

AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BARRETO, Raquel Goulart - UERJ

LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira - UFRJ

GUIMARÃES, Glaucia Campos - UERJ

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de - UERJ

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

1. Introdução

O presente trabalho tem duas características definidoras. A primeira delas diz respeito ao seu pressuposto: parte da focalização das tecnologias na formação de professores como lugar privilegiado para a análise de relações que têm sido objeto de estudo do GT 16. A segunda característica está relacionada à sua condição de recorte produzido a partir de pesquisa mais ampla: o estudo do Estado do Conhecimento na área de Educação e Tecnologia, no Brasil, no período entre 1996 e 2002.

Em outras palavras, o trabalho tem por núcleo as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), procurando superar a análise da dimensão meramente técnica. Daí o seu título, que trata a relação entre tecnologias e formação de professores não como simples adição (*e*), mas como objetivação (tecnologias) em contexto específico (*na* formação de professores). Está centrado nos modos pelos quais as TIC têm sido descontextualizadas das áreas específicas em que foram produzidas e recontextualizadas (Bernstein, 1996) no campo educacional, tanto na reconfiguração dos discursos *do* ensino quanto dos discursos *sobre* o ensino: nas práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino e nas que visam a atingir um nível de explicação para estas mesmas situações. Daí o privilégio atribuído à formação de professores.

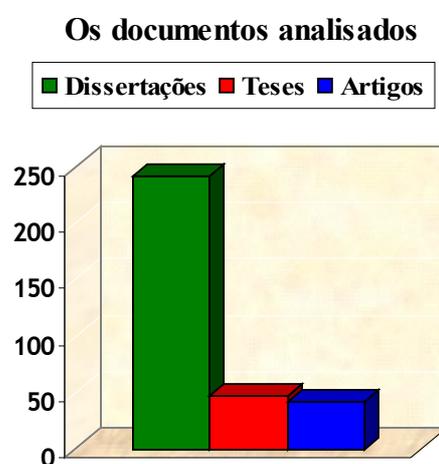
A análise ora apresentada contempla os focos assumidos pelos estudos recortados e as palavras-chave neles identificadas, de modo a caracterizar os movimentos de objetivação empreendidos e as escolhas lexicais que configuram a sua materialidade discursiva (Fairclough, 2001).

2. O recorte

O estudo do Estado do Conhecimento em Educação e Tecnologia, no Brasil, no período entre 1996 e 2002, foi elaborado a partir de levantamento com base nos seguintes critérios: (1) teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação, respectivamente com conceito igual ou superior a 4 (Mestrado) e 5 ou 6 (Doutorado) na avaliação da CAPES; e (2) artigos publicados em revistas classificadas como "Nacional A" no Qualis da CAPES.

Da aplicação destes critérios, resultou um conjunto de 331 documentos, sendo 242 dissertações, 47 teses e 42 artigos, tendo como foco a incorporação educacional das TIC.

Ilustração 1



No referido estudo, a análise dos focos assumidos pelas teses e dissertações (T&D) permitiu a identificação de três movimentos básicos, no que concerne à sua amplitude:

(1) as discussões em nível macro, objetivando as políticas e propostas de inserção das TIC, subdivididas em concepção de sociedade e paradigma educacional;

(2) as várias inserções das TIC no processo de ensino-aprendizagem como um todo (aqui denominadas TIC no ensino), distribuídas pelas modalidades: presencial, a distância (EAD)¹, e virtual²; e

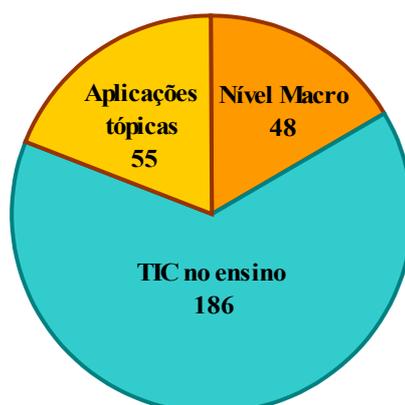
(3) os usos específicos, traduzidos em aplicações tópicas, na medida em que restritos a determinados suportes, necessidades e/ou conteúdos.

Ilustração 2

¹ Designando educação a distância e ensino a distância.

² Em termos gerais, compreendida como aprendizagem por meios eletrônicos.

Focos T&D



Como é possível verificar no gráfico acima, a maioria das T&D objetiva as TIC no ensino. São 186 estudos (64,36% do total) elaborados a partir de focalizações que podem ser sintetizadas em incorporação:

(a) à formação de professores, nas suas mais variadas configurações: inicial e continuada, presencial e a distância, como formação e capacitação; e

(b) aos processos de ensino-aprendizagem concretos, seja na condição de ferramentas ou instrumentos, seja na perspectiva do seu redimensionamento, seja, ainda, como modo de virtualização dos processos mesmos.

Tabela 1

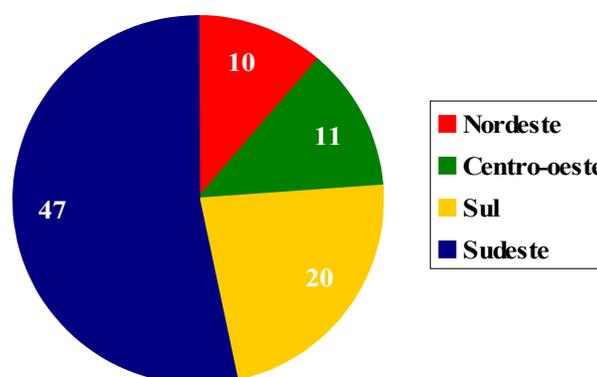
Distribuição das T&D por focos

	<i>Focos</i>	<i>Total</i>	<i>Percentual</i>
<i>Macro</i>	Concepção de sociedade	15	5,19%
	Paradigma	33	11,42%
<i>TIC no ensino</i>	EAD - Formação de professores	52	18,00%
	EAD – Educação Básica	9	3,11%
	Presencial	77	26,64%
	Virtualização do ensino	48	16,61%
<i>Aplicações tópicas</i>	Conteúdos específicos	30	10,38%
	Necessidades específicas	10	3,46%
	Suportes e materiais	15	5,19%

A leitura da Tabela 1 permite verificar uma subdivisão importante nas T&D analisadas. Por um lado, há a menção explícita à destinação das TIC: a formação de professores a distância e a educação básica, esta última compreendendo o Telecurso (Supletivo) e a modalidade de telensino presente no Estado do Ceará, a despeito das determinações da LDBEN. Por outro lado, há movimentos de análise da incorporação das TIC no ensino presencial e da tendência à virtualização do ensino, privilegiando a aprendizagem por meios eletrônicos e, nestes termos, remetendo a diferentes formas de desterritorialização da escola.

Do universo de 186 T&D, recortamos as 88 (77 dissertações e 11 teses) centradas na incorporação das TIC na/para a formação de professores, correspondentes a 30,04% do total (289) e quase à metade (47,31%) dos estudos voltados para as várias inserções das TIC no processo de ensino-aprendizagem como um todo, cuja distribuição regional está ilustrada a seguir.

Ilustração 3
Teses por Região



O elevado número de T&D acerca da formação de professores (FP), verificável no percentual que representam no conjunto dos estudos que integram a investigação de base, pode atestar a relevância do recorte ora assumido. Mais ainda, é o sentido desta representação que merece especial destaque, já que se trata da formação dos profissionais que vão atuar no ensino.

Vale destacar que, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena ³, deve ser considerada a perspectiva da “simetria invertida”, que consiste na coerência entre o que se faz na formação e o que se espera do profissional formado, no sentido de tornar esta formação “uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos” (p.21). Nestes termos, é válida a suposição de que a recontextualização das TIC na FP produza efeitos significativos nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos formados.

Por outro lado, é preciso caracterizar o conceito mesmo de recontextualização, nos termos em que formulado por Bernstein (1996, p. 259):

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários.

Portanto, tratar das TIC na FP implica dimensionar os movimentos empreendidos na sua incorporação ao novo contexto, com todas as suas especificidades.

3. A abordagem

Na configuração desta abordagem quanti-qualitativa, assim como na pesquisa que lhe dá origem e sustentação, o modo de aproximação buscado teve por base: (1) os focos predominantes na abordagem dos temas; e (2) os critérios de catalogação da produção científica, entre os quais merecem destaque as palavras-chave.

No que diz respeito às palavras-chave, é preciso esclarecer que, do ponto de vista analítico adotado, não se restringem às definidas pelos autores e registradas no Banco de Teses da CAPES, mas incluem expressões que podem esclarecer as tendências a serem analisadas, com base nas leituras que sustentaram a produção dos resumos analíticos que integram a pesquisa mais ampla.

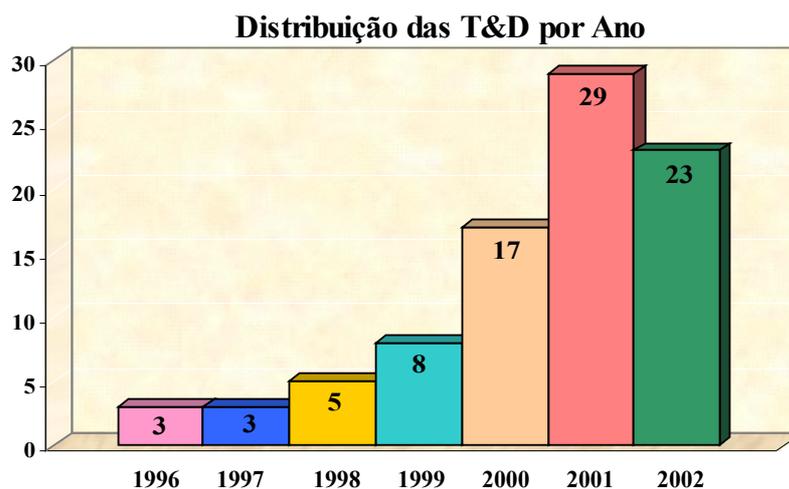
³ Parecer CNE/CP 009/2001, compreendendo setenta páginas, nas quais são explicitados os argumentos que sustentam a versão sintética, formatado e aprovado como Resolução, em fevereiro de 2002 (<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=227>).

Quanto à questão da predominância, um esclarecimento é oportuno. Do ponto de vista quantitativo e considerando as diferentes produções aqui reunidas, análises de frequência podem remeter a uma panorâmica inicial. Já do ponto de vista qualitativo e das produções individualmente consideradas, a frequência pode não dar conta sequer dos temas trabalhados, já que há uma dupla referência presente: as tecnologias incorporadas à formação de professores estão referidas ao processo de ensino-aprendizagem, ora com a predominância do primeiro, ora do segundo elemento do par.

Esta abordagem compreende a verificação das relações entre focos assumidos nas/pelas T&D e as palavras-chave, como pontos de entrada no conjunto da produção. Na tentativa de captar as diferentes dimensões dos dois elementos desta relação, são destacados os seguintes aspectos: (a) a distribuição das T&D por focos ano a ano; (b) as tecnologias privilegiadas; (c) as abordagens e as configurações teórico-metodológicas assumidas; (d) as referências bibliográficas; (e) as palavras-chave propriamente ditas; e (f) as conclusões em perspectiva sintética, visando à caracterização de recorrências, tendências e lacunas.

O pressuposto aqui assumido é o de que a recontextualização das TIC na FP é significativa, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto dos aspectos e relações a serem analisados. Para introduzi-los, segue a sua distribuição ano a ano:

Ilustração 4



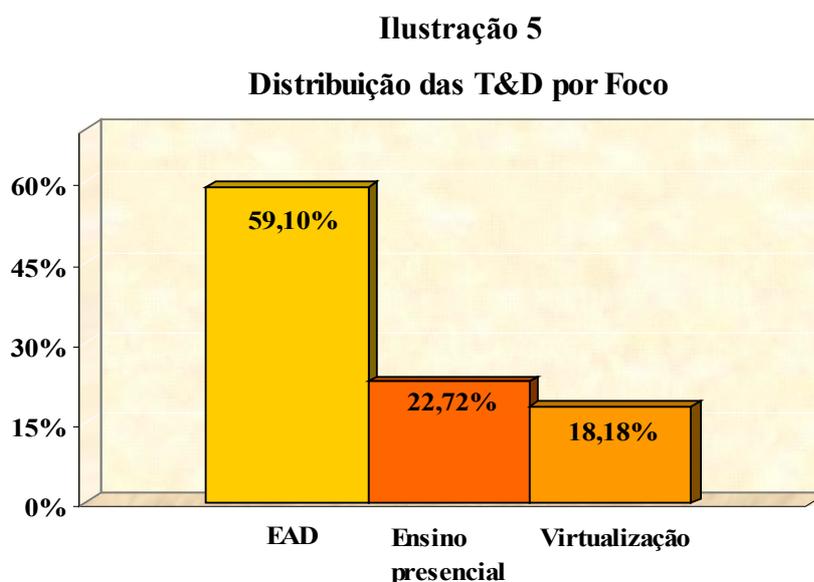
É digno de nota o aumento das T&D no período recortado. De 1996 a 1999, estão apenas 19 dos documentos analisados, enquanto de 2000 e 2002, são 69. Por outro lado, este aumento também era previsível, considerando que o período corresponde à

presença crescente das TIC nas práticas sociais e à implementação de políticas visando à sua incorporação educacional, notadamente no sentido de formação de professores a distância, sob os auspícios dos organismos internacionais.

Como afirma Fonseca (1998, p.41), “o ano de 1995 pode ser visto como um divisor das recomendações e “condicionalidades” para a concessão de créditos e a aplicação de sanções pelo seu descumprimento”. Neste mesmo ano, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC). Em março de 1996, entra no ar a TV Escola. Em 1997, é criado o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, (Portaria MEC nº 522, 09/04/97). Ainda em 1997, é instituído o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o apoio da UNESCO.⁴ Estavam postas, portanto, condições favoráveis à elaboração de estudos das TIC: programas nacionais para a incorporação das TIC ao ensino e (TV Escola e ProInfo) e apoio financeiro para a realização de pesquisas, configurando demanda induzida.⁵

3.1. Os focos

Para situar o primeiro parâmetro da análise empreendida, segue a distribuição das T&D pelos focos assumidos:



⁴ Datação que também pode explicar, pelo menos em parte, o pico de 2001, considerando os prazos para a integralização dos Cursos de Mestrado e Doutorado.

⁵ Até 2004, o PAPED selecionou 140 trabalhos e investiu, aproximadamente, R\$ 600 mil. (www.unesco.org.br/noticias/releases/paped/noticias_view)

A maioria das T&D recortadas está voltada para a EAD, o que pode ser explicado pelo investimento maciço nesta modalidade de ensino e pela recontextualização redutora das TIC proposta pelo MEC, na criação da Secretaria de Educação a Distância para dar conta deste movimento. Entretanto, estes valores numéricos não expressam a tendência mais atual dos estudos na área, considerando o movimento registrado na tabela a seguir:

Tabela 2
Distribuição das T&D na FP – 1996-2002

<i>Focos</i>		<i>Ano</i>	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Sub total
<i>TIC no ensino</i>	EAD - Formação de Professores	TV Escola	0	0	0	2	4	4	3	13
		ProInfo	0	0	0	0	2	5	4	11
		Outros programas	1	1	2	2	2	5	1	14
		Cursos específicos	1	1	1	2	3	5	1	14
	Presencial	Ferramentas	0	0	0	1	0	1	4	6
		Redimensionamento	0	1	1	1	3	6	2	14
	Virtualização do ensino	1	0	1	0	3	3	8	16	
Sub-total		3	3	5	8	17	29	23	88	

A distribuição aqui representada parece dar conta da demanda induzida acima referida. São 52 T&D, em um universo de 88 (cerca de 60%), centradas nas TIC para a formação de professores a distância. Contudo, também parece corroborada a tendência de superar a identificação restritiva das TIC à EAD, igualmente indicada na nova caracterização do PAPED, ainda que a sua denominação original permaneça:

O Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância - PAPED é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância - SEED, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, para apoiar projetos que visem o desenvolvimento da educação presencial e/ou a distância. O Programa incentiva a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação. ⁶

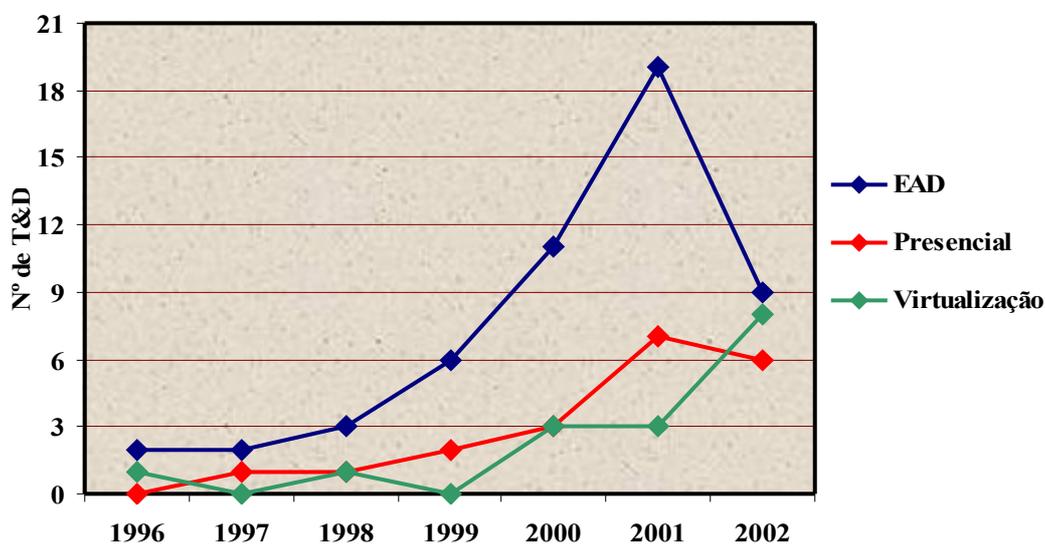
⁶ Cf. (www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/PAPED.htm)

Ainda na Tabela 2, é possível verificar que, a despeito do privilégio atribuído à EAD, está configurado significativo espaço do ensino presencial e que, neste, a tendência aponta no sentido da incorporação das TIC para o redimensionamento do processo ensino-aprendizagem, sugerindo superação da perspectiva tecnicista, centrada na concepção das TIC como ferramentas e instrumentos (6), mesmo que a maioria destas (4) date de 2002⁷. Nesta distribuição, o foco mais freqüente nas T&D corresponde à incorporação das TIC para o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem (14), sugerindo, mais de que uma simples presença favorecedora da consecução dos mesmos objetivos, a possibilidade de que sua recontextualização instaure diferenças qualitativas no processo de formação globalmente considerado.

Por outro lado, adquirem relevo, nos últimos anos (2000-2002), as propostas de “virtualização” do ensino, expressando a aprendizagem por meios eletrônicos, redimensionando as categorias tempo-espaço e, nestes termos, rompendo com a demarcação da sala de aula e da escola, pelo menos na configuração histórica conhecida por todos.

Ilustração 6

Foco das T&D por ano



⁷ Cabe observar que esta pode ser uma limitação do presente estudo, pelas nuances presentes nos critérios adotados para estabelecer os limites entre as tendências, objeto de discussão posterior.

Esta ilustração, a ser retomada posteriormente, sintetiza os movimentos caracterizados e aponta no sentido da ressignificação dos próprios focos aqui definidos, chegando mesmo a poder sugerir a reconfiguração do conjunto de reflexões acumuladas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a tendência de aproximação dos estudos de EAD aos de virtualização do ensino requer a análise dos possíveis limites entre ambos, a ser empreendida na seção intitulada “Entre a educação a distância para a formação de professores e as propostas de *e-learning*”.

3.2. Outros aspectos a serem considerados

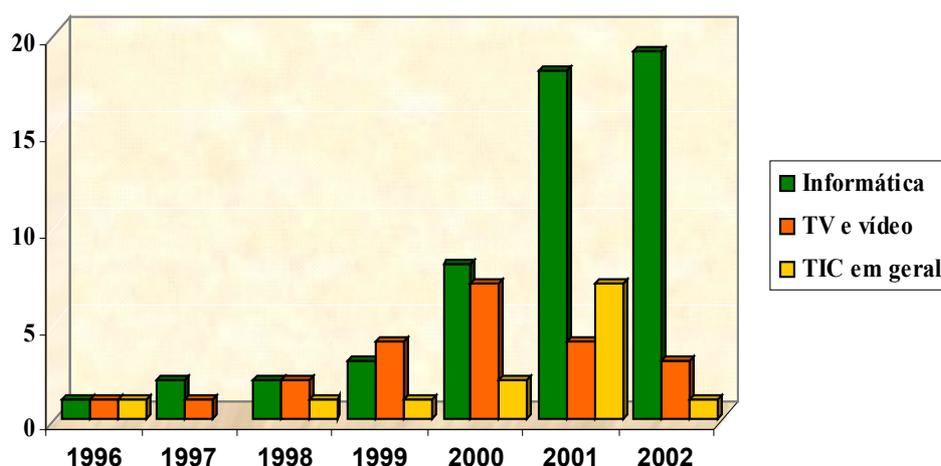
Juntamente com a questão dos focos, é preciso dimensionar aspectos que podem esclarecer relações importantes. São eles: as tecnologias objetivadas; as abordagens e as configurações teórico-metodológicas assumidas; e, ainda, as referências bibliográficas.

3.2.1. As tecnologias

Para introduzir os aspectos relativos às tecnologias objetivadas, segue a sua distribuição ano a ano.

Ilustração 7

As tecnologias privilegiadas



Nesta ilustração, é possível confirmar a hipótese de trabalho de que as tecnologias da Informática são as mais presentes e descrevem curva sempre ascendente,

em consonância com a tendência de virtualização do ensino. Se o pico das produções está localizado no ano de 2001, este é o único aspecto em que não há decréscimo em 2002.

TV e vídeo aparecem em um crescendo até 2000, apresentando queda significativa nos anos subseqüentes. Em sua maioria, as T&D tratam da TV Escola e de outros programas voltados para a utilização destes equipamentos visando à formação de professores a distância. Apenas duas delas trabalham especificamente as possibilidades representadas pela sua utilização no ensino presencial.

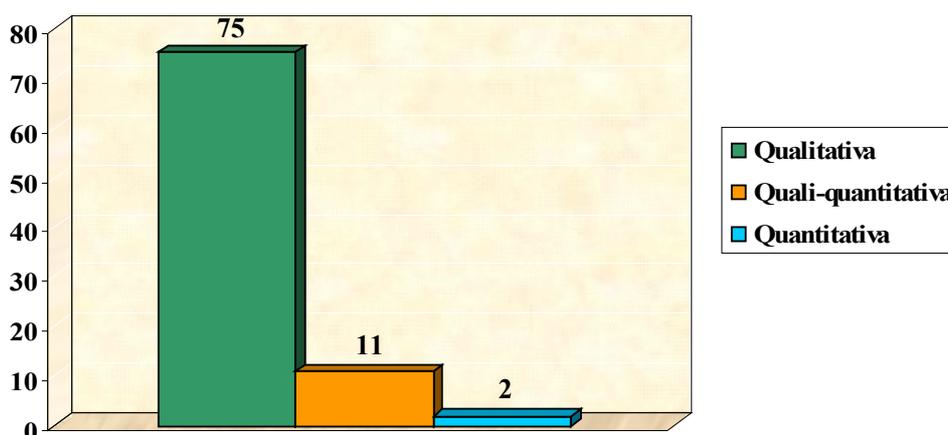
O quadro é completado pelas T&D que, não se detendo em tecnologias específicas, trabalham aspectos do próprio movimento de recontextualização das TIC na FP. São as menos numerosas, ainda que também marcadas por destacado aumento em 2001, cerca de quatro ou cinco anos após a criação da SEED/MEC e a implantação dos seus programas principais.

3.2.2. Abordagens e configurações teórico-metodológicas

Outro ponto de entrada importante são as abordagens que caracterizam as T&D, abaixo ilustradas:

Ilustração 8

Abordagem

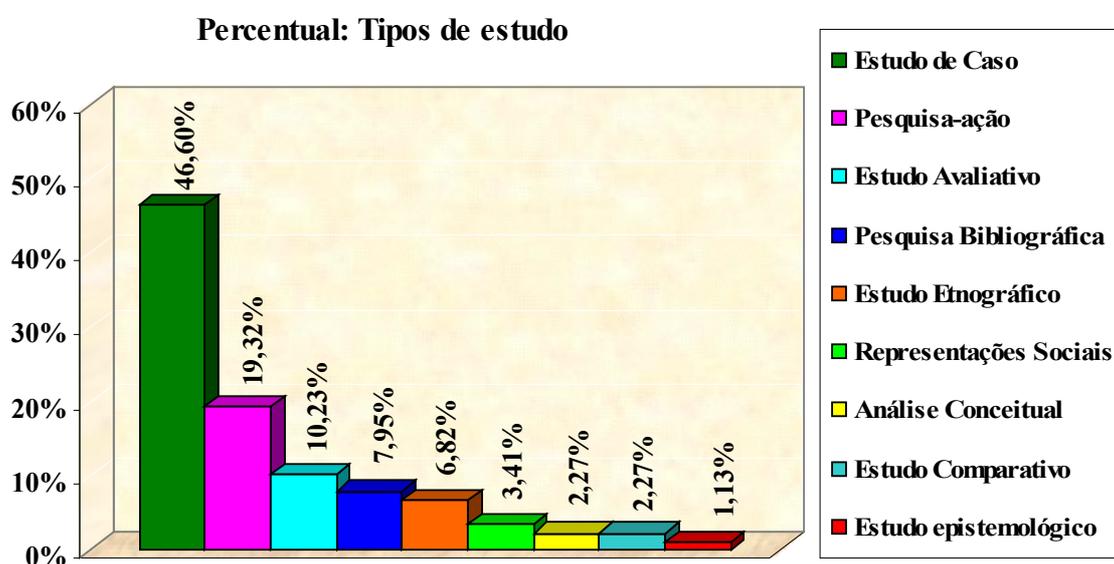


É muito clara a predominância da abordagem qualitativa (85,23%), tendência que pode ser verificada nas Ciências Humanas como um todo. São extremamente raras as abordagens quantitativas (2,27%). Como uma tentativa de síntese das anteriores,

foram analisados estudos que se afirmam quanti-qualitativos e/ou quali-quantitativos (12,5%), com a denominação marcando a ênfase posta e, nestes termos, evidenciando que a síntese ainda está por ser alcançada.

Quanto à configuração teórico-metodológica assumida, é importante observar que quase a metade (46,6 %) das T&D corresponde a estudos de caso. Também são freqüentes movimentos de pesquisa-ação (19,32%) e os estudos avaliativos (10,23%). Em relação às demais possibilidades, a dispersão é bastante grande, como evidencia a ilustração.

Ilustração 9



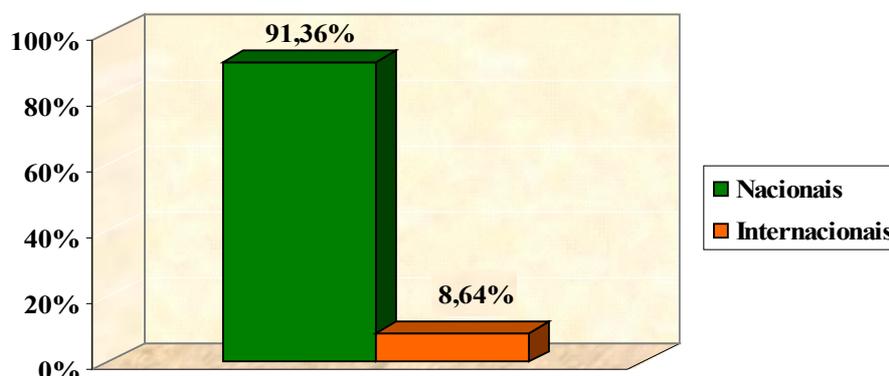
Cabe ainda observar que a classificação acima foi feita com base nas afirmações constantes das T&D. Somente nos casos em que não havia identificação clara do tipo de estudo empreendido foi verificada a sua correspondência pertinência a um dos tipos listados.

3.2.3. Referências bibliográficas

As T&D foram ainda analisadas em relação às referências nelas presentes. Em um primeiro momento, foram levantadas as nacionais e as internacionais, conforme a ilustração:

Ilustração 10

Referências Bibliográficas



No que tange à esmagadora maioria das referências nacionais (91,36%), dois aspectos foram discutidos. Por um lado, há que se considerar a existência, no Brasil, de expressiva produção consolidada na área. Por outro, não há como minimizar os fatores ligados à acessibilidade das produções, incluídas aí as possíveis barreiras lingüísticas.

3.3. Palavras-chave

As palavras e expressões utilizadas remetem aos modos de objetivação das TIC no ensino para/na formação de professores e foram levantadas a partir da sua recorrência nos três focos analisados: 1) EAD; 2) ensino presencial; e 3) virtualização do ensino. São elas, abaixo listadas em negrito:

Educação a distância, a mais recorrente das expressões refere-se a EAD para a formação continuada de professores para os mais diversos níveis, da educação básica ao ensino superior, significando: 1) alternativa metodológica de ensino; 2) formação em serviço em nome da articulação de teoria e prática; 3) formação cooperativa; e 4) garantia de formação com qualidade.

Outras palavras recorrentes são: **capacitação, atualização, qualificação e treinamento**, referindo-se a cursos de formação continuada, sejam estes presenciais ou a distância. De qualquer modo estes termos sugerem desqualificação, na medida em que pensados a partir de seus pressupostos.

Multiplicador, facilitador; tutor; e animador são termos que substituem professor, redefinindo suas funções em perspectiva de inegável esvaziamento. A expressão trabalho docente cede lugar a tarefas e atividades docentes.

Competência aparece tanto como conceito/noção quanto princípio de organização curricular.

O desenvolvimento de competências e habilidades está diretamente ligado a outras palavras-chave presentes nas T&D: os **meios** e os **recursos**. As tecnologias interativas são apontadas como sendo as responsáveis por mudanças estruturais na FP. Dentre os meios e recursos, são destacados: o rádio; a TV, teleducação; o vídeo; e principalmente o computador. Neste merecem destaque: *chat*, correio eletrônico, hipermídia/hipertexto, *home page*, Internet, lista de discussão e videoconferência. Estes serão trabalhados como **métodos de instrução, apoio e suporte** às tarefas docentes.

É curioso observar a ausência de referências às tecnologias próprias da escola, mesmo quando os documentos remetem-se ao ensino presencial. Parece que estas foram descartadas em favor da *informática*, dos *multimeios*, e das *mídias*, possibilitando a articulação de linguagens.

O **acesso**, a **inserção**, a **implantação** e eventualmente a **apropriação** das TIC tem sentido de **inovar/modernizar** os processos de formação docente.

As **redes** são uma metáfora-chave, especialmente na abordagem das produções relacionadas à virtualização do ensino, na medida em que sustentam as concepções de colaboração e cooperação, sugerindo a possibilidade de ruptura com a lógica distributiva que tem orientado as inúmeras propostas de EAD (Pretto, 2001), ao estilo broadcasting.

Finalmente, **ambientes de aprendizagem** estão referidos a: laboratório de informática, laboratório de EAD, espaço virtual; ambiente WEB; comunidade virtual; ciberespaço. São a expressão que nas T&D podem sugerir a substituição de espaços de aprendizagem. Entretanto trata-se de ruptura com o conceito físico de espaço e a constituição de espaço real ou virtual, dentro ou fora dos limites da escola.

4. A análise de tendências

A análise das T&D que objetivam as TIC na FP permitiu vislumbrar quatro trajetórias fortemente relacionadas às modalidades de ensino (EAD, ensino presencial e

ensino virtual), aos pressupostos teóricos dos quais partem e ao tipo de FP (inicial e continuada) focalizada.

O fato de a maioria dos trabalhos analisados estar voltada para a EAD não pode ser dissociado da proposta do MEC de incorporação das TIC à FP. Entretanto, em 2002, conforme apontado na Ilustração 6, as T&D acerca da virtualização do ensino atingem número bastante próximo aos das primeiras.

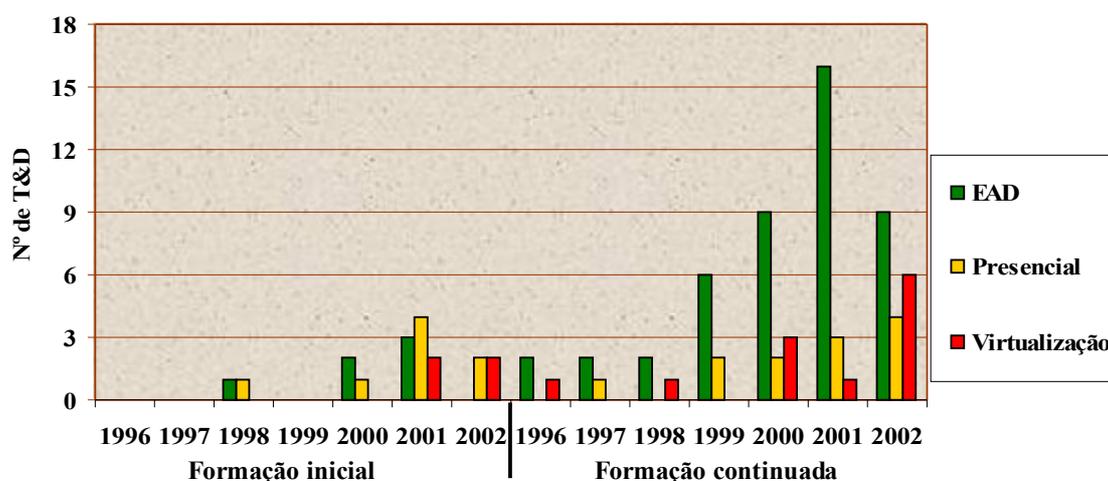
Para encaminhar as relações constitutivas das três modalidades de ensino, a presente análise é desenvolvida a partir da discussão de pressupostos e conclusões que, no limite, constituem trajetórias díspares: (1) os modos de objetivação da EAD; e (2) as relações entre o ensino presencial e o ensino virtual.

4.1. Modos de objetivação da EAD

Uma destas trajetórias parte do pressuposto de que a EAD, desde que tecnicamente bem elaborada, pode sustentar o desenvolvimento de “programas de capacitação” economicamente mais viáveis do que os presenciais, permitindo o crescimento exponencial do número de formados, capacitados, qualificados, atualizados ou treinados. Neste viés, os trabalhos geralmente concluem ou sugerem que a EAD seja uma alternativa metodológica viável, como é possível observar no gráfico abaixo:

Ilustração 11

Relação entre Modalidades de ensino e Formação Inicial e Continuada



Partindo da premissa acima, alguns estudos concluem que a EAD pode se configurar tanto como opção para a FP inicial, como para a FP continuada, sendo que a maioria a situa nesta última. Em ambos os casos, sugerem que a FP a distância pode ser enriquecida com momentos presenciais.

A respeito da predominância da EAD na formação continuada, é importante considerar as palavras de Torres (1998, p.176):

Até há pouco, quando se dizia *formação ou capacitação docente*, entendia-se *formação inicial*. Sempre se criticaram as instituições de formação docente por não se encarregarem da atualização e do aperfeiçoamento contínuo dos professores . Hoje, ao falar de *formação ou capacitação docente*, fala-se da *capacitação em serviço*. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço (grifos da autora).

Na proposta de EAD para a FP, é forte a tendência de enfatizar as contribuições dos programas de EAD para a “capacitação”⁸ de professores, ainda que muitos trabalhos sugiram a reformulação dos aspectos “frágeis” detectados nestes programas.

Outra característica forte desta trajetória é fundamentar a FP, inicial ou continuada, nas “competências”, partindo de dois pressupostos: (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas, a respeito das quais existe consenso; (2) a formação dos professores pode ser organizada a partir destas habilidades e competências, de modo a garantir o desempenho docente competente.

Outra trajetória pode ser colocada em pólo oposto à descrita acima, na medida em que parte do pressuposto de que a EAD reduz a formação de professores a capacitação, a qualificação, a atualização e a treinamento. Este modo de objetivação concebe os programas de EAD como parte da proposta de globalização excludente e do atendimento às exigências do mercado. Conclui que, face às múltiplas dimensões da formação de professores (seja inicial ou continuada), não há como reduzi-la à EAD. Sugere o fortalecimento da formação inicial e a apropriação das TIC no ensino presencial. Em resumo, o alvo é a **formação** de professores e não uma capacitação que possa ser reduzida a certificação.

⁸ Cf. Palavras-chave (seção anterior).

4.2. Relações entre o ensino presencial e o ensino virtual

As T&D que focalizam as TIC no ensino presencial e no ensino virtual, perfazendo o total de 40,9% do conjunto das T&D, ilustram as aproximações e distanciamentos entre essas modalidades.

Embora ambas partam do distanciamento da escola em relação às demais práticas sociais, produzem encaminhamentos diferentes. Os defensores do ensino presencial apostam na incorporação das TIC como alternativa para mudanças significativas nas práticas pedagógicas escolares; aposta que não é compartilhada pelos que propõem a virtualização do ensino, sob a alegação de que estas mudanças encontrariam barreiras no sistema formal, representadas por questões de ordem paradigmática e por resistências diversas.

Os primeiros consideram que as resistências à inserção das TIC não podem ser dissociadas do fato de que estas têm sido impostas como soluções verticais que não levam em consideração as condições, a complexidade, o cotidiano, a experiência, os saberes dos professores, dos alunos, da escola. Propõem que sejam levados em conta os contextos de aplicação das TIC. Acrescentam que as barreiras à apropriação das TIC se devem à sua condição de inovações inscritas em antigas práticas, que por vezes vêm travestir práticas tradicionais em modernas, ressaltando ainda que a presença das TIC nas instituições educativas é condição desejável, mas não suficiente, para a promoção de diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas concretas, até porque contestam a idéia de que as TIC estejam na origem de mudanças histórico-sociais.

Em síntese, esta tendência privilegia a reflexão sobre o ensino presencial, indicando o seu redimensionamento para a apropriação das TIC, tendo como parâmetro o contexto escolar. Esta trajetória, como aparece no gráfico de distribuição por foco, corresponde a 22,72% das produções analisadas.

A trajetória oposta parte do pressuposto de que as TIC estão na origem da “globalização” e da “sociedade da informação”, propondo a desterritorialização da escola e a sua substituição pela educação *online*.

Os defensores do ensino virtual argumentam que as TIC não produzem mudanças significativas na educação formal, face à orientação “instrucionista” da escola. Neste sentido, afirmam que as TIC ficam reduzidas a ferramentas, pois a escola não dá conta dos novos regimes cognitivos e formas de pensar, ainda que alguns avanços possam ser observados, como a substituição da lógica cartesiana do

conhecimento em árvore pela lógica das redes. No entanto, geralmente localizam estes avanços fora da escola, em ambientes de aprendizagem específicos.

A tendência à virtualização do ensino compreende 18,18% dos trabalhos analisados. Contudo, como mostra a Ilustração 6, têm o mais notável crescimento a partir de 2000, sobretudo quando considerada a queda do número de produções que focalizam EAD e ensino presencial. Configura, por assim dizer, paradigma educacional emergente.

Em síntese, a tendência a privilegiar o ensino presencial propõe: (1) o redimensionamento do ensino presencial e não outro lugar/modalidade fora das instituições educativas formais; (2) o investimento na interação professor-aluno; e (3) a permanência do binômio ensino-aprendizagem. Em contrapartida, a proposta do ensino virtual aponta: (1) o deslocamento do processo presencial para o virtual; (2) uma nova relação educativa na comunidade virtual, estabelecida de “modo espontâneo”, rompendo com a assimetria presente na escola; e (3) a quebra do binômio ensino-aprendizagem, deslocando toda a ênfase para o segundo elemento (aprendizagem).

Em outras palavras é possível dimensionar as diferenças entre as tendências por meio do deslocamento de um mote conhecido: de **não se aprende somente na escola** para **não se aprende na escola**.

5. Entre a formação de professores a distância e as propostas de *e-learning*

Este título configura tentativa de representação das fronteiras do território que compreende a incorporação educacional das TIC. De um lado, está a alternativa já produzida: a que restringe as TIC a estratégias de EAD para um fim específico, nos termos da proposta formulada pelo próprio MEC. De outro, está a produção de alternativas cada vez mais plurais e sofisticadas, para múltiplos fins. Destaca, assim, uma configuração a ser discutida, com base no conjunto das produções analisadas.

O título também aponta para o “entremeio”, constituído pelas mais variadas formas de incorporação das TIC ao ensino adjetivado como presencial que, em se tratando da formação de professores, não mantém a primazia verificada na pesquisa original⁹. Esta ausência de primazia pode ser explicada pela destinação expressa nas

⁹ Na pesquisa acerca da relação educação-tecnologia, o ensino presencial era o foco mais presente no conjunto das T&D.

políticas oficiais (TIC como EAD para FP) e pela demanda induzida de estudos acerca da modalidade a distância.

Retomando os três grandes focos assumidos nas produções, os percentuais contidos na Ilustração 5 permitem verificar que mais da metade das T&D (59,10%) trata da EAD. Contudo, seus encaminhamentos, conforme apontado na seção anterior, não são homogêneos. Assumem pressupostos diversos e empreendem trajetórias idem.

A característica mais recorrente nos estudos acerca da EAD é o fato de que contemplam a análise de programas, sejam eles os implementados em nível nacional, como TV Escola e ProInfo, sejam específicos. Estas análises, por sua vez, também empreendem movimentos diversos. Alguns estudos enfatizam as lacunas entre o discurso modernizador que sustenta os programas e a ausência de condições objetivas que favoreçam a sua implementação. A maioria enfatiza os programas em si, destacando aspectos relativos: à sua concepção, incluindo seus pressupostos; ao *modus operandi* projetado; e aos materiais veiculados. Em todos estes casos, as conclusões e recomendações das T&D tendem a incluir críticas sistemáticas a estes programas, com ou sem sugestões de reformulação.

O segundo foco mais presente é o ensino presencial (22,72%). São vinte T&D. Destas, apenas seis posicionam as TIC como ferramentas ou instrumentos para a realização de seqüências de ensino-aprendizagem. As outras quatorze remetem à ultrapassagem da concepção das TIC como meios auxiliares de ensino, no sentido da reconfiguração do ensino como um todo.

As T&D aí agrupadas geralmente sugerem maior investimento na formação inicial, destacando a qualidade implicada no conceito mesmo de formação e apontando no sentido da superação da razão instrumental, tecnicista, no trabalho com as TIC. Tendem a concluir pela necessidade de fortalecimento da dimensão didático-pedagógica da formação, de modo a favorecer uma postura crítica e consciente diante das TIC, visando, em última análise, à sua apropriação e ao conseqüente redimensionamento do trabalho docente. Muitas T&D indicam a possibilidade de diminuir o descompasso tempo/espaço entre as práticas sociais e escolares, apontando em direção oposta à substituição tecnológica.

As recomendações presentes neste conjunto de T&D podem ser sintetizadas na promoção das condições objetivas para a apropriação visada, com base em duas críticas: (1) a ausência de recursos alocados na formação inicial presencial, impedindo que os professores formados tenham uma história de apropriação das TIC e, em alguns casos,

sequer de acesso a elas; e (2) as simplificações que têm marcado a formação a distância, quer inicial, quer continuada, em que a presença das TIC pode ser valorizada como um fim em si mesma, desconsiderando os modos de acesso viabilizado. Em suma, enquanto alguns podem não ter sequer acesso às TIC, outros podem tê-lo em condições bastante restritivas, obstaculizando o redimensionamento do trabalho realizado com elas.

Cabe ainda observar que, assim como os estudos que focalizam a EAD, os que tratam do ensino presencial apresentam decréscimo nos últimos anos do período recortado (Tabela 2).

O foco menos presente, em termos absolutos, é o ensino virtual (18,18%). Entretanto, superando esta perspectiva, de modo a captar o movimento ano a ano (Ilustração 6), é possível verificar a curva ascendente descrita pelos estudos aí agrupados. Em 2002, seu número é quase igual ao dos centrados na EAD e já superior ao dos que tratam do ensino presencial.

Para caracterizar a tendência à virtualização do ensino, é importante partir das diferenciações reivindicadas pelos próprios estudos: em relação à EAD pela suposta ruptura com a lógica distributivista; e do ensino presencial pelo *modus operandi*, tanto no que concerne à mediação do professor, quanto aos ambientes em que pode ser desenvolvida.

Ambiente, a rigor, é palavra-chave definidora desta tendência, que dimensiona a *web* como a possibilidade maior para o desenvolvimento dos novos processos educativos, destacando as comunidades virtuais como alternativa ao processo formativo. As variações detectadas nestes estudos se localizam nas razões que justificam a opção pelo espaço de formação virtual, mas todas o recomendam, utilizando-se de diferentes denominações (ambientes telemáticos; pedagogia dos multimeios; redes comunicacionais; redes de cooperação mútua; comunidade virtual; ambiente web; etc.). As razões apresentadas giram em torno da ruptura com os padrões assimétricos de interação criticados na escola; do movimento em direção à interatividade; da possibilidade de contar com novos dispositivos pedagógicos e à criação de redes comunicacionais de colaboração e cooperação, como forma de viabilizar novas práticas.

A tendência à virtualização do ensino expressa o que está posto como paradigma educacional emergente. Retornando às T&D analisadas, estas produções estão concentradas na tecnologia informática como propiciadora de novos regimes cognitivos, apontando para múltiplas possibilidades de aprendizagem, muitas das quais baseadas em movimentos espontâneos que parecem não caber no ensino, face à intencionalidade

que lhe é constitutiva. Nestes termos, é possível detectar deslocamento do ensino e do trabalho docente, já que a “auto aprendizagem” adquire centralidade.

Neste ponto, é fundamental esclarecer que estas considerações, aqui tecidas à guisa de conclusão, trazem consigo duas questões: (1) a dos critérios adotados para o estabelecimento das fronteiras entre as modalidades de ensino; e (2) a das escolhas lexicais que materializam, na superfície lingüística, os movimentos de reconfiguração do campo educacional.

No encaminhamento da primeira questão, os limites entre o ensino virtual e o redimensionamento do ensino presencial foram estabelecidos com base na palavra-chave “ambiente”. Quando a sala de aula ou a escola figuram como ambientes possíveis, o foco foi classificado como sendo este último. Quando os ambientes necessariamente os extrapolam, foi assinalado o movimento de virtualização do ensino.

Quanto aos limites entre ensino virtual e ensino a distância, até podem parecer resolvidos, na medida em que o segundo tende a ser mais formalizado, destituído de caráter espontaneísta, associado a programas de estudo a serem cumpridos com disciplina, perseverança e atributos afins, além de englobar programas oficiais, alguns deles concebidos e implementados em nível ministerial. Mas estes limites se tornam mais tênues por conta da crescente sofisticação tecnológica e da sua configuração discursiva. É a segunda questão agindo sobre a primeira.

Do ponto de vista discursivo (Fairclough, 2001), uma expressão tem promovido o apagamento das fronteiras aparentemente nítidas: *e-learning*, como uma forma de aprendizagem em que a mediação tecnológica é destacada. Em português, esta relexicalização tem sido traduzida como educação a distância via Internet, implicando a aplicação de critérios de classificação diversos. De um lado, o meio utilizado. De outro, os fins desta utilização.

Ao considerar o primeiro critério, EAD e *e-learning* podem se tocar e o entremeio vazar para o entorno de uma configuração “neotecnicista”, através da articulação do que há de mais avançado nas TIC disponíveis no mercado aos preceitos dos anos setenta: o privilégio dos meios em detrimento das mediações, o corte dos custos, a organização a partir das competências estabelecidas, a corrida para a atualização constante do conhecimento, os pacotes de aprendizagem, etc. São movimentos presentes nos documentos oficiais e nos discursos de organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio. Assim, há uma

indiferenciação que parece promover a necessidade da adjetivação cada vez mais constante dos substantivos usados na área da educação.

É importante verificar que a história recente da adjetivação dos substantivos relacionados ao ensino (presencial, a distância e virtual) parece ter sido levada ao limite, até que superada pela sua supressão, em nome da aprendizagem. Extrapolando o espaço da escola, em direção a novos ambientes de aprendizagem, o mais novo movimento acaba por adjetivar a educação mesma (acadêmica e corporativa).

Finalizando, vale destacar que toda esta modalização discursiva, com seus pressupostos e implícitos, torna cada vez mais complexa a tarefa de organizar a produção acerca das TIC na FP. Ainda que haja tendências, aproximações e distanciamentos detectáveis, estão em jogo concepções diferentes de sociedade e de educação, paradigmas distintos, modos diversos de objetivação, propostas pedagógicas díspares, modalidades variadas, contextos de aplicação específicos.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol.24, n.1, p.37-69, jan./jun.1998.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 121-131, 2002.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS. *Anais*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: PUC, 1998, p.173-191.