitados, na seqüência, os resultados da pesquisa de campo, a partir de observações em telessalas, entrevistas e questionários aos tutores e aos alunos/docentes, utilizados na investigação.

3.3 Implementação e configuração da proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em um município da região metropolitana de Curitiba

Em meados de 2003, uma professora do Ensino Fundamental, tendo conhecimento da oferta do Curso Normal por meio do Instituto/Empresa Y, trouxe para o município em análise, a oferta do curso de magistério em nível médio denominado Curso Normal a Distância – CND, matriculando nessa primeira turma 26 alunas. No início de outubro desse mesmo ano, o Instituto/Empresa Y passou a oferecer para os professores em exercício o Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que

faz uso das tecnologias de informação e comunicação, através de uma parceria estabelecida com uma escola particular, que ficou incumbida de propiciar toda a estrutura, os recursos tecnológicos e a indicação de um tutor para o desenvolvimento do Programa de Capacitação. No entanto, a escola apresentou divergências no relacionamento com a professora que trouxe o magistério para o município Z. Por esse motivo, o Instituto cessou convênio com a escola e demitiu a tutora do CND.

Diante disso, o Instituto/Empresa Y locou um outro espaço num centro comercial com 4 salas, e se responsabilizou pelo pagamento do aluguel e do salário dos tutores contratados, além do envio dos kits tecnológicos e das carteiras universitárias.

A partir daí, seis (6) turmas do Programa Especial de Capacitação foram abertas, como a seguir:

1.^a turma:

Início: 4 de outubro de 2003		Término: 22 de janeiro de 2005	
Matriculados	Desistentes	Concluintes	
39	17	22	

Dos concluintes, quinze (15) são docentes da rede municipal e sete (7) efetivaram suas matrículas no respectivo Programa através da apresentação de declaração de estágio voluntário e na seqüência conseguiram remuneração via prefeitura do município Z, para atuarem como docentes no Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

2.^a turma:

Início: 10 de junho de 2004		Término: 10 de setembro de 2006	
Matriculados	Desistentes	Concluintes	
34	14	20	

Dos concluintes, três (3) são docentes do município e dezessete (17) efetivaram suas matrículas por meio da declaração de estágio voluntário, sendo posteriormente contratadas pela prefeitura para atuarem nos CMEIs.

3.^a turma:

Início: 2 de agosto de 2004		Término: 2 de novembro de 2006	
Matriculados	Desistentes	Concluintes	
31	05	26	

Dos concluintes, vinte (20) são docentes da rede municipal e seis (6) são estagiárias.

4.^a turma:

Início: 1 de outubro de 2004		Término: 1 de janeiro de 2007	
Matriculados	Desistentes	Concluintes	
32	14	18	

Dos concluintes, seis (6) são docentes da rede municipal e doze (12) efetivaram suas matrículas no Programa através da apresentação de declaração de estágio voluntário, desenvolvido em instituições de ensino e em seguida também conseguiram estágio remunerado por meio da prefeitura, para atuarem como docentes nos CMEIs.

5.^a turma:

Início: 6 de fevereiro de 2005	Término: 6 de maio de 2007	
Matriculados	Desistentes	Em processo de formação
28	10	18

Do total, três (3) são docentes da rede municipal e quinze (15) efetivaram suas matrículas no Programa por meio da apresentação de declaração de estágio voluntário.

6.^a turma:

Início: 8 de maio de 2005	Término: 8 de agosto de 2007	
Matriculados	Desistentes	Em processo de formação
25	05	20

Dos alunos/docentes em processo de formação, três (3) são docentes da rede municipal e um (1) do município de Quatro Barras, e os demais efetivaram suas matrículas através da apresentação de declaração de estágio voluntário, sendo destes dezessete (17) mulheres e três (3) homens.

7.^a turma:

Início: 11 de fevereiro de 2006	Término: 11 de maio de 2008	
Matriculados	Desistentes	Em processo de formação
27	11	16

Dos que estão em processo de formação, dois (2) são professores da rede municipal e quatorze (14) estagiários atuantes nos CMEIs. Sendo do total quatro (4) homens e doze (12) mulheres.

Atualmente, os alunos/docentes e efetivos no Programa e em processo de formação são cinco (5) e trinta e um (31) estão na condição de estagiários. No início das entrevistas e da aplicação dos questionários, foi apresentado, tanto aos tutores

como aos alunos/docentes, um texto explicativo da pesquisa em andamento e sobre as questões norteadoras, todas correlacionadas, de modo a facilitar o processo.

Da amostra efetuada (36 alunos), apenas 30 questionários retornaram. Por meio deles, constatou-se que 33% dos alunos/docentes moram na região central do município Z, sendo 67% provenientes dos bairros mais afastados do centro, local em que estão situadas as telessalas do Programa. A maioria pode ser considerada como de classe média.

O município em análise está localizado nas encostas da Serra do Mar. Possui centenas de nascentes que dão origem ao Rio Iguaçu. Componente da região metropolitana, é responsável por mais de 50% do abastecimento de água de Curitiba. Por se tratar de uma área de mananciais, não pode ter a construção de prédios e a instalação de indústrias poluentes. Isso ocasiona falta de empregos locais, o que leva muitos moradores a trabalharem em outros municípios. Por esse motivo, o município não se desenvolve como deveria e o comércio é pequeno e central. Atualmente, a população é constituída de 94.188 (noventa e quatro mil, cento e oitenta e oito) habitantes, segundo o IBGE (2004).

A ausência de instituições de ensino superior no município Z é um dos indicativos da implementação do Programa Especial de Capacitação.

Instados a opinar sobre a opção em fazer o Programa, foi surpreendente o número de alunos/docentes 77% que justificaram a escolha por causa da proximidade de suas residências e o baixo custo do valor das mensalidades; 20% apontaram a comodidade, ou seja, o fato de ter apenas dois encontros presenciais por semana, e também pelo custo inferior a outras faculdades. E apenas 3% dos alunos/docentes justificaram a opção devido ao fato de o Programa estar contemplado no Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS) dos professores do município Z, garantindo a elevação de nível ao seu término. A inclusão no PCCS se

deu mediante a solicitação dos professores que cursam o Programa ao Poder Legislativo – que elaborou uma emenda com o objetivo de incluí-lo – durante a aprovação do Plano, conforme a seguir:

Art. 9.º - O cargo ou emprego do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal (...) será caracterizado por sua denominação, pela descrição sumária e detalhadamente de suas atribuições e pelos requisitos de instrução, qualificação e experiência exigidos para o ingresso, como segue:

I – para o exercício do cargo ou emprego de Professor é exigida a habilitação específica para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, obtida em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, bem como em Programas Especiais de Capacitação, previstos no artigo 87 da LDB, em seu parágrafo 3.º, inciso III. (Lei n. 726, 2004, p. 4, grifo nosso)

Explica o presidente da Câmara:

“É razoável que os professores que já estão fazendo um curso de nível superior sejam contemplados pelo plano. Por isso a emenda foi aprovada por unanimidade.” (JORNAL AGORA PARANÁ, 2004)

A incorporação do Programa no PCCS levou os professores da rede que ainda não possuíam habilitação em nível superior a fazer a opção por ele como instância de formação e de busca de melhores condições de salário.

O número de alunos/docentes mulheres é bem maior que o de estudantes homens (na proporção de 80,5% contra 19,5%), o que demonstra que o Programa representa também uma instância importante como educação compensatória, uma vez que as mulheres, marcadas pela sua condição de gênero acabam escolhendo como profissão a docência, principalmente quando se trata dos níveis de ensino Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Instituto/Empresa Y, a fim de aumentar a sua clientela, estendeu a oferta do Programa a pessoas que comprovassem, por meio de uma declaração de estágio, que realizavam trabalho voluntário na função de regente de classe, auxiliar de regente, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico, orientador ou até mesmo de diretor de instituição de ensino, que desse modo poderiam se matricular e

cursar o Programa. Situação bem exemplificada nos números apresentados anteriormente, das novas turmas abertas no município Z.

O modelo de declaração (ANEXO 5) formulada pelo Instituto/Empresa Y fundamenta-se na Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que diz:

Art. 1.º Considera-se serviço voluntário, para fins desta lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física à entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. (Lei do Voluntariado, n. 9.608, 1998, p. 1)

Essa declaração vem gerando muitos questionamentos, uma vez que o Programa é destinado especificamente a professores em efetivo exercício, conforme prevê o artigo 3.º da Deliberação 04/02, que autorizou o seu funcionamento:

II têm sua oferta limitada aos **profissionais atuando** no magistério em estabelecimento de educação básica ou em instituição de educação infantil. (DELIBERAÇÃO n. 04, 2002, p. 1, grifo nosso)

Porém, durante a análise dos questionários aplicados aos alunos/docentes, na questão que se refere à declaração de voluntário, apenas 13% dos alunos/docentes confessaram que não realizavam atividades docentes ou correlatas em instituições de ensino, mas que conseguiram as declarações legalmente assinadas por gestores que tinham acesso a elas. A maioria dos alunos/docentes que se encontram atualmente na condição de estagiários não responderam à pergunta ou não foram objetivos na suas colocações, o que dificultou a análise dos dados.

Este fato também foi notado pelo Conselho Estadual de Educação, que, após várias denúncias, fez as devidas apurações sobre a situação documental dos alunos/docentes do Programa Especial de Capacitação e emitiu o Parecer n. 193, de 11 de abril de 2007, no qual (item II do voto dos Relatores) são explicitadas as conclusões em relação à validade do Programa e como fica a diplomação de seus

concluintes, inclusive dos alunos que utilizaram a declaração de voluntário para ingressarem.

a) para fins de registro de diplomas, os concluintes do Programa Especial de Capacitação em tela, devem apresentar documentos que comprovem vínculo empregatício, anterior à data da matrícula, em instituição regular de ensino, constando nos mesmos o exercício de atividade docente, conforme § 1.º do Art. 1.º da DELIBERAÇÃO n. 04/02-CEE/PR.

(...)

c) que os voluntários e/ou estagiários que foram indevidamente matriculados no Programa Especial de Capacitação, em tela, não atenderam às exigências constantes na DELIBERAÇÃO n. 04/02-CEE/PR, bem como o Art. 87, § 3.º, Inciso III da Lei 9.394/96, não podem ter seus diplomas registrados. (PARECER n. 193, 2007, p. 19)

Portanto, os alunos que efetivaram suas matrículas por meio da declaração de voluntário não terão direito ao registro de seu diploma. Isso com certeza gerará mais polêmicas, denúncias e conseqüentemente processos contra o Instituto/Empresa Y e a Faculdade X que certifica, já que a maioria da clientela atendida está na condição de estagiário.

Quanto ao registro dos diplomas, é percebido no artigo 48 da LDB a premissa básica que regulamenta a questão, normatizada pelo Parecer n. 287 – CES/CNE, o qual estabelece:

(...) o registro de diplomas expedidos por instituições não-universitárias seja realizado por universidades que:

1. ofereçam cursos de pós-graduação *Stricto sensu* cujos conceitos sejam iguais ou superiores a 3; (PARECER n. 287, 2002 *apud* PARECER n. 193, 2007, p. 25)

Desse modo, tendo por base o artigo 48 da LDB, é a incumbência do Conselho Nacional de Educação a indicação de universidades capacitadas a fazer o registro de diplomas.

Quando se trata da competência estadual, o registro também é feito por meio da indicação de universidades. No estado do Paraná, a concessão para as universidades realizarem o registro é regulamentada na Deliberação n. 01:

Art. 55.º Os diplomas expedidos por centros universitários, faculdades e institutos serão registrados em universidades do Sistema Estadual de Educação. (DELIBERAÇÃO n. 01, 2005 *apud* PARECER n. 193, 2007, p. 25)

No entanto, para que o Conselho Estadual de Educação possa indicar universidades a fim de proceder aos registros dos diplomas dos alunos que concluíram o Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, deve definir e regularizar parâmetros, que possibilitem o registro não só do referido, mas de qualquer outro curso de instituição de ensino que seja de responsabilidade normativa do Sistema Estadual de Educação, contexto este não consolidado até a elaboração da presente pesquisa.

Na seqüência, serão analisados os atores e os meios de informação e comunicação, que possibilitam o desenvolvimento da proposta de formação de professores pelo Programa, a partir das fontes de informação que permitiram a construção analítica do processo educativo.

3.3.1 Atores presentes na proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação

Os atores que fazem parte da proposta educativa do Programa – professores, tutores e alunos/docentes – exercem um papel preponderante para a sua realização, conforme veremos a seguir.

a) Professores

Na proposta de formação ofertada pelo Programa, o papel do professor não é direto, mas sim possibilitado através do uso das tecnologias de informação e

comunicação, ou seja, por meio de videoaulas e videoconferências que são gravadas por professores contratados pelo Instituto Y.

Sendo assim, o professor não está presente, face a face com os alunos/docentes, como no formato de educação presencial, o que acaba dificultando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos/docentes, uma vez que o processo de apropriação do conhecimento científico tem como premissa básica a exigência do debate e da interação entre docentes e discentes.

A docência está mais focada na motivação da aprendizagem autônoma do aluno/docente, enfatizada pelas dicas de estudos. Tais dicas – responder algumas questões que estão presentes no material didático, ler um determinado livro, fazer uma pesquisa bibliográfica e outros – são orientadas pelo professor da disciplina ao término de cada videoaula e infelizmente não retomadas no próximo encontro.

De acordo com Sá uma das principais características qualitativas do trabalho docente é a de “ajudar o estudante a transformar a informação em conhecimento e conhecimento em saber”, o que configura um desafio por conta do formato do Programa, que não prevê a interatividade entre alunos/docentes e professores (2007, p. 58).

Por mais que o professor apresente modelos, formas, explicações sobre determinados conteúdos a serem apreendidos pelo aluno/docente, a aprendizagem não é totalmente satisfatória, já que o professor não consegue estabelecer a mediação do processo, tão necessária para a apreensão dos conhecimentos trabalhados, por se tratar sua aula de uma gravação em vídeo.

Diante disso, evidencia-se a importância de uma articulação efetiva entre os principais elementos constituintes da proposta de formação para garantir a qualidade de ensino. Segundo Sá, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem caracteriza-se:

(...) pela parceria que vai desenvolver com o estudante, com o professor orientador (tutor) tornando-se parte de uma equipe de aprendentes, com novos desafios, cujos limites e responsabilidades se constroem coletivamente. (SÁ, 2007, p. 59)

Porém, constatou-se durante as observações que o tutor raramente faz as mediações ou as intervenções necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Na maioria das vezes, por falta de conhecimento e domínio teórico-metodológico dos conteúdos apresentados pelos professores do vídeo.

No Programa, o professor passa a assumir uma postura de simples detentor de conhecimentos a serem transmitidos. A aprendizagem se caracteriza pela ausência de diálogo, de debate, de pesquisa e de análises. Essa postura do professor do vídeo discorda dos apontamentos de Freitas, quando se refere ao fato de que a ênfase no papel do professor “está em oferecer condições para que haja um desenvolvimento das estruturas que permitam a aquisição do conhecimento” (2004, p. 85).

Portanto, o papel que o professor das videoaulas desempenha no Programa de certa forma não sinaliza a garantia da efetiva aprendizagem dos alunos/docentes.

b) Tutor

Os tutores têm uma atuação importantíssima no desenvolvimento da proposta de formação do Programa. Cabe a eles tirar dúvidas e responder perguntas através de contato telefônico ou pessoal. A função do tutor no Programa, segundo o manual, é a de facilitador da aprendizagem constituindo-se um elo entre o aluno/docente e o Instituto Y, que propicia todas as condições para a oferta do Programa/CNS.

O tutor deve ser um facilitador da aprendizagem. Deve acompanhar o andamento dos estudos e, sempre que possível, sugerir alternativas que possam contribuir para a boa formação dos alunos. Para que eles se tornem conscientes de seu papel, independentes e capazes de buscar e apreender novos conhecimentos. (MANUAL DO TUTOR, 2004, p. 10)

No Programa, o tutor é entendido como um profissional habilitado e indicado pelas prefeituras ou pelo Instituto para atuar junto à turma de determinada telessala, com atribuições administrativas e pedagógicas. É ele o responsável por todo o andamento da proposta educativa do Programa, bem como pelas questões administrativas: solicitar ao Instituto/Empresa declarações de qualquer natureza para os alunos, entregar boletos de mensalidades e quaisquer outros assuntos burocráticos. O Instituto/Empresa Y estabeleceu critérios para a contratação de tutores, como a seguir:

Serão contratados, para cada turma de 45 alunos, um tutor (professor-orientador); para cada 3 turmas, um orientador de estágio. Além disto, haverá um supervisor para acompanhar até 120 tutores. (PARECER n. 1.182, 2002, p. 3)

O supervisor ou coordenador pedagógico faz os atendimentos através da linha telefônica (0800) e também realiza as capacitações dos tutores. Mas nas entrevistas, o que se evidenciou é que esses supervisores/coordenadores pedagógicos do Instituto/Empresa Y mudaram constantemente, o que prejudicou a comunicação entre os tutores e o Instituto, já que, cada vez que ligavam para esclarecer dúvidas sobre um mesmo assunto debatido, falavam com um supervisor/coordenador diferente, que não tinha conhecimento de tal situação. Sem contar ainda que esses supervisores/coordenadores pedagógicos contratados pelo Instituto/Empresa são estagiários do curso de Pedagogia, ou seja, com formação inferior à dos tutores.

O estabelecido no manual em relação ao orientador de estágio, um para cada três turmas, ficou apenas no papel, pois durante a análise dos questionários aplicados aos tutores estes afirmam que, além de serem responsáveis por desenvolver a proposta educativa do Programa, também orientavam os alunos/docentes na realização do projeto de estágio, sem acréscimo algum em seus salários para fazerem isso.

A partir dos questionários aplicados aos alunos/docentes, que indagavam sobre o papel do tutor na telessala e se ele corresponde a suas atribuições, constatou-se que a unanimidade 94% dos alunos/docentes acreditam que o tutor cumpre com sua função: colocar e tirar as fitas de aulas, cumprir o cronograma das videoaulas e videoconferências, aplicar provas e passar notas, controlar a frequência e tirar dúvidas. Mas 3% dos alunos/docentes apontaram que falta iniciativa do tutor no desenvolvimento do processo educativo e outros 3% afirmaram que ele precisa ser mais atuante e impedir conversas paralelas na telessala.

A atuação do tutor é reconhecida como de qualidade praticamente por todos os alunos/docentes pesquisados. Por outro lado, não houve nenhum apontamento nos questionários em relação ao seu acompanhamento na realização de atividades propostas nas apostilas ou nas sugestões de estudos indicadas pelos professores das videoaulas, ou ainda na garantia de interação e mediação entre os elementos que compõem o processo educativo.

O que transpareceu nas colocações sobre o papel do tutor é que a função assumida no Programa se revestiu muito mais de uma concepção tecnicista de educador do que de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, para propiciar uma formação de qualidade aos alunos/docentes, não basta o tutor ser apenas o facilitador da aprendizagem, como o Instituto/Empresa Y quer. É preciso um maior envolvimento no processo de

aprendizagem dos alunos/docentes a fim de fazer as intervenções necessárias, recorrendo a outras instâncias, quando necessário.

c) Aluno/Docente

O aluno/docente é considerado como o principal elemento da proposta de formação, já que todo o seu andamento e organização dependem dessa figura.

O Programa tenta oferecer uma estrutura e suportes como material didático, tutor e atendimento via telefone (0800) aos alunos/docentes, de modo a viabilizar e incentivar a sua autonomia nos processos de ensino e aprendizagem, com orientações e recomendações que atribuem a ele a capacidade de construir seu próprio caminho, seu conhecimento, tornar-se um autodidata, ator do seu próprio fazer pedagógico. Na visão de Mendonça, o aluno

(...) não se desenvolve mais como mero espectador e receptor passivo do conteúdo programático; recomenda-se que o processo de ensino-aprendizagem o torne participante constante e permanente na construção do conhecimento. (MENDONÇA, 2005, p. 1)

Partindo desse pressuposto, o que se evidenciou durante as observações é que o papel do aluno contraria as afirmações de Mendonça, pois ele é entendido mais como um receptor de informações e conteúdos do que realmente um participante da construção e apreensão do conhecimento. Infelizmente a maioria dos alunos/docentes não busca estabelecer relações dialogais, críticas e participativas do seu papel como aprendiz.

O aluno/docente é orientado a realizar estudos individuais em casa através do material escrito. No entanto, esse material não garante o desenvolvimento da autonomia do aluno/docente e nem tão pouco a apropriação do conhecimento

científico, visto que são poucos os alunos/docentes que realmente se dedicam a estudar em casa, o que se pôde comprovar por questionários aos tutores.

d) Avaliação

No que diz respeito à avaliação do Programa, segundo o manual do tutor, esta é caracterizada como formativa, ou seja, feita ao longo do processo, de modo a permitir a recuperação em cada fase do processo de ensino-aprendizagem.

Ao término do módulo, o tutor deve aplicar uma nota entre 0 e 10 a cada aluno, a partir das observações que fez do processo de ensino e aprendizagem de cada um deles. No entanto, durante as observações em telessala, ficou nítido que os tutores não propõem nenhuma atividade ao término de cada vídeoaula ou ainda trabalho/seminários que possam ajudar a compor a nota, mesmo sendo sua atribuição, como determina o manual do tutor, que orienta como fazer um seminário, uma resenha, uma síntese. Ao contrário, eles são instruídos pelos próprios supervisores a não dar nenhum tipo de atividade complementar ou correlata, a não ser o que está nas apostilas dos alunos/docentes.

A auto-avaliação realizada pelo aluno/docente também faz parte do processo. Além disso, o aluno faz provas presenciais, aplicadas em dois dias, com 10 questões objetivas de cada disciplina que compõe o módulo as quais posteriormente são enviadas pelo tutor por correspondência para o Instituto/Empresa Y fazer as correções através da leitura óptica, já que os alunos preenchem um gabarito com um código de barras, após responder às questões da prova. Ao término do módulo, a nota é dada por disciplina, mediante a aplicação da seguinte fórmula:

$$\frac{(nT \times 2) + (nAA) + (nAV \times 7)}{10}$$

nT (peso 2)

nAA (peso 1)

nAV (peso 7)

Onde:

nT – nota do tutor

nAA – nota da auto-avaliação

nAV – nota da avaliação (provas)

(MANUAL DO TUTOR, 2004, p.19)

Caso o aluno/docente não consiga atingir a média cinco (5), terá a oportunidade de fazer até duas dependências por disciplina em cada módulo. E se mesmo assim não conseguir a aprovação, ele estará reprovado no módulo, o que não o impede de dar prosseguimento nos estudos. Para isso, terá as seguintes possibilidades:

- a) continuar os módulos subseqüentes e, após o término do módulo VI, retornar ao módulo reprovado;
- b) dar continuidade ao curso e concomitantemente, retornar a outra turma, o módulo reprovado, refazendo todas as disciplinas, inclusive aquelas em que foi aprovado;
- c) trancar sua matrícula e reativá-la em uma turma que esteja iniciando o módulo reprovado.

Ao refazer o(s) módulo(s) reprovado(s), os encontros presenciais não poderão coincidir em dias e horários com aqueles do módulo em que está cursando. Neste caso, o aluno cursará o módulo mas fará prova apenas da disciplina que reprovou. (MANUAL DO TUTOR, 2004, p. 19)

Durante as observações realizadas nas telessalas nos dias de prova, constatou-se que muitos alunos/docentes recorreram a materiais diversos (apostilas embaixo da prova, papéis com anotações, repasse de papéis para colegas, outros) para responderem às questões, isto é, para “olarem”. Isso ocorreu não só na ausência do tutor na telessala, que saiu em determinados momentos, como também em outras vezes com o tutor presente, mas de modo que ele não percebesse. O que contraria o disposto no *Manual do tutor*, que diz:

- b) Aplicação

A prova para avaliação do aluno é individual e sem direito à consulta. Quando o tutor detectar algum problema operacional (falta de provas, gabaritos, provas a mais, questões inadequadas, etc.), deve utilizar a ata da avaliação para registrar a ocorrência e entregá-la (...). (MANUAL DO TUTOR, 2004, p.21)

Após a leitura das provas, o Instituto/Empresa Y envia por correspondência o relatório de notas ao tutor, no prazo de 30 a 40 dias.

As provas realizadas pelos alunos/docentes não explicitam o seu conhecimento, pois eles a repetem até conseguir a nota necessária. A maioria das questões são cópias fiéis das apostilas, basta decorar, não é preciso analisar, estabelecer relações.

Como se pôde perceber, os instrumentos de avaliação utilizados pelo Programa não propõe a emancipação do aluno/docente e muito menos a apropriação do conhecimento. Como assinala Benvenuti, a avaliação deve contribuir:

(...) no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive para usufruir dele, mas que, principalmente, esteja pronto para transformá-lo. (BENVENUTTI, 2002, *apud* MENDONÇA, 2005, p. 13)

Princípios estes não interiorizados pela proposta educativa do Programa, o que, conseqüentemente, gera uma concepção de avaliação acríica e burocrática, voltada à conservação e à reprodução da sociedade.

Seguindo esse raciocínio, pode-se retomar o conceito anterior de Souza, na segunda seção, que entende que a avaliação “não é um processo meramente técnico”, mas sim uma tomada de decisão que reflete uma concepção de homem, sociedade e educação.

Para o aluno/docente ser aprovado no Programa é preciso ter:

- frequência de, ao menos, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária presencial (videoaulas e videoconferências);

- avaliação no processo, por módulo, com aproveitamento mínimo igual a 5,0 (cinco vírgula zero);
- avaliação do Estágio, que consiste em: Prática Pedagógica (pesquisa); Docência (Relatório descritivo-reflexivo do Estágio); Declaração das 100 horas de docência. A cada módulo o Tutor atribuirá ao aluno uma nota na escala de zero (0) a dez (10), levando em consideração os três requisitos mencionados. A aprovação no estágio por módulo exige média igual ou superior a cinco (5,0). (MANUAL DO TUTOR, 2004, p. 18-19)

e) Estágio

O Estágio é realizado a partir do III módulo, em duplas ou individualmente, em instituições de ensino que ofertem a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para o cumprimento do estágio, o aluno, além de fazer docência no nível em que atua, deve elaborar um projeto, que é dividido em etapas.

1.^a etapa – o aluno escreve um texto que deve conter as idéias principais do Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino que estagiou;

2.^a etapa – é efetivada durante o IV módulo, após observações em sala, tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais, em que o aluno/docente escolhe um problema já detectado e desenvolve o projeto de estágio, a partir de revisão bibliográfica;

3.^a etapa – corresponde ao V módulo, no qual o aluno aprimora o problema, define instrumentos e aplica-os para coleta de dados, fazendo em seguida as análises necessárias e desenvolvendo a escrita do projeto de estágio;

4.^a etapa – nesta última, o aluno, de posse do problema e dos dados analisados, propõe um plano de ação para superar ou pelo menos amenizar o problema salientado nas instituições tanto da Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Durante toda a realização do estágio, os alunos devem desenvolver docência e emitir um relatório de atividades realizadas, junto com o projeto de estágio de cada módulo e uma declaração comprovando 100 (cem horas) de docência, fornecida pelo gestor da instituição de ensino que atuou – Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, mediante observações, constatou-se que a maioria dos alunos dividiam a elaboração do projeto, sendo um responsável em desenvolvê-lo na Educação Infantil e outro nas séries iniciais. Ao término, este não era socializado entre a própria dupla, a maioria não sabia o que o colega tinha feito e vice-versa.

Pelas análises dos projetos de estágio desenvolvidos nos módulos IV e V, que têm como pressuposto busca fundamentação teórica através de revisão bibliográfica, constatou-se cópia “pura” de textos retirados da internet, livros ou de propostas curriculares, muitas vezes sem coerência e coesão textual.

100% dos tutores afirmaram nos questionários que organizam seminários ou apresentações por equipes, para a socialização das produções dos alunos. No entanto, foi possível perceber, pelas observações em duas telessalas, que os tutores não propunham nenhum tipo de atividade que objetivasse tal socialização dos projetos de estágio. O que configura uma controvérsia, ou seja, as respostas não condizem com as ações desenvolvidas nas telessalas.

3.3.2 Meios de Comunicação presentes na proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação

Como se pode observar no Programa, o processo educativo se caracteriza por uma estrutura organizacional na qual professor e aluno/docente não estão presentes face a face no mesmo tempo e espaço real. A apropriação do

conhecimento é possibilitada através dos meios de informação e comunicação, que dizem respeito a material didático, videoaulas e videoconferências propiciadas pelo uso das tecnologias (TV, videocassete e fitas VHS), os quais serão analisados a seguir.

a) Material didático

Com relação ao material didático utilizado pelos alunos/docentes, este corresponde a apostilas entregues no início de cada módulo, referentes a cada disciplina, os quais além da fundamentação teórica, dispõem de atividades a serem resolvidas na telessala e em casa.

Nos questionários respondidos, verificou-se que 94% dos alunos/docentes acham que as apostilas apresentam imagens nítidas e reais e textos diversificados e coerentes que auxiliam na compreensão do conteúdo. Para eles, o material é de boa qualidade. Mas 6% comentaram que muitos conteúdos que estão sendo trabalhados nas videoaulas não condizem com o que é apresentado na apostila, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

100% dos tutores confirmam que o material é de qualidade. E desses, 17% destacaram que, apesar de as apostilas abordarem assuntos atuais e históricos de forma clara, escritos por pesquisadores reconhecidos na área da educação, são poucos os alunos que realmente os estudam.

Os materiais didáticos, embora utilizados como um dos principais elementos da proposta do Programa, é limitado. Isso porque exige maior grau de motivação do aluno para estudá-lo, e não oferece realimentação suficiente. O ideal é o seu uso associado com outras tecnologias interativas. Para Sá, a produção do material didático deve “estar sempre a cargo de especialistas da área para garantir a fundamentação teórica e prática, mas também deve contar com uma equipe de profissionais para adequar o conteúdo às diversas linguagens” (2007, p. 53).

Em resumo, o material didático, tanto na apreciação dos alunos/docentes como na dos tutores, apresentou-se com ótima qualidade na linguagem e na clareza das idéias. No entanto, pode-se observar que existem alguns limites nas apostilas utilizadas na proposta de formação de professores pelo Programa. Por exemplo, pode-se citar a insuficiente motivação para o estudo através deste, e aí está seu limite; todavia, para sanar dificuldades apresentadas, o aluno conta com a atuação presencial do tutor, atuação essa que pode ser considerada como precária, já que as intervenções são mínimas.

Também a elaboração das apostilas das disciplinas não contou com a atuação de todos os professores que gravaram as videoaulas. Em muitos casos, a elaboração foi realizada por um especialista que não gravou a aula. Evidentemente esse processo desencadeou aos alunos/docentes dificuldades em estabelecer relações do conteúdo apresentado na videoaula com o conteúdo da apostila e, conseqüentemente, dificuldades na apreensão do conhecimento.

b) Videoaula

Como foi visto, a proposta educativa do Programa prevê na modalidade semipresencial, sendo que a parte presencial se constitui na exibição pelo tutor de videoaulas com duração aproximada de 40 (quarenta) minutos cada, sobre os conteúdos a serem apreendidos. As videoaulas são gravadas por uma equipe de produção do Instituto/Empresa Y, que contrata professores com mestrado ou doutorado para ministrar as disciplinas. No ANEXO 4, segue a grade curricular e o total de videoaulas por disciplina.

Na análise das videoaulas, notou-se que a maioria dos professores assume concepções diversas de educação, o que configura um ecletismo de linhas teórico-

metodológicas, que dificulta em alguns casos a compreensão de determinados conteúdos, mesmo sendo planejados e detalhados previamente. Alguns professores até recorrem à utilização de diferentes estratégias como forma de apresentação das informações (fantoques, citações, parábolas, entrevistas, dinâmicas com alunos de escolas e outras), mas não garantem a apropriação efetiva do conhecimento.

Outro fator observado durante a exibição de uma determinada videoaula é que o professor que a ministrava já era falecido e, mesmo assim, o Instituto continuava a apresentar as suas gravações não só no Programa como também nos cursos de especialização.

Na análise dos dados coletados sobre as videoaulas, 47% dos alunos/docentes afirmam que as mesmas são de boa qualidade e feitas com professores competentes. Já 24% apontam que são cansativas e muitas vezes desvinculadas da realidade do professor em sala de aula. 27% responderam que algumas são de boa qualidade e outras sem relação com os conteúdos da apostila. E 3% dos alunos/docentes apontaram que as videoaulas não fazem muita diferença no processo educativo, pois muitos professores apenas lêem o que está escrito na apostila.

Dos seis tutores pesquisados, 67% argumentaram que as videoaulas são de qualidade e elaboradas por professores capacitados, e destes apenas 25% dizem que só elas não bastam, não garantem a apropriação do conhecimento, sendo necessária a interferência do tutor; e que algumas são “pobres” do ponto de vista do conteúdo e com uma abordagem espontaneísta. 33% dos tutores relatam que a maioria das videoaulas não passam de uma declamação dos conteúdos que estão no material didático.

O fato das videoaulas serem compreendidas como cansativas e chatas muitas vezes se deve à ausência de domínio da linguagem audiovisual por parte do professor. Advertem, Sartori e Roesler:

A falta de diálogo entre os aspectos pedagógicos e de comunicação tem sido talvez um dos motivos pelos quais se atribui fama de “chatos” aos vídeos pedagógicos. Falta aos educadores formação no âmbito das linguagens e suas contribuições específicas para a aprendizagem e falta aprender a arte de narrar audiovisualmente o que aprendeu a narrar por escrito. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 150-151)

Assim se percebe a importância do professor fazer parte da equipe de produção. O trabalho dos profissionais envolvidos na produção deve estar balizado pelos objetivos de aprendizagem, que são o foco principal da obra a ser realizada. Segundo Sartori e Roesler,

Uma proposta de vídeo pedagógico precisa conciliar linguagem e projeto pedagógico, pois tem finalidades específicas e revela o estilo da equipe de produção e o compromisso com a qualidade do ensino da instituição realizadora. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 150)

O entendimento desses aspectos é essencial para garantir um ensino de qualidade por meio da videoaula. Os tutores são incumbidos de assistir antecipadamente cada videoaula, a fim de destacar aspectos importantes, assim como sanar as dúvidas surgidas durante o processo educativo:

Ao receber as fitas, o tutor deve assisti-las sozinho, antes da exibição na telessala. Você deve observar os pontos mais importantes e os pontos que possam levantar dúvidas. Para quando passar a fita aos alunos, tenha condição de fazer paradas para explicações ou comentários. (MANUAL DO TUTOR, 2004, p. 17)

Porém, constatou-se durante as observações em duas telessalas que os tutores, a cada encontro presencial, passam as quatro videoaulas direto, sem paradas para interferências, discussões ou intervalos. Nas entrevistas, os tutores expressaram que a falta de interferência se justifica em virtude da sua formação – especialista na área de educação. Durante a exibição das aulas de matemática, por

exemplo, o tutor não possui conhecimento para sanar as dúvidas como um profissional formado na área de matemática.

c) Videoconferência

Faz parte também da Proposta Educativa a apresentação de videoconferências que abordam temáticas relacionadas ou não com a educação. No que se refere a essa estratégia, podemos dizer que pode ser apontada, por um lado, como portadora de grande potencial para a promoção de formas dinâmicas de aprendizagem, uma vez que permite que pessoas, separadas pela distância geográfica, possam interagir em tempo real. Por outro lado, há que se cuidar das denúncias de que a videoconferência é uma forma de transmissão e reprodução dos conteúdos das aulas presenciais.

Esse fato se comprova, com claras evidências, nas análises realizadas durante a execução das videoconferências do Programa de Capacitação, enquanto proposta alternativa de ensino. Quando comparada com o presencial ou outra metodologia a distância, não apresentou potencialidades em relação à interatividade, situação esta explicitada na visão dos alunos em processo de formação e dos tutores por meio de questionários. Conforme orientações do manual, a videoconferência deve ser exibida a cada quinze dias e de acordo com um calendário preestabelecido: “Os alunos deverão assistir em qualquer dia e horário, escolhidos pela própria turma. Em cada encontro devem ser retomadas questões abordadas no material didático para esclarecimento de dúvidas”. (MANUAL DO TUTOR, 2004, p. 15)

Mas verificou-se, por meio de observações nas telessalas, que as videoconferências são passadas em intervalos de mais de quinze dias,

conseqüentemente não fechando número de cinco por módulo, e raramente os tutores propõem algum tipo de atividade que promova interação com os alunos/docentes.

Quando instigados a opinarem sobre a qualidade das videoconferências nos questionários, 67% dos alunos/docentes declararam que não há interatividade entre o professor do vídeo e os alunos por se tratar de uma gravação em fita, portanto não há como solucionar as dúvidas surgidas naquele momento. Já 23% comentaram que a videoconferência é um momento importante para troca de idéias entre os colegas de sala e o tutor; 3% afirmaram que elas deveriam ser mais direcionadas para os níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, já que são estas as habilitações oferecidas pelo Programa; e 7% não responderam.

Nessa alternativa de EaD, o aluno é instrumentalizado para investir em sua formação, de modo a apropriar-se de conhecimentos, dialogando face a face com os professores e buscando a criação de uma rede colaborativa, onde os aspectos da interatividade são reforçados e valorizados consideravelmente. Como esclarece Santos,

A videoconferência é adequada para instituições que queiram criar programas de formação de redes de ensino e pesquisa, e implantar processos de ensino a distância para atividades de formação e treinamento. O sistema escolhido integra periféricos projetados especialmente para auxiliar o professor na tarefa de ministrar aula, permitindo assim a completa interação aluno-professor. (SANTOS, 2001, p. 5-6)

No entanto, na fala dos alunos não se encontrou elementos que indicassem a interatividade entre o professor e os alunos/docentes durante as videoconferências, pois estas não passam de uma gravação em fita VHS. Portanto, não configuram uma proposta real de videoconferência, mas o Programa a denomina como se fosse. As videoconferências são gravadas por um professor especialista, mestre ou doutor em alguma área que dialoga com uma

repórter/apresentadora sobre um determinado tema (sexualidade, drogas, educação infantil, pastoral da criança, EaD, câncer de mama e outros), relacionado de um modo geral à educação ou à sociedade. Nesse contexto, os alunos/docentes são vistos apenas como meros espectadores.

Nas duas telessalas observadas, foi possível perceber que um tutor, em algumas ocasiões, propunha atividades a partir da exibição da videoconferência, como por exemplo um resumo ou questões sistematizadas a serem respondidas em grupos pelos alunos/docentes e em seguida entregues ao tutor, que os utilizava como instrumento de avaliação, já que ao final de cada módulo deve atribuir uma nota ao aluno/docente.

Analisar a proposta de formação docente com foco na videoconferência foi uma oportunidade de perceber uma prática pouco explorada e ainda não valorizada que pode propiciar a construção do conhecimento e a autonomia de seus participantes, sejam eles professores ou alunos, desde que seja realmente utilizada como recurso pedagógico que proponha a interatividade, a proximidade e a presencialidade virtual, aspectos estes que favorecem a construção do conhecimento, confirmando assim que essa alternativa é viável para uma educação de qualidade.

d) Tecnologias

No que se refere à questão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo educativo do Programa, os dados obtidos na pesquisa revelaram que 37% dos alunos/docentes e 66% dos tutores entendem que as tecnologias utilizadas (TV e videocassete) são boas e importantes, pois sem elas não aconteceria o processo educativo. Já 43% dos alunos/docentes e 17% dos

tutores explicitaram que existem falhas, problemas na imagem e no áudio das fitas VHS, e em muitos casos no aparelho cassete, que apresenta o cabeçote sujo, o que prejudica o andamento da aula e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem.

E 20% dos alunos/docentes e 17% dos tutores percebem como um processo inovador, atrativo, ou seja, diferente do modo com o qual estavam acostumados a aprender.

Portanto, as TIC utilizadas como recursos da EaD assumem um papel importantíssimo nesse processo, uma vez que têm como função estabelecer a mediação entre o conhecimento científico e os alunos/docentes. Na percepção de Belloni, essa mediação é tida como um desafio, já que o seu resultado depende do contexto social:

A mediatização técnica, isto é, a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores, realizadores, informatas etc.), independentemente das formas de uso: o fato de que esses materiais possam vir a ser utilizados por estudantes em grupo, com professor em situação presencial (no laboratório da universidade, por exemplo), ou a distância por um estudante solitário, em qualquer lugar e em qualquer tempo, só aumenta a complexidade desses desafios. Há que considerar, como fundamento dessa mediatização, os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados. (BELLONI, 2002, p. 123)

Mesmo tendo clareza da importância das TIC no desenvolvimento da proposta educativa do Programa, não se pode negar o papel do tutor. Porém, o que se detectou nas análises é que as TIC prevalecem perante a figura do tutor em telessala. Adverte Preti, o tutor é responsável pela mediação do processo educativo:

A tutoria deve ser vista como educação individualizada e cooperativa, centrada no sujeito da aprendizagem, o aluno. Desta forma, é uma ação coordenada e mediatizada que põe à disposição do aluno os mais variados recursos disponíveis, que lhe permitam, com autonomia, desenvolver sua trajetória de aprendizagem alcançando seu objetivo primordial, o de aprender. (PRETI, 1996, *apud* MENDONÇA, 2005, p. 53)

Sendo assim, a presencialidade do tutor no Programa deveria se destacar em relação ao uso das TIC, e não o contrário, como ocorre.

Uma das grandes características possibilitadas pelas TIC é a interação. Para Sá, a interação “é entendida como a capacidade que a tecnologia tem de possibilitar a comunicação entre os sujeitos de tal forma que haja qualidade nesse processo intersubjetivo de comunicação” (2007, p. 76). Discorda-se de tal afirmação quando se analisa a incorporação das TIC no Programa, uma vez que não propiciam essa interatividade.

O que se constata no Programa é que o uso das TIC como forma de mediação do conhecimento não dá conta de instrumentalizar o aluno/docente para apropriação do conhecimento científico, que pressupõe interação entre os sujeitos do processo. Portanto as TIC não conduzem à oferta de um ensino de qualidade. Beloni chama a atenção no que se refere ao uso das TIC nos processos de formação: “as ações de formação não conseguem efetivamente chegar à maioria dos professores e sobretudo àqueles mais necessitados” (2001, p. 7).

3.4 As contradições didáticos-pedagógicas na proposta de formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação

Com base nos dados registrados nos diversos documentos pesquisados e nas análises das entrevistas aos tutores, nos questionários respondidos pelos alunos/docentes e tutores e em observações em telessalas, é visível que a proposta de formação pelo programa não é capaz de formar professores com uma visão mais crítica sobre as contradições da nossa sociedade e sobre o papel da educação em face delas.

Nesta linha de abordagem, podemos dizer que a Proposta apresenta muitas falhas, entre elas a duração do Programa, que é insuficiente para formar um professor; o trabalho do tutor, que deveria prevalecer sobre as TIC; o excesso de atribuições administrativas sob responsabilidade do tutor, que o impede de cumprir seu papel com eficiência; os problemas técnicos relacionados à qualidade e à manutenção dos equipamentos/tecnologias utilizados no processo educativo, fato também evidenciado nesse estudo durante as análises da TV Escola; a dicotomização entre teoria e prática; entre outras.

A pesquisa sobre o Programa permitiu a caracterização dos alunos/docentes e dos tutores. As questões semi-estruturadas e estruturadas dos instrumentos de pesquisa proporcionaram o conhecimento sobre a percepção que os alunos/docentes e tutores apresentam em relação à proposta de formação ofertada pelo Programa.

Essa formação, até os limites que esta pesquisa pôde aferir, não está totalmente sintonizada com o tipo de formação preconizada pela Anfope e pelos autores críticos da área, explicitados nas seções anteriores, que defendem uma formação docente com qualidade social. Trata-se de uma formação pautada em uma concepção pragmatista e tecnicista de educador, pela ênfase que coloca na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, a qual pôde ser identificada pela forma de organização administrativa e pedagógica do Programa, pela orientação metodológica e pela amplitude de carga horária a ser cumprida na “parte prática” do currículo.

Entendemos o pragmatismo como uma doutrina filosófica que apenas aceita como critério da verdade os efeitos práticos do conhecimento. Assim, é verdadeiro o conhecimento que tem resultados para a ação.

Essa visão pragmatista na formação do educador é preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, no modelo de racionalidade prática, ou seja, na atividade prática voltada para problemas do cotidiano.

Portanto, evidencia-se nesta concepção de formação um retorno ao tecnicismo configurado sob novas formas, bem como certa ênfase no saber fazer baseado na experiência, na ação, sendo que esta orienta a reflexão, num sentido utilitarista, ou seja, auxiliando na adaptação e resolução de questões imediatas. Em tal caráter utilitário da prática, a verdade fica subordinada à utilidade: algo é verdadeiro porque é útil. Ao contrário do marxismo que entende a utilidade como consequência da verdade, o conhecimento é útil porque é verdadeiro.

O pragmatismo ao conceber a verdade como aquilo que é útil, subordinado aos interesses de cada um, fica presa ao imediato, à aparência, ao senso comum que reduz a práxis ao saber ~~ter~~, à busca de resultados imediatos e individualizados. Segundo Moraes todo esse processo se resume na celebração do fim da teoria,

(...) movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...).

Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p. 3)

Nessa proposta pragmatista, há um empobrecimento teórico da referida formação, pois uma fundamentação científica é que assegura ao professor condições de domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas.

Esta situação é identificada pelo próprio Programa, que reconhece a dicotomia entre teoria e prática, presente na proposta de formação. Tanto é que tenta superar isso ao incutir na grade curricular (ANEXO 4) várias disciplinas com a

denominação de Prática Educativa nas áreas de língua portuguesa, do pensamento matemático, das ciências humanas, das ciências naturais e prática pedagógica de estágio, como se isto bastasse. Diante disso, questiona-se: a incorporação dessas disciplinas denominadas como práticas garantem uma formação de qualidade? A prática de estágio proporciona condições do aluno/docente estabelecer a relação entre teoria e prática?

De forma explícita, a proposta de formação do Programa traduz-se na formação de um professor prático-reflexivo, que saiba avaliar “criticamente” a própria atuação e o contexto em que atua, conforme vimos na seção 1. Esse modelo formativo, denominado prático-reflexivo, propõe formar um profissional que se torne capaz de refletir na e sobre a sua prática, refazendo inclusive os processos que orientam sua reflexão. Busca-se, desse modo, ressignificar e valorizar a experiência que reside na prática dos professores.

Na realidade, essa proposta de formação de professores pelo Programa não supõe a articulação teoria e prática, pois ambas aparecem durante o processo de formação do aluno/docente em momentos estanques e separados. Nesse sentido, salienta Vásquez “(...) é uma prova do mecanismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática” (1968, p. 233).

Tal análise deixa evidente que a formação do professor não se fundamenta em “práxis” que articule teoria e prática, mas fragmenta essa relação em momentos distintos.

Esses pressupostos estão incorporados não só na proposta educativa do Programa como em muitas das atuais propostas oficiais para a formação de professores no Brasil.

Diante disso, devemos compreender que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sóciohistórica, é também construída no social.

O estudo desenvolvido permite reiterar a necessidade de que a formação de professores deve ser feita dentro das universidades – espaço de produção e socialização do conhecimento científico – e não fora dela, como é o caso do Programa Especial, que expressa uma concepção técnica. Freitas defende que uma formação sólida, pautada no caráter sócio-histórico, só se efetiva no interior das universidades.

Travamos um debate no plano das idéias, das concepções, dos projetos históricos. Desse ponto de vista, uma perspectiva que desponta como promissora é a de retomar as construções históricas dos educadores para a formação do educador, recuperando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram e orientam a produção nesse campo, no que toca às condições de formação. Entre essas concepções está o conceito de base comum nacional, e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores, centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética. Essas concepções vêm sendo construídas coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e articulam a produção teórica na área juntamente com as práticas de formação desenvolvidas nas escolas públicas, nas universidades, em seus cursos de licenciaturas e pedagogia. (FREITAS, 2003, p. 13)

Além disso, os dados obtidos na pesquisa também revelam que, assim como o Programa TV Escola, o Proformação e a Unired, o Programa Especial de Capacitação, que utiliza os recursos da Educação a Distância no processo educativo, apresenta uma proposta de educação que tem muito mais contribuição com o aligeiramento na formação do docente, devido a sua carga horária e sua modalidade semipresencial, ou seja, pouco tempo destinado para formar um professor com qualidade. O aligeiramento na formação dos professores, segundo Freitas, compromete o aprimoramento da escola e a educação dos alunos, assim como omite a pesquisa ao deslocar a formação da universidade para os ISES:

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (FREITAS, 2002, p. 41-42)

A instauração desse Programa “aparentemente” ofertado por uma Faculdade municipal e que tem parceria com um Instituto/Empresa privada, em vários municípios do estado do Paraná, confirma a ausência de políticas públicas de qualidade no campo da formação de professores, uma vez que a sua oferta tem como premissa básica gerar lucro, sem preocupação com a formação humana.

O uso das TIC no Programa contraria as afirmações de Valente quando pontua que “(...) a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem” (1998, p. 6).

Deveria ser assim, se a proposta de educação do Programa almejasse a qualidade na formação dos alunos/docentes, ao invés de atender aos moldes mercantis. Corroborando essa formulação, vale destacar Barreto, que assinala dois sentidos para a incorporação das TIC ao ensino superior:

(1) a possibilidade de triplicar as vagas oferecidas, sem qualquer outra proposta de redimensionamento das condições de trabalho nas universidades; e (2) a compressão do tempo de formação profissional. Em síntese, as tecnologias são incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos. (BARRETO, 2001, p. 29)

As TIC na verdade são entendidas no Programa como personagens principais do processo formativo e não como recurso/instrumento que deveria

auxiliar o tutor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos/docentes. Infelizmente o tutor é visto mais como um “acessório” necessário à concretização do Programa, mas não a chave essencial para fazer a mediação entre o conhecimento científico e a apropriação deste por parte dos alunos/docentes. Freitas retoma os princípios da Anfope, a fim de demonstrar que as TIC estão estreitamente vinculadas às políticas de formação, que privilegiam a EaD como meio para a formação de professores através de tutores que desempenham ações fragmentadas e desvinculadas do contexto social das escolas.

A discussão da formação remete-nos ainda à temática das novas tecnologias e da educação a distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país, seja por intermédio da UNIREDE, Universidade Eletrônica, Universidade Virtual ou outras formas. A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação Estaduais a estabelecer convênios com universidades para formar a distância os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão e qualificação do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva. (ANFOPE, 2000, *apud* FREITAS, 2002, p. 22)

Moraes afirma que os diversos cursos destinados à formação de professores, que utilizam as TIC, acabam adotando uma prática mais conservadora, mesmo fazendo uso 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 nos dá a garantia de qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada para o aluno (...) expandindo e preservando a velha forma (...), sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica utilizando esses novos instrumentos. (MORAES, 1996, p. 58)

Em síntese, conclui-se que o Programa se traduz no modelo da racionalidade técnica, que reforça a fragmentação do conhecimento e a valorização dos saberes disciplinares elaborados por especialistas e pesquisadores.

O Programa também desempenha dois papéis distintos no âmbito da Educação: de um lado, aprofunda a divisão de classes da sociedade capitalista ao negar a formação omnilateral/integral do docente, garantindo-lhe apenas uma certificação; de outro lado, poderia representar um espaço importante de formação e de resistência de classe, se proporcionasse realmente uma formação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou aprofundar o estudo da proposta de formação docente pelo Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (CNS), em serviço, na modalidade semipresencial.

Apesar de a dimensão empírica da pesquisa se dar no interior de um município da região metropolitana de Curitiba a realização deste estudo foi concebida levando em conta as determinações da educação na perspectiva da totalidade histórica, conforme os pressupostos teóricos anteriormente definidos. Assim, compreende-se a formação dos professores no âmbito das relações sociais e das contradições que ela apresenta na sociedade capitalista.

O Programa em análise surgiu de uma parceria estabelecida entre uma faculdade municipal do interior do estado do Paraná e um Instituto/ Empresa localizado na cidade de Curitiba. A proposta de formação de professores pelo Programa é na modalidade semipresencial e apresenta algumas especificidades da EaD, como a incorporação de tecnologias de informação e comunicação no processo educativo.

Tal Programa foi criado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através da Deliberação n. 4/02, que tomou como fundamento a LDB n. 9.394/96.

Através da análise de documentos oficiais do Curso Normal Superior e da EaD no Brasil, bem como da discussão teórica sobre estes, foi possível analisar a proposta de formação propiciada pelo Programa aos professores e aos estagiários, que utiliza como forma de mediação do conhecimento as TIC.

O objetivo da pesquisa foi o de investigar como se dá a apropriação e o aproveitamento da proposta de educação do programa denominado Curso Normal

Superior. Após análise dos dados foi possível a comprovação de que a proposta de formação docente propiciada pelo Programa, conduz ao aligeiramento na formação, já que está fundamentada em uma concepção pragmatista e tecnicista de educador, gerando uma desvalorização de aspectos centrais que compõem o processo formativo. Entendemos o pragmatismo como elemento que esvazia a formação docente, porque reitera a ênfase na parte prática da formação, desvalorizando a apropriação das teorias da educação, tão imprescindíveis à formação.

Partindo desse pressuposto, é perceptível que existe na proposta de educação oferecida pelo Programa a condição de expropriação e *desqualificação* a que os professores vêm sendo submetidos historicamente.

O uso dos recursos da EaD no Programa não garante a apropriação do conhecimento científico, uma vez que os mesmos assumem o papel mais importante no processo educativo dos alunos/docentes, retirando do tutor o papel que deveria ter, enquanto mediador do conhecimento científico.

Portanto, para que o Programa pudesse realmente ofertar uma educação de qualidade, seria necessário um esforço muito grande, que se reveste da necessidade de um gerenciamento das ações de todos os agentes educacionais das instituições ofertantes, sejam estes administradores, docentes ou técnicos que apoiam pedagógica ou administrativamente o processo educacional.

Esse envolvimento exige, também, o esforço de todos em aprender a lidar com um novo formato de educação, já que nesse Programa ofertado na modalidade semipresencial não há espaço para aulas com o professor presente – o espaço é o da videoaula, das videoconferências, do material didático e da tutoria; nesta estratégia de ensino, os materiais "levam" o conteúdo ao aluno/docente, não o professor; enfim, nesse Programa, o aluno tem que se movimentar para construir a

própria aprendizagem – não pode mais supor que a aprendizagem só acontece a partir de uma aula dada.

O papel dos tutores se revelou extremamente tecnicista e secundário. As TIC tornaram-se o centro do processo, através das videoaulas e videoconferências, as quais também não propunham nenhuma interatividade, sendo esta entendida como pré-condição para a apreensão do conhecimento.

Como se pontuou na terceira seção, a forma de avaliação da aprendizagem do aluno/docente caracterizou-se pela mera atribuição de notas, estando dissociada de uma perspectiva emancipatória de educação.

Objetivamente, constatou-se que os materiais didáticos do Programa, apesar de apresentarem boa qualidade e estarem voltados para a realização de estudos em casa, apresentaram limitações, uma vez que poucos alunos/docentes realmente os estudavam, conforme relato dos tutores.

O esforço de pesquisa permitiu compreender o papel que esse Programa desempenha no campo da formação docente, bem como traçar um perfil dos alunos que a ele recorrem, via de regra depositando uma expectativa de acesso a uma formação em nível superior.

O Programa obedece, conforme nossa análise, às orientações postas pela reforma educacional, implementada nos últimos anos. Como lembra Freitas:

Estamos vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações. (FREITAS, 2002, p. 41)

Ressalvadas as limitações próprias desse estudo e dada a abrangência do tema, durante a pesquisa e a discussão dos dados foram sendo vislumbradas outras possibilidades de investigação, que poderiam dar ensejo a novos projetos, a saber:

- a migração de alunos que abandonam as instituições superiores de ensino regular para ingressarem em programas ou cursos na modalidade de EaD;
- a relação da formação de professores por meio do Programa com a qualidade de ensino proporcionada por eles na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nos municípios em que o Programa foi desenvolvido.

Encerrando este trabalho, é preciso lembrar que os cursos a distância e os programas criados em caráter emergencial que utilizam os recursos da EaD são hoje uma realidade no sistema educacional brasileiro. Por isso, devem ser discutidos e repensados, a fim de romper com os pressupostos epistemológicos hegemônicos inculcados nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no campo da formação de professores.

Nossa compreensão, a partir da pesquisa realizada, é que a formação deve resultar de um processo que articule teoria e prática, para dessa forma resgatar as relações entre parte e totalidade, geral e específico. E mais, que seja realizada dentro das universidades, local de pesquisa e produção de conhecimento. Trata-se de desenvolver uma concepção que permita superar o pragmatismo tão fortemente incorporado nas políticas oficiais de formação docente, instauradas nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mirian Teixeira Frade. *Formação a distância de professores do ensino fundamental: uma nova forma de ensino*. 2004. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Brasília (DF).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documentos finais dos I, VIII e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília (DF), de 1983 a 2000.

BANDEIRA, Maria José; FILHO, José Balaam Ramos; MACHADO, Elian de Castro. *A formação do educador a distância o impacto do proformação numa prática pedagógica*. 2004. Tese de Doutorado – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004

BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2001b.

BARRETO, Raquel Goulart; *et al.* Tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro; ANPED, n. 31, v. 11, jan./abr. 2006.

BELLONI, Maria Luiza. *O ensino a distância na formação de professores: análise da implantação da TV Escola em Santa Catarina*. Relatório de Pesquisa – CNPq, 2001c.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

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

BRASIL. Congresso Nacional. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), SEESP, 2004.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 18 fev. 1998.

_____. Congresso Nacional. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 7 dez. 1999.

_____. Congresso Nacional. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao parágrafo 2.º do art. 3.º do Decreto 3.276/99, que dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras

providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 8 dez. 2000.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 10 jan. 2001.

_____. Congresso Nacional. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 10 fev. 1998.

_____. Congresso Nacional. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 20 dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (DF), 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Dispõe a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002. Brasília (DF), 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006. Dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 1 set. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 290/2006. Reanálise do Parecer CNE/CES n. 14/2006, de 1.º/2/2006, que trata de consulta sobre cursos de Educação Superior a distância. Brasília (DF), 7 dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 301, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 09 abr. 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 4361, de 29 de dezembro de 2004. Resolve os processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 30 dez. 2004. Seção 1, p. 66-67.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Educação: professor e novas tecnologias; em busca de uma conexão real. Curitiba: Prottexto, 2003.

CAMPOS, Roselane Fátima. A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese de Doutorado – PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

ClAVATA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico da mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATA, Maria (org.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FARIA, Dóris Santos de; *et al.* Unirede: Um projeto estratégico para a educação superior. *Parcerias Estratégicas*, Brasília (DF), n. 9, p. 71-83, out. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

_____. Certificação e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

FLÓRIDO, Irapuru Haruo; *et al.* Mediando a comunicação em tutoria. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

GADOTTI, Moacir. Novas perspectivas para a educação. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, ano XI, n. 41, p. 8-11, fev./abr. 2007.

GARCIA, Walter Esteves. Educação à Distância: desafios na virada do século – notas para um debate. *Revista Tecnológica Educacional*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 142, jul./ago./set., p. 37-39, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, p. 81-100, 1999.

JORNAL AGORA PARANÁ. Vereadores incluem Instituto Y no Plano de Cargos e Salários dos Professores. Pinhais, 9 jun. 2004.

KRAMER, Erika W. Coester; *et al.* *Educação a Distância: da teoria à prática*. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

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

MENDONÇA. Márcia Helena *et al.* *Contextualizando a tutoria em EAD*. Universidade Federal do Paraná Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

MONTEIRO, Regina C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. *Revista Pro-Posições*, n. 5, p. 27-34, ago. 1991.

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

MORAES. Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In INTELLECTUAIS, *conhecimento e espaço público* anais da 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, ANPED, 2001. CD-ROM.

MUNICÍPIO Z. Câmara Municipal. Lei n. 726, de 21 de junho de 2004. Institui o Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal. Publicado no jornal *Agora Paraná*, n. 1379, Município Z (PR), 24 de junho de 2004.

NUNES, Clarice. *Ensino normal: formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Jauvane Cavalcante. *TVS: um sistema de videoconferência*, 1996. Dissertação de Mestrado – PUC-RJ, Rio de Janeiro.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/PR n. 4 de 4 de setembro de 2002. Regulamenta o inciso III, parágrafo 3.º do artigo 87 da Lei n. 9394/96 – Programa de Capacitação em Serviço, Câmara de Legislação e Normas, Curitiba (PR).

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 193, de 11 de abril de 2007. Relatório de Verificação da situação documental dos alunos do Programa Especial de Capacitação, ofertado pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI. Câmara de Legislação e Normas, Curitiba/PR, 11 abr. 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 1182 de 2 de dezembro de 2005. Autorização para funcionamento de Programa de Capacitação, Câmara de Educação Superior, Curitiba (PR), 4 dez. 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 634 de 1 de novembro de 2004. Pedido de renovação para funcionamento do Programa Especial

de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, na modalidade semipresencial. Câmara de Educação Superior, Curitiba (PR), 1 dez. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 001, de 14 de fevereiro de 2005. Consulta sobre o Programa de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil ofertado pela Faculdade X em parceria com o Instituto Y. Câmara de Educação Superior, Curitiba (PR), 14 fev. 2005.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 334, de 29 de junho de 2004. Consulta sobre os profissionais de educação, do município de Catanduvas, que estão cursando o Programa de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em serviço, na modalidade semipresencial. Câmara de Educação Superior, Curitiba (PR), 30 set. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 202, de 14 de julho de 2006. Consulta sobre o Programa Especial de Capacitação em Nível Superior, semipresencial. Câmara de Legislação e Normas. Curitiba (PR), 14 jul. 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 142, de 14 de julho de 2006. Legalidade do Programa Especial de Capacitação para Docência – Autorização do Conselho Estadual de Educação. Procuradoria Geral do Estado, Curitiba (PR), 14 jul. 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 193, de 9 de março de 2007. Relatório de verificação da situação documental dos alunos do Programa Especial de Capacitação, ofertado pela Faculdade – X, expedido pela Comissão Mista SETI/CEE, em cumprimento ao disposto na Portaria n. 001/2006. Câmara de Legislação e Normas, Curitiba (PR), 11 abr. 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 465, de 6 de maio de 2003. Consulta acerca da interpretação a ser dada aos artigos 62 e 87 da LDB. Câmara de Legislação e Normas, Curitiba (PR), 9 maio 2003.

_____. Conselho Estadual de Educação. Portaria n. 93, de 5 de dezembro de 2002. Autoriza a Faculdade X, pelo prazo de 2 (dois) anos, renováveis por igual período, para ofertar na modalidade semipresencial, Programa Especial de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Curitiba (PR), 5 dez. 2002.

PRETTI, Oreste (Org.) *Educação à distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT, 1996.

Programa especial de capacitação para docência dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil: manual do tutor – CNS. – Curitiba, 2004. 44 p.

Programa especial de capacitação para docência dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil: Fichário Capacitação de Tutores – CNS – Curitiba, jan. 2006.

RODRIGUES, Marli de Fátima. *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*, 2005. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SÁ, Ricardo Antunes de. *Concepção e metodologia de estudos em educação a distância I e II*. Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR, 2000.

_____. *Educação a Distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores*, 2007. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. *Educação Superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

_____. *Produção de materiais didáticos para a educação a distância I*. In: Curso de especialização em metodologia da educação a distância. Palhoça: UnisulVirtual, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano de educação: por uma política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, Leda. *Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

_____. *Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância*. *Revista de Educação Educere et Educare*, Cascavel. v. 1, n. 2, jul./dez. p. 199-212, 2006.

_____. *As trabalhadoras e os trabalhadores em educação, suas práticas e sua identidade diante dos desafios da contemporaneidade*. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001 Porto Alegre. 24 a 27, p. 1-12. (Debate Temático 4)

_____. *O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990*. *Revista Educar*, UFPR, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

_____. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Sessão Especial, 2003.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, p. 11-34, 2002. (Série Pesquisas, I).

SCHIROMA, Eneida Oto; *et al.* *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&S, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. Marília, 2001. (mimeo)

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, João dos Reis Junior. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil* São Paulo: Xamã, 2002.

_____. Reformas do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 2, p. 78-94, set. /out. /nov. /dez. 2003.

_____. Pragmatismo e populismo na educação superior. São Paulo: Xamã, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. *InterAção: Revista Faculdade Educação*. UFG, 27 (2): 1-54. jul./dez. 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da. Trabalho e Educação: aportes da linha de pesquisa para o estudo do trabalho escolar. *Relatório de Pesquisa*. Curitiba: UFPR: 2005a.

_____. Contribuições à discussão sobre o Parecer (Versão 18) das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Curitiba: UFPR: 2005b. (mimeo)

_____. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. *Revista Educar*, UFPR, Curitiba, p. 195-210, 2004.

SOUZA, Sandra Zákia Lean. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *IN: Avaliação do atendimento escolar*. SOUZA, Clariza Prado de (Org.) Campinas, Sp: Papirus, 1991. p. 27- 49.

VALENTE, José Armando. Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas, 1998, São Paulo, UNICAMP/NIED.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Sites consultados:

BATISTA. Wagner Braga. Unirede vetor da privatização do ensino superior. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/wagnerbragabatistat11.rtf>.> acesso em: 12 de mai. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/>> acesso em: 30 abr. 2007.

FERREIRA, Marisa Mayrink Santos; REZENDE. Raul Sérgio Reis. O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência, 2003. Disponível em: www.abed.org?seminários2003/testo19.htm> Acesso em: 13 out. 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal das cidades. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidades> >acesso em 9 mai. 2007.

MARQUES. Camila. Unirede reúne 71 instituições públicas para oferta ead. Disponível em: <http://www.folha.com.br> > acesso em: 18 de mai. 2007.

MORAN. José Manuel. O vídeo na sala de aula. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/video.htm>> acesso em: 20 jun. 2007.

_____. O que é educação a distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm> > acesso em: 12 out. 2007.

SANTOS, Néri dos. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a2.htm> > acesso em: 8 jul. 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Mestrado em Educação – Linha Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação
Responsável: Eliane do Rocio Alberti

QUESTIONÁRIO AO TUTOR

1. Sexo () Masc. () Fem.
2. Domicílio () cidade-centro () bairros
3. Escolaridade:

No que se refere ao Programa Especial de Capacitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil em serviço, como você analisa as questões abaixo.

- 1- Como orienta/desenvolve em sala a Proposta Educativa do Programa? O que acha dela?
- 2- Como faz as orientações do estágio supervisionado e do relatório? Após concluído o estágio do módulo pelo aluno, quais procedimentos utiliza para socialização?
- 3- Quantas capacitações foram propiciadas durante o andamento de sua turma? Qual a análise que faz sobre elas?
- 4- Partindo do pressuposto que a videoconferência pressupõe interatividade entre os seus participantes. Qual é seu ponto de vista?
- 5- Comente sobre as teleaulas do Programa?
- 6- Qual sua compreensão em relação aos alunos que freqüentam o Programa na condição de estagiários?
- 7- Qual a sua percepção sobre o material didático utilizado pelo Programa?

- 8- Faça uma breve análise sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo educativo do Programa?

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Mestrado em Educação – Linha Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação
Responsável: Eliane do Rocio Alberti

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1. Sexo () Masc. () Fem.
2. Domicílio () cidade-centro () bairros
3. Estimativa de renda familiar, em números de salários mínimos: _____

No que se refere ao Programa Especial de Capacitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil em serviço, como você analisa as questões abaixo.

4. Por que optou em fazer este Programa e não cursar uma Faculdade em outro município?
5. Como é realizada a Proposta Educativa do Programa? O que acha dela?
6. Qual o papel do tutor na teleaula? O tutor corresponde com suas atribuições? Justifique?
7. Comente sobre as teleaulas do Programa?
8. Partindo do pressuposto que a videoconferência pressupõe interatividade entre os seus participantes. Qual é seu ponto de vista em relação a ela?
9. Qual sua compreensão em relação aos alunos que freqüentam o Programa na condição de estagiários? Você encontra-se nesta situação? Como conseguiu a Declaração de Estágio?
10. Qual a sua percepção sobre o material didático utilizado pelo Programa?
11. Faça uma breve análise sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo educativo do Programa?

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Mestrado em Educação – Linha Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação
Responsável: Eliane do Rocio Alberti

ENTREVISTA AO TUTOR

1. Qual a sua formação?
2. Qual o seu conhecimento sobre a parceria estabelecida entre a Faculdade e o Instituto/empresa?
3. Em relação ao processo educativo do Programa Especial, você faz as interferências necessárias durante a exibição das videoaulas?
4. Como é realizado o trabalho do Supervisor e/ou Coordenador Pedagógico do Instituto? Qual a formação deles?

ANEXO 4

Grade curricular do Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil

ÁREA DO CONHECIMENTO	MÓDULOS						TOTAL
	I	II	III	IV	V	VI	
Língua Portuguesa I, II e III	09	08	11	-	-	-	28
Espanhol I, II, III e IV	10	10	10	10	-	-	40
Arte	12	-	-	-	-	-	12
Comunicação e Informação I e II	06	06	-	-	-	-	12
Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação I e II	12	08	-	-	-	-	20
Matemática I, II e III	12	11	11	-	-	-	34
Filosofia	16	-	-	-	-	-	16
Filosofia da Educação	18	-	-	-	-	-	18
Teorias da Aprendizagem	22	-	-	-	-	-	22
Ética e Cidadania	-	10	-	-	-	-	10
História da Educação	-	18	-	-	-	-	18
Sociologia da Educação	-	18	-	-	-	-	18
Homem, Cultura e Sociedade	-	14	-	-	-	-	14
Psicologia do Desenvolvimento	-	20	-	-	-	-	20
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico	-	-	10	-	-	-	10
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	-	-	20	-	-	-	20
Fundamentos Teóricos e Metodológicos a Educação Infantil	-	-	20	-	-	-	20
Escola e Currículo	-	-	20	-	-	-	20
Metodologia da Pesquisa Educacional	-	-	10	-	-	-	10
Psicomotricidade	-	-	08	-	-	-	08
Fundamentos Teóricos da Língua Portuguesa	-	-	-	15	-	-	15
Fundamentos Teóricos do Pensamento Matemático	-	-	-	15	-	-	15
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização	-	-	-	15	-	-	15
Fundamentos Teóricos das Ciências Humanas	-	-	-	15	-	-	15
Literatura Infantil	-	-	-	18	-	-	18
Jogos, Recreação e Lazer	-	-	-	08	-	-	08
Avaliação da Educação e da Aprendizagem	-	-	-	12	-	-	12
Educação, Corpo e Arte	-	-	-	12	-	-	12
Fundamentos Biológicos do Desenvolvimento Infantil	-	-	-	-	07	-	07
Fundamentos Teóricos das Ciências Humanas	-	-	-	-	15	-	15
Prática Educativa da Língua Portuguesa	-	-	-	-	20	-	20
Prática Educativa do Pensamento Matemático	-	-	-	-	20	-	20
Prática Educativa das Ciências Humanas	-	-	-	-	20	-	20
Psicologia da Educação	-	-	-	-	10	-	10
Fundamentos Gerais da Educação Básica	-	-	-	-	20	-	20
Psicodrama Pedagógico	-	-	-	-	08	-	08
Ensino Religioso na Escola Pública	-	-	-	-	-	20	20
Direito Educacional	-	-	-	-	-	13	13
Fundamentos Econômicos da Educação	-	-	-	-	-	15	15
Artes Visuais e Música	-	-	-	-	-	10	10
Prática Educativa das Ciências Naturais	-	-	-	-	-	20	20
Políticas Públicas em Educação	-	-	-	-	-	15	15
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão	-	-	-	-	-	20	20
Educação Sexual	-	-	-	-	-	07	07
Estágio	-	-	100	100	100	100	400
Prática Pedagógica	-	-	100	100	100	100	400

Carga horária total: 2.890 h

Fonte: Manual do Tutor, 2004, p.8

ANEXO 5**Modelo de Declaração de Estágio Voluntário**