

A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas

Oreste Preti

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância.

Resumo

A discussão sobre a formação do professor ganha novos contornos, hoje, ao ser associada à modalidade de educação a distância. Por quê? Inicialmente, nos propomos analisar práticas discursivas hegemônicas de mudanças na ação pedagógica e de (re)significação da mesma em relação à formação do professor, ao gerenciamento da escola e ao uso das novas tecnologias. Neste movimento inserem-se as propostas de formação e treinamento a distância, em expansão acelerada a partir do final da década de 90. O que nos propomos, num segundo momento, é analisar, no percurso da experiência do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na formação de professores, algumas "práticas" consideradas como explicativas da sua consolidação, no sentido de (res)significarmos discursos sobre a formação do professor.

Estamos mal formados, temos que estudar por causa disso e continuamos formando mal (...) continuamos a reproduzir a mesma escola.

A. Nóvoa
(entrevista ao Jornal do Brasil, set. 1999)

Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?

J. Dewey

Considerações iniciais

A discussão sobre a formação do professor não é tão recente, mas ganha novos contornos (conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos) ao ser associada à modalidade a distância. Por quê?

Há mais de duas décadas o tema da formação do professor vem sendo colocado na

pauta de encontros, congressos, simpósios educacionais e nas diretrizes da política nacional e de organismos internacionais – nunca se produziu tanto sobre o tema. Educadores nacionais têm se debruçado sobre ele, e autores estrangeiros, sobretudo de Portugal, Espanha, França, Canadá e Estados Unidos têm chegado até nós trazendo as experiências de seus países, os caminhos trilhados e as discussões suscitadas a partir daí. Fala-se em professor crítico, construtivista, reflexivo, investigador, mediador de aprendizagem, orientador, facilitador, parceiro, etc.

Quando as palavras se desgastam ou há uma exacerbação de imagens e símbolos, elas perdem sua capacidade produtora de significados. Outras aparecem com poder explicativo e simbólico. Novas categorias de análise e de sustentação teórico-metodológica aparecem: mediação pedagógica, interação e interatividade, conhecimento compartilhado, educar pela pesquisa,

autoformação, aprender a aprender, educação continuada, autonomia, professor coletivo, pesquisa colaborativa, formação em rede, etc.

Para Contreras Domingo (1999), são *slogans* que provocam atração emocional, são palavras que parecem positivas e ao redor das quais criam-se consenso e identificação, escondendo diferentes pretensões e significados. Trata-se de um recurso de poder por parte de quem detém o controle da "palavra pública".

Têm em comum, porém, a ênfase e a preocupação com a formação do professor. Por quê? Não se dizia, na prática do cotidiano e nas políticas adotadas pelos dirigentes da educação, que ser professor não tem mistério, é coisa simples? Que qualquer pessoa, tendo um mínimo de "letramento", poderia entrar numa sala de aula e ensinar? Que era só recorrer ao livro didático, trocar algumas idéias com os mais antigos e, depois, com a experiência, o resto se ajustava?

Por que hoje o discurso está mudando? Por que se busca dar novos significados a conceitos, e práticas anteriores ou novos conceitos e significados são construídos? Em outras palavras, por que se exige uma "re-qualificação" do professor?

A discursividade e a linguagem refletem mudanças na realidade. Mudam-se os comportamentos, muda-se a cultura e a forma de apreender a realidade. Criam-se "símbolos", sistemas de ordenamento do mundo que explicitam ou escondem a lógica de um determinado grupo social.

1. A (re)qualificação do trabalhador na educação

Podemos analisar todo este movimento de mudanças e de novas propostas a partir dos grandes discursos. Por que tratar do discurso? Para (re)construção e (re)significação é necessário (des)construir, (re)significar os discursos que estão postos aí, pois o discurso se coloca como universalizante, com a pretensão de ser o único discurso verdadeiro. Para Foucault (apud Silva, 1996), "todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem regimes de verdade, têm efeito de verdade". Mas, no entendimento de Fairclough (2001), são as mudanças na organização e na cultura que propõem mudanças nas "práticas discursivas", como "meio de produção e controle social de trabalho".

Portanto, há diferentes discursos. Limitaremos nossas análises, inicialmente, a dois deles, por serem os mais conhecidos e marcantes, e, em seguida, à experiência do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na formação de professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental da rede pública, buscando identificar novos significados a discursos e práticas educativas. Porém, não devemos tomar os dois discursos, que iremos analisar, de maneira maniqueísta, como se de um lado estivesse a verdade e do outro a mentira, o engano. São discursos pronunciados a partir de lugares sociais diferentes e que, portanto, encerram posturas ideológicas e políticas bem diferenciadas. No seu bojo há projetos político-pedagógicos em oposição.

1.1

O primeiro grande discurso vem sendo elaborado pelas *políticas mundiais* sob a batuta de poderosos organismos econômicos que buscam impor veladamente, mas com mão de ferro, sobretudo a países em desenvolvimento como o Brasil, modelos de organização política e econômica que atendam aos interesses do capital, aos países mais ricos. Vamos retomar alguns fatos, para entendermos melhor a (re)elaboração do discurso do poder.

Após a 2ª Guerra Mundial, intensificou-se o modelo industrial de produção chamado de *fordista*, isto é, de produção em massa para mercados de massa. A imagem da esteira no processo de produção de Henry Ford, a que se referiu tão bem Charles Chaplin em *Tempos modernos*, retrata metaforicamente o discurso anterior do capital e as condições de trabalho e o tipo de formação do trabalhador, imbecilizado por um processo rotineiro, desqualificado e atomizado de produção. As características deste modelo são a baixa inovação no produto, a baixa variabilidade no processo e a baixa responsabilidade do trabalhador.¹

Na educação, este modelo, a partir da década de 70, sobretudo, durante a ditadura militar, imprimirá aos processos pedagógicos uma prática de reprodução de uma educação objetivada. Uma pedagogia tecnicista se tornará dominante nos programas implementados nacionalmente pelo Ministério da Educação e nas práticas pedagógicas. O livro didático e os programas

¹ A esse respeito, ver os artigos de Champion, Renner (1992), Champion, Ding, Renner, Edwards, Evans, Field, Fritsch e Rumble na revista *Distance Education*, Toowoomba, v. 16, n. 2, 1995; todos eles enfocam a educação a distância em relação aos processos fordistas e pós-fordistas de produção e à globalização. Ver, também, o artigo de Preti (1998) e Belloni (1999); neste último, a autora faz uma síntese bem elaborada desta discussão.

televisivos, como o Projeto Minerva, tornar-se-ão instrumentos indispensáveis para o oferecimento de uma educação para uma massa crescente de trabalhadores, para uma aparente expansão quantitativa do ensino. O "sonho" de Comenius (1657) de "ensinar tudo a todos" parecia se tornar realidade.

Nos discursos oficiais, quando da elaboração das políticas educacionais nos Planos Setoriais de Educação e Cultura (a partir da década de 1970), falar-se-á da necessidade de qualificação/adequação do trabalhador aos imperativos da especialização no processo produtivo e da importância do investimento na educação. A Teoria do Capital Humano ganhará terreno e será (re)construída no imaginário da população pobre e "culturalmente marginalizada", que continuará a depositar na educação a única possibilidade de ascensão social. As reformas universitárias (1968) e do ensino de 1º e 2º graus (1971) escreveram impositivamente este discurso.

A partir da década de 80, sobretudo, este modelo de produção começou a entrar em crise. Com a expansão do capitalismo em regiões atingidas antes periféricamente, com a derrocada do projeto socialista e com a introdução de novas tecnologias no campo da produção e da comunicação, inicia-se o desenvolvimento de um modelo industrial, chamado de *modelo japonês* (ohnismo-toyotismo), que apresenta uma *alta inovação no produto* e uma *alta variabilidade no processo*.

Com a crise acentuada, a partir da década de 90, abriram-se as fronteiras, globalizaram-se as ações e decisões. Foram introduzidas novas tecnologias no processo produtivo para tornar os produtos mais competitivos, mais atraentes e a custos mais baixos para o produtor. Daí a necessidade de um novo tipo de trabalhador afinado com os tempos e uma nova "visão" de empresa; da necessidade de um trabalhador capaz de trabalhar em equipe, "flexível", polivalente (do tipo *factotum*, "faz-de-tudo"), pronto para pular de um posto de trabalho para outro, de uma atividade para outra, sempre disponível e preparado para um mercado aberto, versátil e atento a demandas não mais de massas, mas específicas de grupos identificados como possíveis consumidores.

Este modelo industrial *pós-fordista* irá acrescentar uma nova característica às duas anteriores: uma *alta responsabilidade do trabalhador*. Daí a necessidade de se (re)pensar a formação escolar e profissional do futuro trabalhador e a necessidade

imperiosa e urgente de (re)qualificar o trabalhador, em serviço, para ser competitivo e adaptado às novas demandas do mercado de trabalho. Na educação, buscar-se-ão dois caminhos:

– uma educação de massa (facilitada pela introdução de novas tecnologias de comunicação), para dar conta da (re)qualificação de um contingente expressivo de trabalhadores em curto prazo de tempo;

– um modelo mais flexível e aberto de educação acreditado como sendo mais adequado às novas exigências sociais, uma educação continuada, em serviço e ao longo da vida.

Esses dois caminhos serão reafirmados e legitimados com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. E, como consequência desta opção na política educacional, surge a necessidade de se (re)pensar a formação do professor, sobretudo dos mais de 450 mil (74,2%) professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental, que, no Brasil, não têm formação em nível superior.² Vamos, pois, analisar o discurso do poder em suas políticas e programas, enfocando três dimensões:

a) Quanto à *formação do profissional da educação* (em exercício ou que virá a ser), o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo ações e discursos calcados no projeto político educacional delineado pelo Banco Mundial no relatório *Prioridades e estratégias para a educação*, de 1995. Os defensores desta política fogem do embate com as instituições educativas e escamoteiam ou descaracterizam propostas alternativas, desenvolvendo outras ações em diferentes frentes:

– Diretrizes, projetos e programas como: a aprovação do documento *Diretrizes para formação inicial de professores da educação básica* em cursos de nível superior (maio de 2001) – antecipando-se e desrespeitando o documento discutido pelas entidades educativas e que tramitava no Conselho Nacional de Educação (CNE) –, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos (Provão), o Telecurso 2000, o Salto para o Futuro, TV Escola, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação).

² Segundo o Inep, em 1997, de 1.617.611 professores que atuavam na educação básica, 785.637 (48,6%) tinham nível superior; dos 616.956 professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, somente 157.432 (25,5%) possuíam nível superior completo. No Norte e Nordeste este índice não chegava a 10%.

– Reformulação dos cursos que formam os professores: a criação dos Institutos Superiores de Educação (janeiro de 1999) e a suspensão de concessão de abertura de novos cursos de Pedagogia com habilitação em Magistério (junho de 1999), entre outras.

b) Quanto ao *gerenciamento*, além de mudanças de diretrizes na formação do professor, este mesmo discurso oficial afirma que isto não é suficiente. Há um outro problema que precisa ser superado e que se situa no próprio sistema educacional. A escola tem que ser melhor gerenciada, ser recuperada para dar conta de sua tarefa social: preparar (no sentido de adaptar e adequar) a criança, o jovem e o adulto para a sociedade que aí está (leia-se, para o "mercado"). E, então, uma gama de propostas "gerenciais" são transferidas dos escritórios das empresas para a escola: Gestão Democrática, Autonomia, Plano Estratégico de Desenvolvimento, Projeto Político-Pedagógico, Programa de Desenvolvimento Escolar, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Dinheiro na Escola, etc.

c) Quanto à introdução das *novas tecnologias* de informação e comunicação, são "chamadas" para melhor dar conta da reorganização do trabalho escolar e da formação de um contingente maior de trabalhadores na educação e num tempo mais veloz.³ Na década de 90, difundiu-se a esperança de que a teleinformática fosse o caminho da democratização social e do acesso ao conhecimento, da "inclusão social" de contingentes populacionais "excluídos", por meio de programas como o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo),⁴ o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust),⁵ etc.

Enfim, trata-se de um discurso preocupado muito mais com a eficiência, a eficácia, a racionalidade técnica e instrumental. Enfatiza produtos, resultados e não processos. Aposto em "mudanças" na superfície, na embalagem e não "mutações", novas visões e perspectivas.

A metáfora da fábrica e da empresa é substituída pelas metáforas do *shopping*, do supermercado ou do restaurante, com menus a gosto do freguês. Estão aí disponibilizados; quem tiver interesse que vá atrás.

A partir de um outro lugar social, diversos educadores, individualmente e/ou por meio de seus organismos representativos, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), fazem a *crítica ao discurso oficial* do MEC, à sua política educacional, à metanarrativa do poder e à metáfora do supermercado. Apontam a opção excludente e opressora do governo alinhado com as propostas neoliberais, atendendo à nova base internacional do trabalho. E o fazem em relação a três dimensões:

a) O discurso da *(re)qualificação*, da necessidade de novas "competências", retoma o discurso da competitividade e da meritocracia: que vença o melhor, o mais preparado, o mais esforçado!

O discurso da crítica se propõe desvelar o discurso da (re)qualificação apontando suas contradições, pois, ao mesmo tempo que discursa sobre a necessidade da formação de um novo tipo de trabalhador, menos robotizado e menos especializado, com competências e habilidades cognitivas e de socialização, "polivalente", participante e cooperativo nos processos de decisão e gestão em seu trabalho, assistimos na prática à penetração e ao impacto da ciência e da tecnologia sobre o trabalho humano, tornando-o menos necessário (e portanto desempregando maciçamente), exigindo uma qualificação superespecializada de uns poucos postos de trabalho. Sobre os demais, a maioria dos trabalhadores, recai a responsabilidade de não conseguirem se colocar no mercado de trabalho por não terem as qualificações requeridas.⁶ Cria-se, assim, uma nova categoria, a "empregabilidade", dando ao processo de exploração menor visibilidade (*Documento para subsidiar discussão...*, 2001). Segundo Apple (1995), na prática, a exigência de qualificação tende a diminuir, e para Linhares (1995), na grande maioria dos empregos abertos na Europa, foi preferido um trabalhador desqualificado, a quem, inclusive, seria dispensada a própria fala.

Quanto à formação do professor, há uma preocupação, por parte do governo, muito mais com as estatísticas (mais de 70% dos professores em exercício sem curso superior) e a "obrigatoriedade" prescrita na LDB para

³ "O computador vai revolucionar a educação!" – *slogan* de campanha publicitária na TV. "Ficou mais fácil estudar com o computador" (aluno falando num *slogan* publicitário).

⁴ O programa de informatização das escolas públicas iniciou suas atividades em 1997, criando, em cada unidade da Federação, Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). São estruturas de apoio ao processo de informatização das escolas.

⁵ Criado pelo governo para reduzir os "desníveis digitais", o Fust é composto por 1% do faturamento das empresas de telecomunicações e destinado a bibliotecas públicas e organizações da sociedade civil para oferecimento de serviços como os telecentros, os cibercafés.

⁶ Para o Banco Mundial de Investimento Merrill Lynch, nos países de Primeiro Mundo, a mão-de-obra qualificada já responde por 85% das vagas de trabalho. Eram apenas 20% em 1950. O trabalhador ficará obsoleto num período de três a cinco anos, caso não se requalifique continuamente.

que todos os professores sejam qualificados até o ano 2006 do que com a qualidade da sua formação.⁷

b) Um novo tipo de "gerenciamento" da escola é a garantia de sua qualidade, de dar conta das demandas da comunidade, de se fazer muito com poucos recursos, com racionalidade, com o trabalho participativo, com o engajamento da comunidade nos problemas da escola e nas suas soluções. O discurso "falacioso" da autonomia, oferecendo à escola alguns pacotes "salva-vidas" e não deixando, na realidade, que ela conduza seus destinos, elabore e desenvolva o seu projeto político-pedagógico.

O problema estaria muito mais no esgotamento do modelo de "instituição escolar", que insiste em manter seu "modelo", sua forma "desenquadrada", desfocada do atual cenário, persistindo em viver tempos que já se foram.

c) O discurso da busca da *informação e da informatização*, do surgimento de uma sociedade do conhecimento, de um "cognitariado" (Proinfo), das redes de conhecimento e o conhecimento em redes. A informação (sua circulação ou domínio) estaria na base da sociedade contemporânea. É uma concepção mercantilista e utilitarista do conhecimento, tendo a educação um caráter eficientista e economicista (Pablo Gentili fala em "macdonaldização" da educação). Deposita-se nestes meios tecnológicos a esperança redentora e a panacéia de uma educação de qualidade. Mitos são espalhados ao vento, e novos heróis são apresentados para debelar as mazelas enrustidas e encrostadas da educação brasileira: o computador, a Internet e a educação a distância.⁸ A mediação tecnológica não pode eliminar ou querer se colocar no lugar da mediação humana. A própria tecnologia precisa ser (re)humanizada, pois ela é uma extensão do homem, é um produto humano e que faz parte do processo de hominização.

Segundo essa crítica, as propostas e diretrizes do MEC, como as do CNE, e as ações oficiais implementadas têm como ponto central "a racionalidade técnica e a eficiência mercadológica" (*Documento para subsidiar discussão...*, 2001). Trata-se de uma "educação por resultados", calcada numa visão economicista e numa política educacional que veicula explicitamente a educação com a produtividade. Que formação, então, propiciar ao educador?

Para esses críticos, coloca-se o projeto de formar o trabalhador no sentido de uma *alfabetização social* (Apple, 1995), para entender criticamente este novo contexto, *apropriando para si* ("apreender") os meios tecnológicos, para que, a partir do sentimento de pertença a um coletivo, possa colocar-se e lutar por um projeto de sociedade que atenda a interesses não corporativos, mas comunitários.

E isso implica a formação de um profissional que tenha como missão preparar o trabalhador não exclusivamente para o mercado, mas para a vida. Pois o mercado não pode funcionar e nem ser percebido como uma espécie de "mão invisível" que organiza a sociedade e os indivíduos.

1.3

O discurso do poder e o discurso da crítica apresentam alguns *aspectos convergentes*:

- A necessidade de o professor, independentemente do nível em que atua, ser formado em curso superior. Aqui, porém, existe uma intensa polêmica quanto a que instituição caberia esta formação: aos Institutos de Ensino Superior ou às Universidades? Constata-se uma expansão de 44% dos cursos de Pedagogia, entre os anos 1995-2000, uma "clientela" atraente para as instituições privadas e um mercado de trabalho ainda empregador, em muitas regiões do País ("Vagas para todos", 2000; "Futuros mestres", 2001).

- A qualidade desta formação mantém uma forte relação com a qualidade do ensino. A melhoria do trabalho (do ensino) passa pela formação do professor, com a utilização dos materiais didáticos previamente elaborados por especialistas, e pela aplicação de métodos de ensino bem determinados.

- O professor tem um novo papel na formação do aluno, superando a postura de reproduzidor e repassador de conhecimento, típico do "amansador" (daí a palavra "maestro"). O professor deixa de ser o "depositário do saber", o centro do processo ensino-aprendizagem, o protagonista principal da peça. Rompe-se a idéia da unidirecionalidade da ação docente (o professor ensina e o aluno aprende).

- O debate sobre a formação do professor é indissociável de políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

⁷ No Encontro de Especialistas da Proformação (em Brasília, 1999), um dos debatedores afirmava ironicamente, ao se referir à formação do professor em exercício: "Se é útil é ineficiente e se é inútil é eficaz"; isto é, se consegue formar bem, grande parte de professores se evade em busca de melhores postos de trabalho, e se não forma bem, o professor continua atuando do mesmo jeito que antes. Eritão, para que estes cursos de formação?

⁸ Segundo a Escolanet, das 199.773 escolas públicas, apenas 2,01% (2.865) têm laboratórios de informática e, destas, somente 1,02 (1.954) têm acesso à Internet. Das 24.084 escolas particulares, 48% têm laboratórios e 25% têm acesso (*Educação*, São Paulo, v. 28, n. 243, p. 31, jul. 2001). Segundo a revista *Internet Business*, apenas 4% dos internautas estão na América Latina. No Brasil, estima-se que 20% da população têm acesso a um computador e apenas 6% à Internet, estes situados majoritariamente nas regiões mais desenvolvidas e entre as classes média e alta (Dieguez, 2001, p. 31). Segundo o MEC, através do Proinfo, 2.484 escolas públicas estão conectadas com a Internet. De qualquer forma, um número inexpressivo!

– A utilização de um "jargão" de categorias: autonomia, gestão democrática, democratização do ensino, participação, cooperação, qualidade, construção, competências, habilidades, processo, cidadania, articulação entre teoria-prática, diferenças culturais, ritmos diferenciados de aprendizagem, projeto político-pedagógico – categorias usadas, muitas vezes, como código criptográfico (para esconder significados) ou para conduzir a polissemias (superposição de significados) do que para agregar significados.

Assim, esses discursos perdem sua riqueza original e o sentido de pertença histórica aos movimentos reivindicatórios dos educadores e da sociedade civil organizada.

1.4

Neste movimento de "imposição" de uma direção única, por um lado, e da busca de caminhos diferentes, por outro, emergem novos discursos em relação à formação do professor:

– Tomar a escola como referência teórico-prática fundamental, entendendo que a (re)construção da prática educativa é contextualizada – Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Enanfpe), 1994. É neste espaço da prática que se desenvolvem estudos teóricos e se buscam alternativas práticas ao mesmo tempo. O trabalho emerge, então, como princípio educativo, e a "epistemologia da prática" se institui cada vez mais nos projetos formativos.

– Sólida formação epistemológica nos diferentes eixos e níveis de construção do saber profissional (Enanfpe, 1994).

– O processo de "formar-se" é mais importante do que formar, "todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação (...) a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos" (Nóvoa, 2001). Daí a pesquisa ser posta como um dos princípios dinamizadores da formação inicial e continuada do professor (trabalhos monográficos na conclusão de cursos, dossiê, memorial, seminários temáticos, pesquisas colaborativas).

– Os especialistas externos, os assessores e a universidade são importantes, mas o conhecimento (teórico-metodológico) só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dimensão pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

Programas e projetos formativos devem ser "encarnados" (uma espécie de transmutação) pelos sujeitos envolvidos e não "despejados", impostos ou empacotados.

– O ponto de partida de programas de qualificação docente não pode ser a "desqualificação" deste professor, mas seu contexto experiencial e cultural. Não se pode "desqualificar" sua cultura e sua experiência em que se move e que lhe permite (re)significar suas ações, seus anseios e sua forma de conceber e conhecer o mundo, pois "se constituem como expressão e momento de construção de formas singulares de conhecer e conceber-se no mundo" (Faria Filho, 1999).

São discursos que buscam romper com a visão cartesiana e mercadológica de fazer educação. Propõe-se uma visão dialética superando a holística e sistêmica, que enfatizam o todo perdendo de vista o particular, as diferenças, que propõem as metáforas da rede e da teia, das relações e conexões, em contraste com a lógica evolutiva e horizontal da árvore, mas esquecem dos vazios, dos pontos de desencontro, de rupturas, dos aspectos singulares e diferenciadores. Oferecem, também, a idéia de uma organização planejada, bem pensada, onde tudo funciona, onde tudo faz sentido e está "a serviço de", está "relacionado com". Talvez seja mais rica a metáfora do *rizoma*, do processo de construção de caminhos enraizados no local, mas mantendo suas relações e conexões com a superfície, com o meio, buscando o alimento em profundidade e alimentando o seu entorno com seus frutos, suas folhas, num processo criativo de co-evolução. Nenhum caminho está dado ou definido ou incluso num sistema. É um processo complexo no qual nem sempre as conexões e as relações são claras ou compreensíveis, colocando-se numa dimensão mais de "caos" do que de "sistema". Nas relações do que é visível com o que está enraizado, das estruturas com as conjunturas, dos movimentos coletivos com os particulares, vai se construindo uma direção e buscando "verdades" provisórias.

Uma visão "rizotômica" dos processos educativos, em que todos os componentes estão interligados, atuando um sobre o outro, um necessitando do outro para continuar sua existência, um processo contínuo de expansão e criação, mas havendo espaço para o imprevisto e a criatividade. Por isso, necessita de constante auto-avaliação em todas as dimensões (produção de materiais didáticos, concepção do curso, orientação acadêmica, acompanhamento, avaliação).

E a Educação a Distância (EAD), como se situa nesta panorâmica, neste movimento? As atuais propostas e experiências de EAD comungam que tipo de discurso e se fundamentam em que paradigmas? Respondem às demandas do mercado ou dos sujeitos, com propostas que buscam romper essa educação engessada, ou reproduzem a sala de aula com os enfeites das tecnologias?

2. Educação a distância: uma nova prática? Um novo discurso?

– *Você daria seu filho para ser operado por um médico formado a distância?* (Pergunta formulada a um conferencista que falava sobre EAD)

Como pode uma pessoa se formar, receber um diploma universitário sem ter frequentado uma sala de aula? (Comentário de um repórter da TV Bandeirantes, ao fazer uma reportagem sobre faculdades que oferecem cursos de "fins de semana")

A partir do final da década de 70, ainda predominando o modelo fordista de produção, governos de países como a Inglaterra, Alemanha e Espanha criaram universidades públicas a distância, instituições estruturadas para atender a milhares de estudantes trabalhadores (100 mil, 200 mil ou até mais). Por que são instituídos sistemas nacionais de EAD?

Diante da necessidade de (re)qualificar rapidamente um contingente enorme de trabalhadores em face das novas opções tecnológicas da empresa capitalista, a modalidade a distância colocava-se, naquela década, como a mais econômica e mais rápida. O modelo fordista de produção passou a ser imitado no processo pedagógico por estas megainstituições de ensino a distância, estas "fábricas de ensinar".

Os programas e cursos passaram a ser oferecidos de forma padronizada, mediante processos industrializados de ensino, disponibilizando os materiais didáticos e todo o suporte da instituição para milhares de estudantes ao mesmo tempo, tendo como características comuns: máxima centralização, máximo controle do processo pedagógico (meios, materiais e passos), máxima reprodutibilidade, máxima confiabilidade (método objetivo e padronizado), máxima abrangência e máxima rapidez na difusão.

Ofereciam "pacotes" curriculares, separando os processos de concepção e execução. Eram instituições que, em sua maioria com uma visão neotecnicista, mercantilista e empresarial de educação, comungavam os princípios de organização, planejamento, eficiência e produtividade (Filocre, 1999). Essas práticas vêm sendo favorecidas e incentivadas com os avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Dá-se, assim, um processo de massificação educativa, de atendimento a amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, uma contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais, e dissemina-se a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. É só acessar a Internet, considerada como a salvadora da educação, o novo espaço de informação e formação. Há uma corrida desenfreada em sua utilização nos processos educacionais, pois a instituição que tomar a dianteira estará garantindo uma fatia significativa do mercado educacional.⁹

O governo brasileiro, na década de 70, não chegou a cogitar a criação de uma universidade estatal a distância, mas elaborou e implantou programas nacionais de educação a distância, como o Projeto Minerva (1970 a 1982) e o Logos (1973 a 1990).

Em 1986, houve a iniciativa de se criar uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação, para a viabilização de propostas em torno da Universidade Aberta. Essa comissão foi coordenada pelo conselheiro Arnaldo Niskier e produziu um documento denominado *Ensino a distância, uma opção – Proposta do Conselho Federal de Educação*. Nesse documento a modalidade é tida como uma alternativa viável à democratização das oportunidades educacionais no País, compreendendo a democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino.

Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Seed). Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), houve um incentivo à criação de sistemas cuja base era o ensino individualizado, como a EAD (art. 80).

Mesmo com a aprovação da LDB e a criação da Secretaria de Educação a Distância, o governo não assumirá uma política para a EAD nem investirá nesta modalidade. Irá implementar e/ou apoiar projetos para atender a demandas específicas no campo educacional, como os programas

⁹ No mundo, o movimento deste segmento deverá saltar dos atuais US 6 bilhões/ano para US 23 bilhões em 2004. Na América Latina, o mercado *e-learning* (ensino eletrônico) deverá, em 2004, movimentar algo em torno de US 1 bilhão! (*Gazeta Mercantil Latino Americana*, São Paulo, 9 jul. 2001).

Proformação, Salto para o Futuro, Telecurso 2000 e cursos de Licenciatura a distância. Hoje, o MEC aposta nesta modalidade para dar conta de formar em nível superior mais de 800 mil professores em exercício na educação básica, atendendo a um dispositivo da própria LDB.¹⁰ Sua preocupação central está voltada muito mais para modificar as estatísticas educacionais no País do que na definição e implementação de uma política educacional em que a modalidade a distância passe a fazer parte do sistema educacional.

De fato, os programas implementados nestes últimos trinta anos, fazendo uso da modalidade a distância, sempre correram por fora, na periferia das políticas educacionais, muito mais como ações ou estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos na educação, como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores, em particular.

Apesar de resultados quantitativos "aparentemente" positivos de muitos programas, a maioria deles foi desativada com as mudanças de governos que não deram continuidade e estabilidade aos programas iniciados. Sua ineficácia, porém, se deveu, também, à desatualização dos materiais didáticos, à falta de um atendimento sistematizado e personalizado aos alunos, ao não desenvolvimento de sistemas de avaliação da formação oferecida e à não consideração das diferenças regionais, por serem, quase sempre, impostos de cima para baixo, para todo o território nacional.

No final da década de 90, algumas universidades públicas começaram a ensaiar suas primeiras experiências em EAD, como a Universidade Federal de Mato Grosso (1995), a Universidade Federal do Paraná (1998), a Universidade Estadual do Ceará (1998) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (1998).

O que se percebe é uma grande diversidade de propostas cujo sentido é responder a problemas específicos. Esta forma de se pensar a EAD tem excluído sistematicamente a idéia de criação de sistemas de EAD em caráter permanente que pudessem atender a projetos e programas diferenciados, tanto em nível federal como no interior das próprias universidades.

Porém, existe um esforço por parte de diferentes universidades públicas no sentido da criação de sistemas cooperados ou de redes, como o caso da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), da Universidade Virtual (UniVir), do Campus Virtual da Universidade do Amazonas (CampusNet),

do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj, Veredas),¹¹ para o oferecimento de cursos voltados à formação dos professores em exercício na educação básica. Algumas destas propostas já estão em andamento.¹²

Fazendo uma análise dos projetos pedagógicos da maioria dessas propostas, Oliveira (2002) constata uma contradição – sugerem processos dialógicos e de interação, numa perspectiva construtivista, centrados no aprendiz. Há um reconhecimento das diferenças, da necessidade de uma educação personalizada, mas sua organização e suas ações pedagógicas se enquadram muito mais num modelo do tipo fordista, burocratizado, de massas, sem uma identidade regional, transferindo a sala de aula para ambientes virtuais e/ou para telessalas, marginalizando a dimensão humanizadora.¹³

Assim, aos que criticam a modalidade a distância por simples "preconceito", somam-se as críticas de educadores e associações que analisam essas propostas como não sendo formativas e que acabam por "desqualificar" o professor em exercício. Segundo a Anfope (Enanfope, 2002, p. 27-29), muitos desses cursos de formação em serviço são "de qualidade duvidosa", denunciados como verdadeiras "fábricas de diplomas" e que se apresentam "como uma forma de aligeirar e baratear a formação". Por isso, a EAD "tende a ser pensada mais como uma política compensatória (...) dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior". Por isso, a Anfope insiste na necessidade de os processos formativos iniciais serem presenciais.

Não vamos aqui entrar na clássica dicotomização e comparação entre o ensino presencial e a distância, onde aquele é classificado de tradicional e este de inovador, aquele de positivista e cartesiano, enquanto o outro afinado com os novos paradigmas epistemológicos da construção, diversidade e historicidade, um sendo mais caro e o outro mais barato. Isso não ajuda a entender as especificidades e características de cada um. É melhor considerar suas peculiaridades do que colocá-los em oposição, pois ambos são processos educativos que se realizam e se constroem fazendo recurso a modalidades próprias.

Na América Latina e em países do chamado Terceiro Mundo, desenvolvem-se experiências em EAD e consolidam-se

¹⁰ "Governo quer distância"; "Para secretário do MEC, tecnologia é ferramenta estratégica para melhorar a qualidade global da educação"; "A solução parece se encontrar justamente no ensino a distância"; "Avanços tecnológicos dos meios de comunicação anunciam uma revolução no ensino, capaz de levar conhecimento a um maior número de pessoas" (Bryan, 2001).

¹¹ A UniRede, criada em 1999, é um consórcio que conta, até o momento, com a participação de 68 universidades públicas; a UniVir reúne as universidades públicas do Centro-Oeste, enquanto a CampusNest abrange as da região amazônica; o Cederj é um consórcio das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, enquanto o projeto Veredas envolve as universidades do Estado de Minas Gerais.

¹² Dos 13 cursos de graduação autorizados pelo MEC desde a regulamentação (1998), somente o da Universidade Federal de Mato Grosso é reconhecido pelo MEC (Portaria nº 3.220, de 22/11/02, publicada no Diário Oficial de 25 de novembro de 2002, seção 1, p. 11); 45 instituições de ensino superior pediram credenciamento; 20 estão em processo de tramitação no CNE; mestrado e doutorado aguardam resolução do CNE; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) já elaborou critérios para reconhecimento de cursos.

¹³ Os meios tecnológicos possibilitam a dimensão humanizadora, mas não são suficientes por si só, ao não incluírem momentos significativos de "presencialidade".

instituições que vêm formulando um novo discurso, focalizando muito mais os sujeitos a serem atendidos pela modalidade a distância do que em função direta de demandas do mercado. Por isso, implementam-se projetos regionais, com a cara das características locais, adequados às necessidades e ao tipo de população a ser atendida, muito mais "encarnados" na realidade e cultura locais.

3. A experiência do Nead/UFMT

O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a partir de 1992, iniciou estudos sobre a modalidade a distância e teve contatos com as megauniversidades estatais criadas na década de 1970. Ao regressar de estágios realizados em algumas destas universidades e ao fazer uma análise das demais, a equipe foi construindo um consenso quanto a "o que não deveria se fazer", o que deveria ser evitado para não implementar estruturas administrativas pesadas, burocratizadas e centralizadoras que acabavam engessando a prática pedagógica. Mas, o que fazer?

A partir de um diagnóstico da situação da educação pública no Estado de Mato Grosso, com o envolvimento de todas as licenciaturas da UFMT e da Secretaria de Estado de Educação, foi elaborado, em 1994, o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1a a 4a Séries, na Modalidade a Distância. Em 1995, iniciar-se-ia a experiência do primeiro curso de graduação na modalidade a distância no País, com um grupo de 350 professores da rede pública, numa região ao norte do Estado. Após a formatura da primeira turma, em 1999, o curso seria oferecido para todo o Estado de Mato Grosso e para outros Estados, em parceria com as universidades públicas locais.¹⁴

No percurso foram sendo construídas uma proposta e uma experiência assentadas na realidade regional, sobre as bases epistemológicas das teorias hoje dominantes no campo da prática pedagógica e "desenhando" a modalidade a distância adequada à realidade regional, que respeitasse as diferenças quanto aos ritmos de aprendizagem, ao tempo disponível e às condições de trabalho dos acadêmicos.

Análises preliminares deste percurso, realizadas pelos próprios sujeitos envolvidos

(equipe pedagógica, orientadores e acadêmicos)¹⁵ e por pesquisadores externos,¹⁶ apontam algumas "práticas" como explicativas da consolidação da experiência.

– *A parceria*: o curso, enquanto projeto e enquanto uma prática de formação de professores em exercício, não é uma ação isolada do Nead ou do Instituto de Educação da UFMT. É um processo compartilhado por diferentes atores e autores: a equipe multidisciplinar e interdepartamental dos cursos de Licenciatura da UFMT, a equipe de técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), os orientadores acadêmicos, as secretarias municipais de educação e os acadêmicos.

Faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, cuja construção se iniciou em 1993, a partir de discussões entre os representantes das universidades públicas do Estado, a Seduc, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (Sintep), e que reflete uma prática de parceria que a UFMT vem desenvolvendo com as secretarias de educação do Estado, desde a década de 70, por meio do Programa de Interiorização (Licenciaturas Parceladas), com oferecimento de cursos de graduação aos professores da rede pública de ensino, durante o período de férias escolares.¹⁷

A parceria que se estabelece no curso de Licenciatura a distância, ratificada num "Convênio Tripartite", possibilita que o curso seja levado para qualquer município empenhado na profissionalização do magistério, pois cada parceiro dá sua parcela de contribuição em sua implementação: a UFMT, disponibilizando recursos humanos para a equipe pedagógica de coordenação e especialistas em diferentes áreas do conhecimento; a Seduc, disponibilizando técnicos para participarem da equipe pedagógica e professores da rede para atuarem como orientadores acadêmicos; os municípios, disponibilizando e mantendo a estrutura dos Centros de Apoio e dos Núcleos Municipais de Educação a Distância, além de colocar à disposição do projeto professores da rede para atuarem como orientadores acadêmicos e oferecer o apoio necessário para que o professor-aluno possa participar dos momentos presenciais do curso.

São instituições públicas disponibilizando recursos públicos para a formação e valorização

¹⁴ Com a Universidade Estadual de Maringá (1999); com a Universidade Federal de Ouro Preto (2000); com a Universidade Federal do Espírito Santo (2000); e com a Universidade Estadual do Maranhão (2002).

¹⁵ Essas avaliações são feitas, informalmente, nas reuniões mensais que ocorrem nos Centros de Apoio e, formalmente, ao final do ano, utilizando instrumentos avaliativos elaborados para tal. A partir deste material, o Nead vem produzindo sistematicamente textos reflexivos e analíticos sobre sua experiência publicados em revistas nacionais e internacionais ou reunidos em obras organizadas por Oreste Preti (1996, 2000 e no prelo).

¹⁶ Até o momento foram concluídas seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado; em andamento, três dissertações e cinco teses.

¹⁷ Este Programa tem formado, ao longo destes anos, quase mil professores da rede pública em exercício.

dos profissionais da rede pública, possibilitando a construção de processos colaborativos e a valorização de novos espaços institucionais de formação docente.

Assim, além de viabilizar o acesso à universidade a um contingente maior de professores e a baixos custos, esse "formato" de parceria envolve a todos num projeto que é assumido, construído e avaliado coletivamente, em suas dimensões pedagógicas e político-administrativas. Por isso, regularmente, o coordenador de Pólo reúne, no Centro de Apoio, os secretários municipais de educação e realiza visitas periódicas aos municípios para se encontrar com os dirigentes municipais (prefeito e secretário de educação) e os acadêmicos, no sentido de construir essa avaliação coletiva.

A parceria, ou "colaboração interinstitucional", entendida como "uma construção coletiva, em espaços publicamente reconhecidos, de uma resposta a um problema bastante local, em que intervém uma organização de interesses quase sempre heterogêneos, com possibilidades de partilha negociada", caracteriza-se como "espaço de inter-relações e interações para construção de um determinado projeto coletivo" (Foerste, 2002).

Desse modo, segundo Foerste (2002), em seu estudo sobre aspectos da Licenciatura do Nead/UFMT, em desenvolvimento desde 1995, ficou evidenciado que

... a parceria é uma prática bem sucedida, na perspectiva da resolução de problemas locais na área de formação de professores (...) ajuda a fortalecer uma concepção segundo a qual a formação é um campo privilegiado para produzir a profissão docente.

A parceria, então, ganha novo sentido político, não se restringindo a meras ações conjuntas e periféricas, mas sendo parte de uma política pública voltada para a expansão qualificada do ensino superior e para a melhoria da educação básica em Mato Grosso.

– *Organização fechada e estrutura aberta*: a parceria vai se materializar na constituição de Pólos regionais e na instalação de Centros de Apoio, mas assumindo, no projeto do Nead/UFMT, características muito peculiares e diferenciadas dos conhecidos Centros Associados de renomadas instituições internacionais de ensino a distância.

Os municípios se organizam em Pólos, por especificidades históricas, geográficas e políticas, instalando no município-sede do Pólo o Centro de Apoio, com toda estrutura de suporte administrativo e pedagógico ao estudante (biblioteca, videoteca, laboratório de informática, secretaria, telefone-fax, salas de orientação e de atendimento coletivo). Porém, em cada município é instalado o Nead, com a mesma estrutura do Centro, proporcionalmente ao número de alunos matriculados naquele município. Os orientadores acadêmicos dão atendimento e residem no município para o qual foram selecionados.

Mensalmente, todos os orientadores do Pólo se reúnem, no mínimo durante quatro dias, no Centro de Apoio, com a presença da coordenação pedagógica do Pólo e dos especialistas da área em estudo. É neste momento, também, que ocorre a reunião do Colegiado do Pólo, contando com a presença de representantes dos alunos. A partir dos relatos de orientadores e acadêmicos, reflexões são desencadeadas sobre o sentido e a direção do trabalho e decisões são tomadas. Assim, o Centro de Apoio ganha significado pedagógico, não restringindo suas tarefas ao aspecto administrativo e evitando cair na rotina burocrática e se desenfocar da realidade local.

Torna-se muito mais um Centro dinamizador do que propriamente, ou somente, de Apoio ao acadêmico, como o termo pode sugerir. É no Centro que o (per)curso é (re)construído e (re)significado, e onde a instituição "universidade" ganha visibilidade e materialidade para o acadêmico, sentindo-se este parte dela.

Nas reuniões semanais da equipe pedagógica do Nead/UFMT, tudo o que ocorre nos diferentes Pólos é trazido, discutido e avaliado não no sentido de "normatizar" e "uniformizar" as ações e decisões, mas para se repensar o projeto e os caminhos. Assim, a unidade teórico-metodológica do curso é garantida, e a autonomia relativa de cada Pólo é exercida na construção cotidiana e coletiva da proposta do curso.

Segundo Moraes (2002, p. 20), uma prática educativa deve ser pensada

... como um sistema, simultaneamente aberto e fechado: organizacionalmente fechado, para preservar sua organização, identidade e funcionalidade, e estruturalmente aberto, para permitir a flexibilidade, a plasticidade, a criatividade, a auto-organização, a autonomia, num contínuo *vir-a-ser*.

– *Caminhando juntos, mas em ritmos diferenciados*: a "plasticidade" do curso torna-se possível pela maneira como foi "desenhado" o percurso do aluno no seu decorrer. A EAD, a partir da década de 70, desenvolveu uma espécie de mito do "estudante autônomo" (melhor seria dizer "autodidata"), partindo do pressuposto de que, por ser trabalhador e adulto, ele é independente e auto-responsável. A equipe do Nead, com experiências anteriores na formação de professores em exercício, conhecendo as dificuldades que os professores-alunos teriam ao estudar "a distância", concebeu um sistema de acompanhamento que estimulasse no aluno a construção de sua "autonomia", entendida como princípio ontológico e político (enquanto marca inerente ao ser cidadão) e numa perspectiva teórico-metodológica das teorias construtivistas. O aprender é um processo individual e coletivo, ao mesmo tempo, pois o acadêmico aprende por ele, interagindo com os colegas do curso, com os orientadores acadêmicos, com os autores do material didático, com os especialistas, com o curso, com seus alunos na escola, com a vida.

Por isso, uma das tarefas iniciais do orientador é desenvolver no estudante o hábito de planejar e autogerir os estudos, exercitá-lo na leitura crítica e produtiva e despertar nele o sentimento de pertença a um projeto, a uma instituição educativa e o de auto-estima.

Embora haja um calendário geral do Pólo, com datas pontuando o início e o fim do ano acadêmico, as verificações de aprendizagem e os Seminários Temáticos, cada acadêmico segue seu ritmo, de acordo com suas possibilidades de tempo e de dedicação ao estudo, de suas prioridades, do desenvolvimento de suas capacidades de compreensão e análise do tema em estudo, do "desempenho" nas atividades de estudo e pesquisa, pois "o tempo é o tempo do sujeito", o tempo de cada um, na perspectiva do respeito às diversidades e singularidades de grupos e/ou indivíduos (Neder, 1999). É nos momentos de encontro com o orientador que o acadêmico vai definindo o ritmo de sua caminhada.

Assim, os alunos que estão com o mesmo orientador podem estar cursando áreas diferentes ou em momentos diferenciados do percurso do curso. Como não existe a figura da "reprovação", o acadêmico vai "refazendo o percurso" (um ir e

vir, um retomar, um rever), apoiado pelo orientador e equipe pedagógica, até que consiga "dar o salto" e continuar, assim, para a etapa seguinte do curso, pois ele tem um prazo mínimo de quatro anos e máximo de seis para concluir o curso.¹⁸

Esse "formato" de acompanhamento não aposta no individualismo e na formação solitária do estudante. O curso provoca momentos informais e espontâneos de encontro e de trocas como propõe situações de aprendizagem colaborativa, onde o "estar junto" tem o sentido da vivência, pessoal e coletiva, do processo de aprender e de ensinar.

– *Sistema de orientação*: o aprender é uma tarefa que o aluno deve assumir para si, mas que é apoiada pela "instituição ensinante", que deposita no orientador acadêmico o trabalho formativo cotidiano de "estar junto com" o estudante. Por isso o orientador tem "dedicação exclusiva"¹⁹ e acompanha, ao longo do curso, 25 alunos no máximo, oferecendo-lhes apoio cognitivo, metacognitivo, pedagógico, social e afetivo.

Todos os momentos de encontro (individual ou em pequenos grupos, presencialmente ou a distância, as verificações de aprendizagem", os seminários temáticos) são "relatados" pelo orientador na ficha individual do acadêmico: leituras e atividades realizadas e/ou sugeridas, dúvidas, limitações e avanços, análises e relações com a prática pedagógica, auto-avaliação, angústias, desânimos, desacertos, êxitos, sonhos.

Assim, o acadêmico encontra no orientador não simplesmente um "leitor intermediário" (Vargas, 2002), mas um interlocutor especial e qualificado (entre ele e os autores, os especialistas, a universidade, o poder local); e a universidade o toma como um parceiro valioso, como sujeito participante na construção do currículo do curso, que vem alimentar e enriquecer a reflexão e a análise sobre o curso, tornando possível o estabelecimento de um elo concreto entre escola e universidade.

Segundo Foerste (2002), o orientador acadêmico

... é um dos pilares na profissionalização docente em cursos na modalidade a distância, viabilizado pela força e necessidade de abertura de espaços concretos por parte da equipe da universidade para a

¹⁸ A taxa de abandono do curso é um indicador para avaliar esse "acompanhamento" individual e personalizado; até o momento, não tem atingido 10%, enquanto a média nacional e internacional, em cursos de graduação a distância, é superior aos 50%.

¹⁹ Além da "dedicação exclusiva" como parte do processo de profissionalização do magistério, o orientador acadêmico, após o processo de seleção, recebe uma formação inicial mediante o curso de especialização "Formação de Orientadores Acadêmicos para a EAD" e formação contínua nos encontros mensais.

colaboração de novos sujeitos históricos em seus cursos de formação docente (...) é o que se observa de mais inovador na experiência do Mato Grosso.

– *Material didático*: outra prática de parceria e de dinamização do curso é o processo de (re)elaboração dos 45 fascículos, utilizados como "textos-base" no curso e de produção dos cinco CD-ROMs, para ampliar as discussões temáticas. Os fascículos, produzidos por equipes interdisciplinares, buscam evitar, na oferta de cursos a distância, o extremo dos textos didáticos impressos que em nada diferem das obras disponibilizadas pelas editoras ao público universitário ou de textos calcados no modelo da Instrução Programada, apoiado pelas teorias da "industrialização", da "autonomia e independência intelectual" do aluno e da "interação e comunicação", desenvolvidas na década de 70 por educadores no campo da educação a distância, que partem do pressuposto de que o material didático em EAD tem que ser auto-instrucional e dialógico, elaborado de tal maneira que o estudante possa aprender sem precisar recorrer à ajuda de professores ou tutores, muito próximo ao *slogan* "faça você mesmo", típico da fase pós-fordista.

No processo de construção dos fascículos, dois aspectos foram privilegiados pela equipe do Nead: a unidade epistemológica e a relação teoria-prática. Como fio condutor em cada área temática e entre as diferentes áreas, foram definidos, com a participação dos autores, em sua grande maioria professores da UFMT, três conceitos – historicidade, construção e diversidade – incorporando a compreensão de que

... o próprio currículo e o próprio conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricas (...) onde ação-reflexão-ação se coloque como atitude que possibilite ultrapassar o conhecimento do senso comum (Neder, 1999).

Assim, o texto dos fascículos foi redigido para estimular no leitor sua capacidade de estabelecer pontes entre a discussão teórica e sua prática pedagógica, entre o vivido e o pensado, pois são faces interdependentes do processo de formação acadêmica e profissional do professor.

Os fascículos passaram, inicialmente, ao longo de um ano, por uma leitura e discussão interna com a equipe pedagógica e os orientadores acadêmicos, tendo o cuidado de avaliar a dimensão teórico-metodológica

do seu conteúdo quanto à dimensão comunicativa. E, ao longo do curso, são avaliados por especialistas, orientadores e acadêmicos, num processo contínuo de (re)construção do texto pelos autores.

Considerações finais

Essas são algumas das "práticas" em construção pelo Nead/UFMT que permitem (re)construir práticas e (re)significar discursos sobre a formação do professor e sobre a modalidade a distância. São "manifestações" de uma trajetória longa e coletiva das instituições públicas do Estado de Mato Grosso buscando a profissionalização do magistério e não simplesmente particularidades de uma "experiência" casual ou periférica. Traz no seu bojo o amadurecimento de propostas formativas ensaiadas ao longo de três décadas. É o resultado de possibilidades construídas coletivamente, em parceria, assumindo características nacionais e locais, amoldando-se ao contexto e às condições objetivas e subjetivas dos autores e atores envolvidos.

Portanto, os movimentos de renovação pedagógica ou de inovações educativas e de expansão da EAD não podem ser percebidos ou analisados como sendo determinados por simples "diretrizes governamentais", resultado da vontade dos governantes, pois estão enraizados na cultura e experiências locais, nos processos sociais de democratização, nas lutas e nos embates dos movimentos sociais e das organizações dos profissionais da educação e de organismos políticos. Buscam a consolidação de novos valores, a construção de novos sujeitos, atores e autores de seus destinos, de uma sociedade mais solidária e democrática.

Por isso, o nosso olhar não pode se fechar, delimitar-se ao espaço escolar (a programas, a cursos, ao aluno enquanto "aluno"). Deve ultrapassar os muros, as cercas das instituições escolares e se estender à vida, ao cotidiano dos sujeitos envolvidos (sujeitos de direitos, de história, de intervenção, com suas diferenças e que têm um rosto, um nome e uma história). Não podemos simplesmente seguir as exigências do mundo do trabalho, as demandas do mercado por novas habilidades e competências a serem apreendidas para o exercício profissional. E a formação para a vida? E os nossos valores e nossa cultura?

Temos que recuperar os vínculos entre educação, trabalho, produção, vida cotidiana de existência. Aí é que estão o educativo e o formativo. Eles acontecem, não importa se de maneira presencial ou a distância.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema? In: _____. *Trabalho docente e texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 150-173.
- BELLONI, Maria Luiza. Os paradigmas econômicos: contribuição para a educação a distância. In: _____. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999. cap. 1.
- BRYAN, Guilherme. Educação em tempo real. *Educação*, São Paulo, v. 28, n. 238, p. 24-27, jan. 2001.
- CAMPION, Mick; RENNER, William. The supposed demise of Fordism: implications for distance education and higher education. *Distance Education*, Toowoomba, v. 13, n. 1, p. 7-28, 1992.
- COMENIUS, Johan Amos. *Didatica magna*. Amsterdam, 1657.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1999.
- DIEGUEZ, Flávio. Analfabetismo digital. *Educação*, São Paulo, v. 28, n. 248, p. 31, dez. 2001.
- DOCUMENTO para subsidiar discussão na audiência pública regional. Belém: Anfope: Forumdir, 2001. Mimeografado.
- ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Enanfope, 7., 1994, Brasília. *Documento final...* Brasília: Anfope, 1994.
- ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Enanfope, 11., 2002, Florianópolis. *Documento final...* Florianópolis: Anfope, 2002.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Formação de professores: história, cultura e experiência*. Brasília, 1999. Mimeografado. Encontro de Especialistas do Proformação.
- FILOCRE, João. *Cenário atual da formação de professores: concepção e propósito*. Brasília, 1999. Mimeografado. Encontro de Especialistas do Proformação.
- FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professores: do conceito à prática*. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- FUTUROS mestres: cresce número de estudantes interessados em seguir carreira de professor. *Educação*, São Paulo, v. 28, n. 246, p. 28-29, out. 2001.
- LINHARES, Célia Frazão S. Tecnologias inteligentes x juventude desempregada: desafios da história. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 126, p. 29-33, set./out. 1995.
- MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Nield/Unicamp, 2002.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *A formação do professor a distância: diversidade como base conceitual*. Cuiabá, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
- NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. Entrevistadora: Paola Gentili. *Nova Escola*, São Paulo, v. 16, n. 142, maio 2001. Entrevista.

- OLIVEIRA, Gleyva M. Simões de. A concepção de tutoria nos projetos de cursos de formação de professores de instituições públicas de ensino superior consorciadas na Universidade Pública Virtual (UniRede). In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2002: Relações Sociais e Educação. *Anais...* Cuiabá: IE/UFMT, 2002. p.13.
- PRETI, Oreste. *Educação a distância: construindo significados*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- _____. *Educação a distância: um olhar para o presente*. [S. l., 200-]. No prelo.
- _____. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.
- PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Pedagogia crítica em tempos pós-modernos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VAGAS para todos: maior oferta de empregos faz crescer procura pelos cursos que formam professores. Veja, São Paulo, p. 75, 5 abr. 2000.
- VARGAS, Domingos Jari. *A orientação acadêmica na educação a distância: o trabalho do leitor intermediário*. Cuiabá, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Cuiabá.

Oreste Preti é professor substituto do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e coordenador do curso de Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância, do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da UFMT.
licenciatura@nead.ufmt.br

Abstract

The discussion about teachers' training has gained new outlines nowadays, when being associated with distance learning. Why is it so? Initially, we intend to analyze discursive hegemonic practices, which produce changes in pedagogical actions and of (re)signification of it in relation to teacher's training, to the school's management and to the use of new technologies. In this movement, it was included the formation and distance training propositions, which have grown extensively since the end of 90's. What we intend in a second stage is to analyze, on the basis of the experiment of the Open and Distance Education Group of the Federal University of Mato Grosso in teachers' training, some "practices" considered as explanatory of its consolidation, in the sense of (re)signifying discourses about teachers' training.

Keywords: teachers' training; distance education.

Recebido em 4 de outubro de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.