

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR

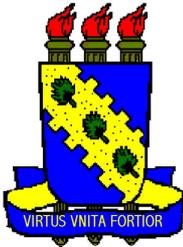


Francisco Maciel Lima Alves

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA VIRTUAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO EM EAD**

LONDRINA – PARANÁ
2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR



Francisco Maciel Lima Alves

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA VIRTUAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO EM EAD**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Universidade Federal do Ceará - UFC, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE PROFISSIONAL** em Tecnologia da Informação e Comunicação em EAD, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raquel de Almeida Moraes.

LONDRINA – PARANÁ
2007

Francisco Maciel Lima Alves

AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA VIRTUAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Universidade Federal do Ceará - UFC, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Tecnologia da Informação e Comunicação em EAD, conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel de Almeida Moraes

Prof.^a Dr.^a Ângela Álvares C. Dias

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos

Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno

Londrina, 14 de dezembro de 2007.

Dedico este trabalho à minha família, amigos e a todos aqueles que acreditaram que ele poderia acontecer.

AGRADECIMENTOS

À Professora Raquel, minha orientadora, pelo apoio e toda a atenção dispensada.

À minha amiga e colega de curso Sandra, que não deixou que eu desanimasse, quando tudo parecia muito difícil.

Ao Ariovaldo, que tirou de letra todos os meus momentos de impaciência.

ALVES, Francisco Maciel Lima. Avaliação da Efetividade do Curso de Formação de Professores da Universidade Católica de Brasília Virtual. 2007. 77 folhas. Trabalho de Conclusão do Curso Mestrado Profissional em Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação em Educação a Distância. Universidade Norte do Paraná, Maringá-PR, 2007.

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da pesquisa realizada para avaliar a qualidade pedagógica de um curso superior de formação de professores a distância. O curso escolhido foi o Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Brasília Virtual. A pesquisa partiu de um estudo de caso onde se realizou a busca de dados através da análise documental do curso: projeto, documentos e da aplicação de questionários a alunos matriculados. Essa tarefa foi motivada a partir da constatação de que o ensino presencial no Brasil dificilmente dará conta de suprir a carência de profissionais habilitados em nível superior, para atuar na educação básica. A pesquisa procedeu a um processo de análise do curso com o intuito de, com base na percepção dos alunos, constatar se há, num curso oferecido a distância, a qualidade necessária para a formação de professores para a educação básica. Ao final da pesquisa pôde-se perceber que os alunos estão satisfeitos com a formação profissional proporcionada pelo curso. Esta satisfação, a nosso ver, se constitui na presença da categoria qualidade, no curso. Parece-nos precoce, entretanto, julgar que alcançamos a democratização do acesso à educação bem como a solução dos problemas pelos quais passa o sistema de ensino brasileiro, mesmo por meio da educação a distância, considerando que grande parte da população ainda não tem acesso ao computador e, conseqüentemente, à internet. Porém, esse fato não desmerece a EAD como uma importante alternativa para o desenvolvimento de modelos de cursos a distância para a formação, com qualidade, dos profissionais da educação, haja vista o sucesso de iniciativas e projetos nessa área no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Distância. Formação. Qualidade. Avaliação.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Avaliação dos encontros presenciais | 58 |
| Tabela 2 – O uso do ambiente | 59 |
| Tabela 3 – Da comunicação durante o curso | 60 |
| Tabela 4 – Da secretaria acadêmica..... | 61 |
| Tabela 5 – Do suporte técnico..... | 62 |
| Tabela 6 – Dos animadores de pólos..... | 63 |
| Tabela 7 – Dos conteúdos..... | 64 |
| Tabela 8 – Do material didático..... | 65 |
| Tabela 9 – Do desempenho dos professores..... | 65 |
| Tabela 10 – Do desempenho do aluno | 66 |
| Tabela 11 – Da avaliação da aprendizagem | 68 |
| Tabela 12 – Do estágio supervisionado | 69 |

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CCV – Centro Católico Virtual.

CED – Centro de Educação a Distância.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONSEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

EAD – Educação a Distância.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning.

PROFORM – Programa de Formação de Professores.

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação.

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação.

UCB – Universidade Católica de Brasília.

UCBV – Universidade Católica de Brasília Virtual.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| O PROBLEMA..... | 12 |
| A JUSTIFICATIVA..... | 13 |
| O OBJETO..... | 14 |
| O OBJETIVO GERAL..... | 14 |
| OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 15 |
| METODOLOGIA..... | 15 |
| A ESTRUTURA DO TRABALHO..... | 16 |
| 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO | 18 |
| 2.1O PROCESSO EDUCACIONAL..... | 18 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA E TECNOLÓGICA..... | 21 |
| 2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS..... | 26 |
| 2.3.1 A Profissão Docente..... | 26 |
| 2.3.2 A Formação do Professor no Brasil: breve histórico..... | 29 |
| 2.3.2.1 O ideário jesuítico..... | 31 |
| 2.3.2.2 O ideário pós jesuítico..... | 32 |
| 2.3.2.3 O ideário escolanovista..... | 33 |
| 2.3.2.4 O ideário da educação popular..... | 34 |
| 2.3.2.5 O ideário neoliberalista tecnicista..... | 35 |
| 2.3.2.6 O ideário construtivista interacionista..... | 35 |
| 2.3.3 O Professor: Formação Docente e Tecnologia..... | 36 |
| 2.3.4 A Formação do Professor e a Educação a Distância..... | 44 |
| 3 A PESQUISA | 50 |
| 3.1 A ESCOLHA DO CASO..... | 50 |
| 3.2 A COLETA DE DADOS..... | 50 |
| 3.3 AS TÉCNICAS UTILIZADAS..... | 50 |
| 3.4 DESCRIÇÃO DO PROJETO DO CURSO..... | 51 |
| 3.4.1 A Instituição..... | 51 |
| 3.4.2 O Modelo de EAD Adotado pela UCBV..... | 52 |
| 3.4.3 Os Recursos Oferecidos..... | 52 |
| 3.4.4 O Caso: Programa de Formação de Professores-PROFORM..... | 53 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4.4.1 O que é o curso?..... | 53 |
| 3.4.4.2 O objetivo..... | 53 |
| 3.4.4.3 O público alvo..... | 53 |
| 3.4.4.4 A estrutura curricular..... | 54 |
| 3.4.4.5 As práticas..... | 54 |
| 3.4.4.6 O material didático..... | 55 |
| 3.4.4.7 A tutoria e os espaços de interação..... | 55 |
| 3.4.4.8 O sistema de avaliação..... | 55 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA..... | 57 |
| 4.1 As Expectativas e as Razões para Fazer o Curso..... | 57 |
| 4.2 Avaliando a Efetividade do Curso..... | 57 |
| 4.2.1 Os Aspectos da Gestão..... | 57 |
| 4.2.1.1 Dos encontros presenciais..... | 58 |
| 4.2.1.2 Da interação no ambiente virtual de aprendizagem..... | 59 |
| 4.2.1.3 Da comunicação durante o curso..... | 60 |
| 4.2.1.4 Da secretaria acadêmica..... | 61 |
| 4.2.1.5 Do suporte técnico..... | 62 |
| 4.2.1.6 Da atuação dos animadores de pólos..... | 62 |
| 4.2.2 Os Aspectos Pedagógicos..... | 63 |
| 4.2.2.1 Dos conteúdos..... | 63 |
| 4.2.2.2 Do material didático..... | 64 |
| 4.2.2.3 Do desempenho dos professores..... | 65 |
| 4.2.2.4 Do desempenho do aluno..... | 66 |
| 4.2.2.5 Da avaliação da aprendizagem..... | 67 |
| 4.2.2.6 Do estágio supervisionado..... | 69 |
| 4.3 AVALIANDO AS EXPECTATIVAS..... | 70 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 71 |
| REFERÊNCIAS | 74 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa feita em um curso de formação de professores, em nível superior, na modalidade a distância, mediada pela internet. A pesquisa insere-se na categoria da Avaliação Institucional e tem como objetivo avaliar a qualidade pedagógica do curso. Trata-se de um projeto de pesquisa individual, com sentido avaliativo, cujos resultados possam servir de subsídios para instituições que se dedicam a trabalhar com o ensino a distância, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, com ênfase no uso da internet.

Embora o estudo se refira a um determinado projeto de uma determinada instituição de ensino superior, é importante destacar que, ao se priorizar as questões da qualidade do ensino a distância está se priorizando, de fato, questões que extrapolam os limites da universidade em que o trabalho foi desenvolvido, uma vez que se trata de um tema exclusivo, de uma única instituição.

Discute-se aqui a questão da formação de professores da educação básica e a educação a distância, mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, como sendo uma alternativa possível para essa formação. No âmbito nacional parece que pouco se pode afirmar, porque não houve até agora a preocupação em montar um banco de informações sobre o assunto (LIMA, apud GRANVILLE, 2007a: 172). Pouco se sabe o que pode funcionar e o que deve ser descartado em iniciativas desse tipo (ibid).

Segundo Lima, a literatura internacional indica que a educação a distância tem potencial pedagógico capaz de proporcionar aos professores uma constante construção de novos saberes. Mas é precoce afirmar que isso efetivamente ocorra no Brasil. Mesmo assim, Carmo (1997: apud LIMA apud GRANVILLE, 2007b: 172), afirma: “a educação a distância assume-se cada vez mais, não só como uma educação para todos, mas também como uma educação para o amanhã”.

As mudanças que ocorrem nas sociedades fundadas sobre as informações e os saberes provocam transformações e exigem que as instituições de ensino estejam atentas para promoverem as alterações necessárias em seus modelos de ensino. O avanço tecnológico revoluciona a sociedade, e estar em constante processo de aprendizagem tornou-se condição necessária para inserir-se

profissionalmente no mundo do trabalho e permanecer nele. Isso tem gerado uma demanda por educação, e a constante atualização pessoal e profissional sinaliza os limites do sistema presencial de ensino brasileiro.

Um dos setores em que esse limite tem sido observado e sentido é o da formação de professores. Há uma carência significativa desses profissionais, principalmente na educação básica. A educação superior no sistema presencial não representa a possibilidade da plena democratização do acesso ao ensino e à formação profissional, num país como o Brasil, com políticas sociais e educacionais deficitárias, dimensões continentais e uma geografia muitas vezes desfavorável ao acesso do cidadão à escola.

A formação de professores, em nível superior, para atuar na educação básica bem como o uso da tecnologia para esse fim, apesar de ser um tema em contínua discussão, ainda constitui-se uma questão relevante e aberta a novas propostas de análise. Com o intuito de contribuir com essa discussão a pesquisa esteve voltada para as questões ligadas à avaliação de efetividade para comprovar a qualidade de um curso superior de formação de professores, na modalidade a distância. Belloni (1999, p. 39) considera a qualidade como sendo o “nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social”.

O Projeto propôs-se a investigar, do ponto de vista da efetividade, a possibilidade de um curso superior a distância mediado pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com ênfase na internet, poder ser desenvolvido com a qualidade necessária para a formação de professores. A pesquisa permeou dois pressupostos considerados pela literatura de grande importância no âmbito do processo educacional: a qualidade e a avaliação institucional, que segundo Balzan (2005, p.119) apresentam-se como “dois segmentos que se completam de modo indissociável”.

O Problema

A Nova da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDBEN (Lei nº. 9.394/96) determina em seu Artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...” acentuando no Artigo 87 – “É instituída a Década da Educação, a iniciar um ano a partir da publicação desta Lei.”, e no mesmo Artigo, inciso IV, “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A presença de professores leigos ainda é comum no Brasil, mais freqüente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Brasil tem avançado na redução do número de professores sem habilitação, porém o problema persiste em vários pontos do país.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP revelam que entre os professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aproximadamente 29% e 19%, respectivamente, não têm cursos de licenciatura, formação adequada para esses níveis de ensino.

Em Rondônia, realidade na qual estamos inseridos inicia-se o ano letivo com déficit considerável de professores nas disciplinas de Linguagens, Ciências Exatas, Físicas e Biológicas. Em função da demanda e da escassez de professores habilitados nessas áreas, o governo contrata, em regime temporário, bacharéis para atuarem no ensino fundamental e médio.

Num levantamento feito em 2007 junto à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO constatou-se, a exemplo de outras regiões do país, uma quantidade muito expressiva cerca de 5.700 professores distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos, atuando sem a devida habilitação. Essa problemática nos levou a refletir sobre que caminho tomar para ampliar a oferta de cursos de formação de professores para a educação básica.

É sabido que cursos presenciais são dispendiosos, caros e o poder público é deficitário em estrutura tanto física quanto financeira, que viabilize a formação de recursos humanos com qualidade para atuarem nos sistemas de ensino. Sabe-se também, com base na literatura, que o Ensino a Distância, com o uso das tecnologias de informação e de comunicação, tem se destacado como alternativa para a formação de professores pela presença de aspectos como, capacidade de atingir diferentes clientelas, significativa redução de custos para o

aluno e superação das dificuldades espaço-temporais.

Dentre os projetos de maior destaque estão os oferecidos pela UNIREDE e CEDERJ, no Rio de Janeiro, que se propõem a oferecer cursos de licenciaturas e especialização para professores. Essas iniciativas, para não citar outras, mostram que o ensino a distância tem-se apresentado, com grande potencial, como uma alternativa para atingir um contingente maior de pessoas, dado as características como maior acesso aos locais onde se encontra o aluno, flexibilidade de tempo e espaço, “e possibilitando economia de custos” (PASQUALOTTO), pois os alunos não precisam se deslocar até o local do curso, salvo se o projeto do curso em que se matricular contempla encontros presenciais obrigatórios.

Constatado o potencial democratizador da EAD para o acesso à educação indaga-se: um curso a distância possui a qualidade necessária para a formação de professores para a educação básica?

A Justificativa

A educação deve ter como finalidade maior contribuir para a emancipação de sujeitos capazes de construir seu próprio projeto de vida e de atuar na construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, mais democrática, mais humana. Assim, a educação, independentemente da modalidade de sua oferta, presencial ou a distância, deve ser compreendida como uma prática social que pode dinamizar outros processos sociais importantes para a conquista de uma vida pública organizada para a busca da construção de uma sociedade mais inclusiva.

Isto posto indica a EAD como uma modalidade pedagógica com características próprias e deve fazer parte dos questionamentos e das preocupações de hoje no setor educacional e contribuir, segundo Neder (apud Preti 2005: p. 80), para a formação de um cidadão autônomo e consciente de suas responsabilidades sociais.

Por suas características intrínsecas e por sua própria natureza, a EAD pode contribuir tanto para a formação inicial quanto para formação continuada de um profissional mais autônomo, aqui em pauta o professor, haja vista que a auto-aprendizagem, característica própria da EAD, é um dos fatores básicos de sua realização.

Os cursos oferecidos a distância destinados a formar e a aperfeiçoar professores além de poderem chegar aos mais longínquos lugares do Brasil, demonstram também seu potencial democratizador da educação. Também se constituem uma excelente estratégia de ao mesmo tempo construir conhecimento, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades e discutir padrões éticos que beneficiarão, mais tarde, os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem.

A escolha do Programa de Formação de Professores - PROFORM como objeto da pesquisa, justifica-se por ser um curso profissionalizante, em desenvolvimento no momento, e com características próprias para habilitar bacharéis para o exercício da docência. Assim, constitui-se num importante objeto de análise e oportuniza estabelecer um processo sistêmico de avaliação cujos resultados servirão tanto para o fornecimento de subsídios ao planejamento e à gestão de projetos de EAD, como para identificar pontos a serem reforçados ou que requeiram reformulação, visando garantir a continuidade e credibilidade do curso, bem como da educação a distância como um todo.

O Objeto

O Curso de Formação de Professores - PROFORM da Universidade Católica de Brasília Virtual, mediado pela Internet.

O objetivo geral

Avaliar, sob o enfoque emancipatório e com ênfase na percepção do aluno, a qualidade pedagógica do Programa de Formação de Professores – PROFORM, da Universidade Católica de Brasília Virtual – UCBV.

Os objetivos específicos

- a) Conhecer o Projeto do Curso a fim de comparar o planejado com o executado.
- b) Descrever, a partir do Projeto, o curso e os processos relacionados;
- c) Com base nos dados coletados na instituição e na pesquisa com os alunos, analisar a qualidade pedagógica do curso.

A Metodologia

A pesquisa aqui delineada enquadra-se no modelo de Estudo de

Caso que segundo Gil (2006: p. 54), “consiste num estudo de um objeto, de modo que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. A opção por esse método de trabalho deu-se em função da natureza do objeto a ser estudado. Trata-se de um caso particular, uma experiência específica, em desenvolvimento.

Como já definido no objetivo geral do projeto, a base metodológica desta pesquisa fundamenta-se na teoria da Avaliação Emancipatória, de Ana Maria Saul. Em Saul (2006: 61), a avaliação emancipatória caracteriza-se como “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la, destinada à avaliação de programas educacionais ou sociais”. Bordignon (1995a: 401), analisando Saul, entende que a crítica da realidade constitui na “atribuição de valor quanto à eficácia de processos e objetivos no alcance da qualidade desejada”.

Como a pesquisa ora proposta se situa no campo da avaliação, no âmbito institucional, se faz importante fundamentar o tema com base na literatura pertinente. Antes, para Bordignon (1995b: 405), avaliar se constitui “num juízo de valor da ação dos dados da realidade”. Já Belloni (1999a: 31), considera o processo de avaliação como instrumento de melhoria do objeto avaliado, com impacto no processo de transformação social. Inegavelmente, a avaliação é um instrumento “fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade”. (RIBEIRO, 2000: 15)

Mais especificamente no que se refere ao processo educacional, Belloni considera a avaliação como “um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição”. (BELLONI, 1999b: 39).

No âmbito institucional Belloni (2000a: 15) entende a avaliação como um “processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. Continuando com Belloni, a avaliação institucional se destina às políticas, projetos e instituições. Lembrando que a avaliação de projetos deve ser inserida no âmbito da política da qual faz parte dentro de um contexto da política global (BELLONI, 2000b: 16).

Já para Bordignon (1995), a avaliação institucional se constitui num processo de sistematização das informações criticadas, assumindo função diagnóstica, fundamental para o planejamento e a gestão de organizações educacionais. “A avaliação diagnóstica é o processo de informação crítica dos fatores e condicionantes que movem a vida institucional, suporte do processo decisório”. (BORDIGNON, 1995c: 401).

A preocupação fundamental de uma proposta de avaliação institucional deve ser com as condições para a elevação do padrão de qualidade, condição que segundo Sobrinho

(2005: 67) é o “objeto central da avaliação institucional, traduzindo a realidade e os desafios que se propõe atingir”. Para desencadear-se um processo de avaliação eficaz é preciso ter claramente o que significam esses conceitos.

A Estrutura do Trabalho

O trabalho está estruturado em cinco capítulos sendo o primeiro a introdução, que procura apresentar o trabalho abordando ainda que de maneira sucinta, o tema da pesquisa, seguido de uma síntese dos principais tópicos do projeto que norteou a investigação.

O segundo capítulo inicia a fundamentação teórica do trabalho com o título: A Formação do Professor Mediada pelas Tecnologias da Informação Comunicação. Essa fundamentação parte de uma revisão da literatura pertinente procurando situar o objeto da pesquisa no debate teórico. Iniciou-se com uma abordagem do processo educacional do ponto de vista conceitual, crítico, sua inserção no contexto de uma sociedade contemporânea globalizada e tecnológica. Tal abordagem foi fundamental para adentrar-se na discussão sobre a formação do professor a distância, mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, precedida de uma reflexão sobre a profissão docente e de um breve resgate histórico dos ideários de educação que influenciaram a formação do docente brasileiro ao longo da história.

O terceiro capítulo procura situar a Pesquisa realizada seguindo-se a descrição do Curso pesquisado, indo desde a apresentação da Instituição do curso, passando pelo detalhamento dos processos contemplados no Projeto Pedagógico do Curso.

O quarto capítulo apresenta e analisa os dados da pesquisa. Os dados coletados permitiram que se fizesse uma análise da percepção dos alunos acerca da qualidade do funcionamento do curso.

O último capítulo contempla as considerações finais acerca do tema. Não tem a intenção de acrescentar nenhum dado novo ao que já foi discutido, apenas reforçar os resultados da pesquisa, dando um fechamento ao trabalho.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

2.1 o processo educacional

Antes de abordar a formação do professor parece oportuno tratar da questão do processo educacional, no que se refere aos aspectos conceitual e crítico, com o intuito de situar a formação do professor no contexto da educação. Considerando que essa formação acontece no espaço escolar, portanto da educação formal. Não há como dissociá-la desse processo.

O processo educacional tem elos entre o passado e o futuro, entre os sujeitos e as sociedades, e entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. É segundo Belluzzo (apud RIVERO e GALLO, 2004a: 152), o caminho pelo qual as sociedades compartilham o seu legado cultural, para que os momentos da história possam ser edificados o que diferentes gerações construíram. Por meio da educação, os indivíduos e as sociedades se tornam aptos à sobrevivência, existência e convivência.

Sendo educação, resultado do trabalho de pessoas que, em sua interação, ensinam e aprendem, pode-se considerar como uma responsabilidade das famílias, da sociedade e do Estado (BELLUZZO, apud RIVERO e GALLO, 2004b: 152). Quando referente às famílias, enfatiza-se tanto a sua função socializadora, como o dever de buscar todos os meios para que os seus membros possam ter acesso aos bens culturais que cada sociedade disponibiliza aos seus cidadãos. Ao Estado cabe a responsabilidade de oferecer possibilidades concretas para que o cidadão tenha acesso, permaneça e alcance os melhores resultados em cada contexto. Às sociedades, é solicitada a instrução e a formação de valores por intermédio dos meios de comunicação e das mais diversas formas de cooperação.

Vários são os conceitos para 'educação' encontrados na literatura especializada. Apesar de parecer um tema já exaurido, sempre há algum aspecto novo que pode ser acrescentado a esse conceito. Optamos por iniciar com o pensamento de Charlot (2005a: 137) que, adepto da idéia da educação "como humanização, socialização e singularização", conceitua educação como:

[...] processo pelo qual um “filhote” da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho, apropria-se, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras. (CHARLOT, 2005b, p. 137).

O conceito de Charlot, como ele próprio explica, quer dizer que educação é cultura, e com três significados indissociáveis: em primeiro lugar, cultura porque é humanização; o ingresso na cultura, ou seja, no universo dos signos, dos símbolos, da construção de sentido; em segundo, porque é socialização; entrar na cultura só é possível entrando em uma cultura, aquela de determinado grupo social, em um dado momento histórico; em terceiro, porque é movimento pelo qual o ser se cultiva; entrar na cultura, em uma cultura, permite construir a própria cultura.

D’ Ambrósio (2001, apud ROSINI 2007a: 57) define educação como a estratégia determinada pelas sociedades para levar cada indivíduo a desenvolver seu potencial criativo e aperfeiçoar sua capacidade de se engajar em ações comuns.

Luckesi fala da educação como sendo um processo social e a define como instância social necessária ao desenvolvimento de uma sociedade culta, crítica e civilizada. A educação em geral “é um processo pelo qual as gerações mais velhas transmitem às gerações mais novas o seu legado cultural meio pelo qual as crianças e jovens aprendem e se desenvolvem”. (LUCKESI, apud LOBO, 2001: 39)

O Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido o relatório para a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título Educação – um tesouro a descobrir, analisa a educação como um processo que tem por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e levar as pessoas a tomarem conhecimento da semelhança e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 2006a: 97).

O próprio Delors (2006b: 11) se refere à educação como “utopia necessária que, ante aos desafios do futuro, surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

O relatório discute ainda a proposta de uma nova educação na qual se ensina o aluno a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos, evitando incompreensões geradoras de ódios e de violências entre os adultos. Tal proposta requer uma escola que se defina como agência de cidadania para formar

mentes lúcidas e sem preconceitos. Uma das tarefas mais importantes do processo educativo é criar condições para que o aluno em sua relação com os outros se assuma como ser social e histórico, pensante, criador e transformador (CASÉRIO apud RIVERO e GALLO, 2004: 161).

À luz desses argumentos, pode-se dizer que a uma educação que pretenda ser de qualidade não é suficiente apenas assegurar a aquisição de conhecimentos, precisa acrescentar, aos conhecimentos adquiridos, um sentido ético e solidário (DELORS, 2006c: 49). Pois a educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento dessa tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo.

A educação, em qualquer sociedade, constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação do povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos e das minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de seu povo.

Por isso, parece importante resgatar Delors no que se refere aos pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

A título de resgate, um pouco da compreensão de cada um dos pilares da educação. Aprender a aprender pode significar ter acesso ao progresso científico e conseguir apropriar-se dele, bem como de suas relações com a cultura e a economia. Aprender a fazer pode se referir ao aprender o trabalho como ofício, mas principalmente como elemento integralizador da sociedade. O aprender a viver (em comunidade) significaria desenvolver e consolidar sua identidade originária de um grupo, com traços culturais e sociais próprios. Aprender a conviver com as diferenças individuais e culturais, buscando tirar proveito dessas riquezas. Por último, o aprender a ser se referiria ao exercício da cidadania, a autonomia em oposição à heteronomia.

Belluzzo (apud RIVERO e GALLO, 2004c: 153) entende que a missão da educação, hoje, reside em permitir que sejam exploradas e criadas formas de ajuda aos jovens para olhar a escola como sendo um local de

aprendizagem, de compartilhamento de saberes, de ampliação das fronteiras do conhecimento e encontro de novos caminhos para a vida.

2.2 a educação na Sociedade Globalizada e tecnológica

Tratando-se especificamente da área educacional, as mudanças propostas pelo processo de globalização, processo entendido por Belloni, Magalhães e Sousa (2000a: 31), “como conjunto de mecanismos e instrumentos de aprofundamento e generalização do padrão capitalista dominante de produção, distribuição e consumo de bens e serviços”, sugerem não ser possível estipular um único padrão nos processos de ensino e aprendizagem. Embora possa haver no processo de globalização uma tendência homogeneizadora para os currículos e os métodos de ensino, as necessidades e características locais ainda intervêm nas escolhas, de modo a não tornar a educação padronizada.

O aspecto mais relevante deste início de milênio, segundo Monteiro (2007a) é o vertiginoso e acelerado processo de globalização que juntamente com a exacerbada valorização econômica, e seu aparato tecnológico, tem proporcionado um considerável progresso em termos financeiros e materiais, mas por outro lado tem deixado a desejar quanto à equidade social de um modo geral. Assim, para Monteiro, o panorama mundial tem se apresentado fragmentado em relação ao desenvolvimento econômico e político. Essa situação tende a se refletir nos aspectos culturais e educacionais que absorvem as desigualdades e os impactos, gerando incertezas e instabilidades.

Neste cenário não há lugar para uma educação cujo discurso se imponha a outro e que rejeite outros universos culturais, visto que uma das características da globalização é a construção de inserções de diferentes culturas sobrepostas, e segundo Chesnais (1996, apud BELLONI; MAGALHÃES e SOUSA, 2000b: 31) associada à forte aceleração da mudança tecnológica sem a existência de um enfoque único educacional e cultural. A educação, uma vez consciente desta posição universal, necessita que a escola ofereça condições básicas que ultrapasse os muros da transmissão de conceitos e conteúdos reprodutores de conhecimentos e de informações (RIVERO, apud RIVERO e GALLO, 2004d: 86), pois estas já estão presentes onde quer que o indivíduo as queira colher. Portanto, torna-se relevante refletir sobre o papel da escola enquanto produtora de novos saberes e não somente como reprodutora de saber e culturas já existentes.

A educação escolar precisa enfrentar esse processo de forma dialógica, formativa e transformadora. Uma função da educação escolar é a de levar até o indivíduo não apenas um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, o desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos e valores. Há tempos o ambiente escolar deixou de ser um espaço influenciado somente pelo contexto cultural local. Nos dias atuais, o conhecimento e a informação tornaram-se variáveis imprescindíveis, na medida em que os conhecimentos são aplicados sobre os próprios conhecimentos (CASTELLS, 1999: 35).

É preciso ter-se em mente que para que os educandos desenvolvam e detenham as competências, as habilidades e os valores necessários para atender às novas exigências do mundo atual, é necessário aprender a aprender tomando consciência das interligações entre o conhecimento e as aplicações deste mesmo conhecimento (DELORS, 2006d: 91). Não basta obter informações, é necessário saber utilizá-las na construção de novos conhecimentos e incorporá-los à prática, aprender a fazer (DELORS, 2006e: 93).

A escola se ressentida desses fatos, no momento em que tenta se afirmar como entidade reguladora da sociedade, muitas vezes sendo incapaz de promover as mudanças que são esperadas pela sociedade. Pois se por um lado a instituição escolar tem conquistado certa autonomia, marcada pelos próprios avanços tecnológicos e suas perspectivas, por outro, o ambiente escolar tem sofrido com o impasse que alguns elementos da globalização proporcionam.

Para Litwin (1997a, p. 85), a escola, na sociedade atual, perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição do conhecimento. Isso porque os meios de comunicação, principalmente o rádio e a televisão, ao alcance da maioria da população, apresentam de forma muito mais atraente informação não só abundante, mas principalmente variada. A escola se depara com o desafio de não apenas incorporar a tecnologia à sua prática pedagógica, mas de reconhecer as experiências do aluno com relação a ela, para poder elaborar, desenvolver e avaliar sua prática pedagógica para desenvolver uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

É notório que a escola tem se esforçado na redução das desigualdades, mas, cedendo à dinâmica globalizante, muitas vezes tem proporcionado justamente o oposto, preparando o aluno das classes altas para

interagir no mundo globalizado e mantendo uma educação medíocre para aqueles que não possuem uma posição privilegiada na sociedade (MONTEIRO, 2007b). Enquanto isso, os princípios capitalistas da globalização insistem em manter as regras da desigualdade.

Frente às necessidades emergentes da sociedade contemporânea e dos resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre o desenvolvimento das ciências em geral, ocorrem mudanças substanciais nas formas de pensar a educação em todo o mundo (BARROS apud RIVERO e GALLO, 2004e: 125). O grande avanço tecnológico e científico atual impulsiona mudanças no desenvolvimento intelectual, social e cultural de todos os envolvidos no processo educativo, pois a sociedade contemporânea exige a formação global dos indivíduos para que possam se adaptar às constantes e rápidas transformações tecnológicas.

Para enfrentar os problemas do mundo moderno, o homem precisa dominar conceitos de aprendizagem durante toda a sua formação científica, além de outros conceitos acerca da ética e da cidadania, saber utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, para ajudá-lo na construção dos conceitos e nas reflexões sobre as ações realizadas durante o processo de aprendizagem.

Aceitar que apenas o momento atual possa ser chamado de “era tecnológica” (destaque nosso) é esquecer toda a trajetória da construção da tecnologia, de seu papel no desenvolvimento cultural e social da humanidade. Desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia (KENSKI, 2003a: 19). A evolução social do homem confunde-se com as próprias tecnologias desenvolvidas em cada época e que cada período da história da humanidade é historicamente reconhecido pelo avanço tecnológico correspondente.

Os avanços científico-tecnológicos da humanidade ampliam o conhecimento sobre esses recursos e criam novas tecnologias cada vez mais sofisticadas. A evolução tecnológica não se limita aos novos usos dados a equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente transformando não só o comportamento individual, mas de todo o grupo social. A economia, a política e a divisão social do trabalho, este último na visão de Saviani (apud ALVES 2006: 15), como “ação humana intencional que busca continuamente transformar a natureza a fim de ajustá-la às necessidades do homem”, demonstram os usos que são feitos

das tecnologias em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas (KENSKI, 2003b: 21), permitindo que o influenciem transformando os seus modos de pensar, sentir e agir, além das formas de se comunicar e adquirir conhecimentos.

Pasqualotto (2007: 4) critica a utilização da tecnologia ao discutir sua relação com o trabalho ao considerar que “a máquina tende a desqualificar o trabalho porque incorpora a informação, o conhecimento e habilidades que antes eram uma exigência para o trabalhador”. Insiste que a tecnologia a serviço do capital beneficia os grupos sociais, pregando a suposta neutralidade científica e tecnológica. Suposta, pois ao conceber que a forma como o homem usa a tecnologia é que determina seus resultados, sua utilização no contexto da organização do trabalho pode resultar na desqualificação do trabalho.

Barros (apud RIVERO E GALLO 2004: 140) está entre os autores que ressaltam as vantagens da tecnologia ao destacar suas possibilidades para a educação, tanto nos aspectos metodológicos como no desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de conhecimento.

Para Litwin a tecnologia não é boa nem má em si mesma. Faz parte de um contexto tanto de produção quanto de aplicação. Entretanto, há quem defina a tecnologia como um elemento de controle e de poder social, e ainda que lhe atribua força de transformar a mente humana e a sociedade como um todo (LITWIN, 1997c: 24).

Ao pensar a tecnologia a sociedade deve ter em mente que não se restringe aos equipamentos (GONÇALVES, apud ROSINI, 2007b: 1). Há casos em que espaços ou produtos são usados como suportes para que determinadas ações ocorram. Um bom exemplo disso são as chamadas “tecnologias da inteligência” definidas por Lévy (1993, apud KENSKI, 2003c: 21), como sendo construções internalizadas nos espaços da memória do homem e que foram criadas para avançar no conhecimento e aprender mais. Outros exemplos desse tipo de tecnologia são as linguagens oral, escrita e digital.

Associadas às tecnologias da inteligência estão as tecnologias da informação e comunicação que por meio de suportes como jornal, rádio, televisão, computador, realizam o acesso, a veiculação de informações e demais formas de comunicação em todo o mundo. Continuando com o pensamento de Kenski, as novas tecnologias de informação e comunicação são mais que simples suportes,

pois ao interferirem no comportamento social dos homens, nos relacionamentos e, como já dissemos anteriormente, nas formas de adquirir conhecimentos, criam um novo modelo de sociedade. Atualmente, a utilização da tecnologia e dos sistemas de informação nas organizações é fator indispensável para o seu processo, pois há uma dependência marcante dessa tecnologia em relação à obtenção de informações. Segundo Rosini (2007c: 3) “é difícil encontrar qualquer forma de organização ou processo de organizacional que não tenha sido alterada pela presença de novas tecnologias”.

Atualmente, diversas situações sinalizam para as tecnologias como responsáveis pelas mudanças em várias dimensões do cotidiano humano. No campo da educação, o contexto não é diferente. A escola como instância social não pode ficar alheia a estas inovações tecnológicas, precisa posicionar-se acerca delas sem, contudo, maximizá-las ou rejeitá-las. A incorporação das tecnologias no espaço escolar deve ser amplamente discutida com os atores sociais nele envolvidos, compreendendo que a tecnologia é resultante da produção humana e, portanto, está a seu serviço.

A comunidade escolar deve estar consciente do fato de que as TICs ganharam mais espaços na educação e podem desempenhar uma função relevante na universalização e qualidade do ensino, o que implica numa formação adequada e mudança de perfil do profissional educador, para enfrentar o desafio de uma mudança. Porém as tecnologias de informação e comunicação (TICs) não mudam, necessariamente, a relação pedagógica. É possível que tanto sirvam para reforçar uma visão conservadora, individualista, quanto uma visão progressista da prática pedagógica.

As tentações e os desafios são muitos, mas é necessário avaliar com prudência a inserção e o uso das TICs na escola, para assim garantir a utilização crítica e consciente desses novos mecanismos que, bem utilizados, constituem ferramentas importantíssimas no processo ensino-aprendizagem. O uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, para Litwin (1997d, 90) “ não garante por si que o aluno desenvolva estratégias para aprender a aprender, nem incentivam o desenvolvimento das habilidades cognitivas”.

A sociedade precisa discutir, na verdade, não tanto a inserção das TICs na educação, mas as conseqüências advindas do processo aligeirado dessa inserção nas últimas décadas, os mais recentes, o computador e a internet, a todas

as áreas da sociedade política, cultural e econômica.

O que transparece é que a entrada dos computadores na educação tem criado mais controvérsias e confusões do que auxiliado a resolução dos problemas da educação (VALENTE, 1993a: 53), isso porque a utilização de novas tecnologias não é algo que se faz facilmente, implica, segundo Silva e Fleury (2000, apud ROSINI, 2007c: 29), obter novos pontos de vista e assumir novos papéis. É importante considerar que a subutilização dessa ferramenta tecnológica pode reduzi-la a um modismo que em nada contribuirá para o processo de aprendizagem. As TICs não podem ser relegadas à condição de simples estratégia para o fim específico de inserção ou atualização tecnológica na escola.

O computador, por exemplo, veio para ficar e fazer parte da vida do homem moderno e conseqüentemente exercer o papel dado à educação. Mas por que o computador merece esse destaque dentre as tecnologias, a ponto de ser considerado objeto de estudo na escola? A utilização das TICs deve ir muito além do simples fato de permear a vida do homem, é preciso que realmente elas contribuam para a sua formação integral social, educacional, cultural. Para Valente,

(...) o computador deve ser utilizado como um catalisador de mudança do paradigma educacional. O uso dessa ferramenta deve propiciar um novo paradigma que promova a aprendizagem ao invés de ensino, que coloque o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz (...). (VALENTE, 1993b, p.54).

2.3 A Formação do Professor e as Novas tecnologias

2.3.1 A Profissão Docente

A análise da realidade educacional deixa evidente a necessidade do professor, o sentido e a relevância de seu trabalho. Mas revela também segundo Vasconcellos (2001: 47), a enorme complexidade de sua atividade, já que implica participar da formação do caráter, da personalidade, da consciência, da cidadania do ser humano, tendo como mediação os conhecimentos historicamente elaborados e relevantes.

A discussão sobre o ofício de professor como uma profissão e a profissionalidade docente, as quais demandam um corpo de saberes, habilidades, competências, normas e valores, têm sido recorrente na literatura e na pesquisa educacional nos últimos anos (BELLOCHIO, 2004). Evidenciam-se, atualmente,

preocupações com os cursos de formação de professores, em nível superior, efetivamente no que diz respeito à formação do professor enquanto um profissional, mesmo acatando-se a idéia de que a profissionalidade não é construída apenas no contexto acadêmico/universitário da formação inicial.

Do ponto de vista teórico/epistemológico, para Bellochio (2004) a análise da profissão professor implica na compreensão de alguns pressupostos: no avanço, em termos de pesquisas, no conhecimento sobre como o professor “aprende a ensinar”, como ele articula os saberes, suas técnicas, seus valores no contexto da sala de aula e quais são esses saberes e como se manifestam; na compreensão de que o professor deve assumir sua profissão como uma atividade que além da resolução de problemas, através da aplicação de técnicas e de modelos aprendidos, exige a abertura para o novo, o singular, ou o impensado; no entendimento de que o desenvolvimento profissional do professor implica em tomar a formação inicial e posterior num contínuo desenvolvimento profissional, que implica em responsabilidade não só pessoal como também das instituições formadoras e das escolas em que trabalham; na necessidade de que os cursos de formação de professores abandonem a lógica acadêmica, disciplinar de formação e instaurem uma lógica de formação profissional, tendo a prática como sua referência principal.

O profissional professor é aquele que detém o conhecimento profissional em questões de alta importância humana e tem um grande papel dado que trabalha com dois elementos da maior importância para a espécie: as novas gerações e o conhecimento. Não se trata, com certeza, de uma tarefa fácil, a de ser professor. Mas consiste numa das experiências mais fortes e significativas do ser humano: poder participar da formação do outro (VASCONCELLOS, 2001: 48). Sendo uma das tarefas do professor, provavelmente a que mais demanda esforço na prática docente, Perrenoud (1993 apud CRUZ 2001: 35), se refere ao ato de ensinar como a vertigem da dispersão. Etimologicamente a dispersão significa “ir para diversos pontos” (XIMENES, 2000: 330). Essa dispersão caracteriza numerosos momentos da prática pedagógica, mesmo os que parecem favoráveis à concentração numa única atividade durante um longo período. Uma constante para o professor é a multiplicidade das tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão continua entre solicitações e assuntos prementes, ou seja, na profissão docente a fragmentação é a regra.

Perrenoud acredita que apesar de todos os aspectos negativos (stress, cansaço, ineficácia) a dispersão tem um lado positivo, que constitui um modo de vida, uma maneira de estar no mundo que apresenta pelo menos duas vantagens: permite lutar contra o aborrecimento e contra a angústia.

Se por um lado a dispersão é fator de stress, também é de excitação, de prazer, de envolver-se num monte de coisas, de ter muitos projetos em prática, de viver intensamente, o oposto da rotina tranqüila. A angústia é combatida porque não se pode parar durante muito tempo para refletir, não descansar, não se distrair, para não duvidar do sentido da existência. Também é um modo de não pensar sobre as desigualdades e os insucessos que fazem parte do dia a dia dos alunos, não confrontar-se com a impotência lançando-se às cegas numa atividade.

Por essa razão, os modelos de racionalidade da organização do seu trabalho não são recomendados nem impostos aos professores. Cada um procurará seu modelo tendo em conta seus ritmos pessoais, sua concepção do trabalho, a relação entre preparação e improvisação, o seu gosto pela planificação, sua eficiência nas diversas tarefas. (CRUZ, 2001: 36).

Esse raciocínio pode ser reforçado por uma idéia distorcida que se tem do ambiente escolar. De acordo com Perrenoud, a tradição humanista e republicana leva a que a profissão seja vista através de lentes idealistas e racionalistas enquanto tenta ao mesmo tempo, subestimar sua complexidade, negar os aspectos negros ou imaginar que estes vão desaparecer. Através dessa ótica idealizada, o mundo da educação conserva uma imagem mítica da infância e da adolescência, preparando-se pouco os professores para a resistência, o conflito, o aborrecimento, os mecanismos de defesa e de fuga.

Segundo Perrenoud (apud CRUZ, 2001: 36) “não basta dizer-se que o ensino é uma profissão relacional. É preciso reconhecer-se que a relação também é feita de sedução, manipulação, infantilização, ajustes de contas com o passado de cada um e rejeição pela responsabilidade pelo outro”. Faz parte dessa mitificação da profissão a recusa em reconhecer que os alunos são atores sociais que tem identidade, cultura, interesses, valores e estratégias. E a formação dos professores não os prepara para a idéia de que ‘a instrução é um combate’ e que na escola, o domínio e o controle social são onipresentes. O que fica no imaginário pedagógico é que o poder é negativo, ou seja, que é possível ao professor conseguir a cooperação dos seus alunos sem exercer o seu poder.

O que se espera dos professores é que eles tenham gosto pela comunicação, pelo risco, pela improvisação, pela cooperação, pela experimentação e, até, pela aventura didática, justamente aquelas características que não fazem parte do perfil de base das pessoas que se orientam para o ensino. Por isso, conclui Perrenoud, “não é de competências lingüísticas que os professores precisam em primeiro lugar para organizar a comunicação na sala de aula, mas sim de vontade e de desembaraço em tais situações.” (ibid).

Cabe ao professor, sobretudo, mover-se com clareza ao redor de sua prática, enquanto profissional e educador, isto porque também ele traz da sua realidade elementos que estarão presentes na sala de aula e como tal, advindos de sua atuação docente e de suas convicções pessoais por ele assumidas.

2.3.2 A Formação do Professor no Brasil: breve histórico

Ao tratarmos da formação do professor no Brasil, somos levados quase que inevitavelmente, a iniciar a abordagem do tema pela formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. Parece ser consenso, segundo Santos (apud GRANVILLE, 2007a: 17), entre os estudiosos desse tema que a formação inicial representa a começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico, psicopedagógico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, é de se esperar que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar.

A formação docente tem sido objeto das pesquisas na área da educação, tendo passado por várias formas de abordagem ao longo da história da educação no Brasil (ibid). A influência escolanovista Um exemplo foi que levou à elaboração de trabalhos que primavam por uma formação voltada para o processo de ensino-aprendizagem e seus produtos, quer dizer, buscava-se instruir os futuros professores com as melhores formas de ensinar, o que correspondia à utilização das melhores técnicas para a obtenção dos melhores resultados.

Esse tipo de abordagem levou, segundo Santos (apud GRANVILLE, 2007c: 18), as políticas educacionais à padronização dos currículos, para direcionar o trabalho dos professores, impedindo com isso possíveis desvios originados pela falta de preparação de grande parte dos docentes. Tal padronização pode ser considerada como uma interpretação simplista da proposta escolanovista, visto que esse movimento tinha como um dos seus objetivos, romper com a escola tradicional pela diversificação das técnicas didáticas.

Santos apresenta Anízio Teixeira como tendo sido, no passado, um adepto tanto das contribuições liberais quanto das socialistas no que se refere à defesa da democratização do ensino. Para Anízio Teixeira:

A escola é o local propício para a construção desta consciência social. Nela o indivíduo adquire valores; nela há condições para formar o ser social. Como escola visa formar o homem para modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a tender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todo e todos dependendo de cada um. (TEIXEIRA, 1956 apud SANTOS 2007: 19).

Para Santos, Teixeira demonstrava sua preocupação com a formação de professores que, para ele, deveria transformar-se diante da fase nova da civilização industrial, mas por livre vontade, e não esperar pelo momento em que se visse mais atingida e compelida a mudar pelas pressões do tempo presente. Esse educador a sociedade precisava de um novo tipo de mestre, com mais cultura e experiência. Dessa forma, a formação do professor deveria acontecer em nível superior, para diminuir o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso o professor necessitaria de uma formação consistente, com uma preparação intelectual muito aprofundada, voltada tanto para a teoria quanto para a prática. Após essa formação o profissional da educação poderia aprimorar as idéias apresentada na sua formação inicial com suas próprias experiências. Para tanto, deveria lançar mãos dos novos recursos tecnológicos, para uso em suas aulas, evitando que se esvaziassem de conteúdos políticos, e que estariam repletas de reflexão política, em debates por exemplo. O professor deixaria de ser o dono do conhecimento e passaria a ser um mediador, motivador e direcionador do processo pedagógico.

Continuando com Santos, toda a luta não só de Teixeira, mas de todos os que compartilhavam seu pensamento foi silenciada com o início da ditadura militar, que para garantir a liberdade muitos educadores esvaziaram seu discurso de conteúdo político. No final da década de 1970 e ao longo de toda a década de 1980, diante da redemocratização do país, entram no Brasil os estudos críticos da educação, baseados em teorias socialistas como as de Passeron e as de Bourdieu chamando a atenção para o caráter reprodutivista da escola, com isso levando os educadores brasileiros a reverem suas propostas. Os trabalhos baseados nessa

vertente tentam desfazer as amarras da padronização do ensino. Merecem destaque em Santos (apud GRANVILLE, 2007: 20) os trabalhos de Antônio Joaquim Severino, Luiz Cunha e Dermeval Saviani.

Não se pode dizer que houve consenso entre esses educadores. A interpretação de Saviani, por exemplo, foi aceita e interiorizada por boa parte dos educadores brasileiros, de acordo com Santos. As idéias de Saviani apontaram para a necessidade de uma nova visão do papel da educação. Propôs o que chamou de teoria crítico-social dos conteúdos, pela qual a escola podia combater a ideologia dominante rumo à transformação social. Propõe assim uma formação de professores baseada na reflexão sistemática, na qual a educação é vista como um campo dinâmico, dialético e cheio de contradições que emergem quase sempre do ponto de vista metodológico, sociológico, da sua utilidade e função.

A formação de professores no Brasil sempre acompanhou as diretrizes da pedagogia européia (VIANNA apud RIVERO e GALLO, 2004: 21). Ao longo da história da formação de professores no país, podem ser identificadas orientações teóricas que marcaram a estrutura e o funcionamento da escola brasileira. Dentre as orientações mais marcantes pode-se destacar os ideários jesuítico, pós jesuítico, escolanovista, educação popular, neoliberalista, tecnicista e o construtivista interacionista.

2.3.2.1 O ideário jesuítico

Para entender a história da escola brasileira, seus programas, diretrizes e propostas para a formação de seus alunos e dos profissionais necessários à efetivação dessa formação é importante considerar (VIANA apud RIVERO E GALLO, 2004, p. 22) influência marcante que recebeu da ordem religiosa católica, Companhia de Jesus.

Para Aranha (1996: 92), “a eficiência da pedagogia dos jesuítas deve-se ao cuidado com o preparo rigoroso do mestre e com a uniformização da ação”. A prática de controle do processo de ensino-aprendizagem nos colégios jesuítas gerou a necessidade de criar os primeiros regulamentos, programas e planos de ensino da história da educação da época. O controle do conteúdo era, segundo Aranha, preterido por método pedagógico exigente baseado na memorização pela repetição de exercícios. Entre os recursos de ensino e aprendizagem tinha destaque a competição entre os alunos e as classes para atingir melhores titulações (senador, tribuno, cavaleiro,...) como prêmios aos melhores alunos.

O controle do comportamento dos alunos estava baseado na disciplina rígida, e obediência cega. As sanções eram na maioria das vezes orais, de cunho moral. Segundo Vianna uma das críticas mais fortes ao sistema jesuíta é a desvinculação escola-vida. O ensino

muito formal a partir do estudo dos clássicos, do latim, da religião, deixava à margem as inovações e especialidades da cultura e da ciência daquele tempo, distanciando assim o aluno do mundo, impossibilitando sua aplicação prática, no cotidiano da vida e das relações sociais.

Para Viana as diretrizes impressas pela ordem jesuíta para a efetivação do processo educativo em suas escolas orientaram a educação no Brasil e seus reflexos estão presentes, até os dias atuais, na organização e funcionamento das escolas brasileiras, na formação e nas ações de seus profissionais, mestres e gestores.

2.3.2.2 O ideário pós jesuítico

Após a expulsão da ordem dos jesuítas, criam-se novos colégios, insuficientes em quantidade e mal distribuídos no espaço geográfico brasileiro. Os novos professores eram considerados incompetentes e mal pagos. Os baixos salários geraram na época e geram até hoje profissionais despreparados, impossibilitados de buscar aperfeiçoamento profissional e pessoal, melhores condições de trabalho.

O primeiro e significativo avanço desse período no contexto educacional brasileiro, segundo Vianna, ocorre com a vinda da família real para o Brasil, caracterizado pela importação de idéias pedagógicas e pela criação das escolas, principalmente as de nível superior, para atender as necessidades da corte portuguesa. Foram fundadas as primeiras escolas normais na Bahia, no Ceará, em São Paulo. Funcionaram de modo precário e segundo Aranha (1996, apud VIANNA, apud RIVERO e GALLO, 2004: 28) concretizaram o descaso pela formação do professor, próprio de uma sociedade que não valorizava a educação elementar e pretendia manter sob seu domínio a população incapaz de pensar, exigir direitos e ações efetivas dos governantes.

Fundada a primeira Escola Normal que como as demais existentes no país sofre influências das teorias pedagógicas e políticas da época, como o positivismo, e a considerar o ensino de ciências como centro de toda a educação; o idealismo para explicar a realidade em constante processo e certeza de que a educação deve atingir o homem no seu todo. Estas concepções são alteradas a seguir, pelo ideário socialista, rejeitando os pressupostos idealistas, defendendo a educação universal e politécnica, a luta pela democratização do ensino e a conscientização da classe oprimida.

2.3.2.3 O ideário escolanovista

O período conhecido como escola nova contou com estudiosos de temas significativos, com ampla discussão na escola brasileira. Idéias como as de Pestalozzi, Dewey, Montessori, entre outros, têm orientado a formação dos professores no país, porém de

forma muito enciclopédica (VIANNA, apud RIVERO e GALLO, 2004: 30), em muitos casos, desvinculada do cotidiano e da história de vida dos indivíduos. Essas idéias buscaram a superação do tradicionalismo e fez surgir na escola brasileira o movimento da escola nova, que ao exigir métodos ativos na formação dos alunos, provoca a necessidade de formar professores qualificados para as diferentes áreas da pedagogia.

Embora bastante dependente da produção estrangeira, o movimento da escola nova contou com contribuições de brasileiros como Anísio Teixeira, que trouxe as idéias de Dewey para o Brasil; Fernando Azevedo influenciado por Durkheim.

Apesar dos diversos entraves foram realizadas reformas educacionais baseadas nas idéias escolanovistas como a Reforma Francisco Campos em 1931 (ROMANELLI, 2000 apud VIANNA, apud RIVERO e GALLO, 2004: 32), cuja principal conseqüência foi a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras voltada para a formação de docentes. Apesar da expansão das escolas para a formação de professores, elas continuaram insuficientes, continuando grande o número de professores leigos nas escolas da época.

2.3.2.4 O ideário da educação popular

A partir da década de 1960, mesmo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, poucos progressos são registrados na educação brasileira. Destaque apenas para a preocupação com a educação popular, principalmente a partir das idéias de Paulo Freire, propondo um processo dialético de educação libertadora e emancipadora, que exigiu a preparação de profissionais de modo a imprimir novas características à ação docente enquanto estimuladora de conscientização, pela discussão a partir de temas geradores.

Entre os principais movimentos de educação popular destacam-se: os Centros Populares de Cultura, os Movimentos Populares de Cultura e os Movimentos de Educação de Base. Esses movimentos exigem novas competências de seus orientadores, com o uso de novos recursos didático-pedagógicos. Esses movimentos deram exemplos de sistemáticas e de recursos didático-pedagógicos que deveriam ser trabalhados pelos cursos de formação de docentes do país, principalmente em função da necessidade de conscientizar a população brasileira sobre a desigualdade e injustiça sociais que caracterizam a sociedade brasileira.

A esse respeito, as palavras do mestre Paulo Freire indicam que a práxis deve ser a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e supõe o diálogo e a troca entre as pessoas envolvidas.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]. Já agora ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizada pelo mundo (FREIRE, 1980 apud VIANNA, apud RIVERO e GALLO, 2004: 35).

2.3.2.5 O ideário neoliberalista tecnicista.

No projeto neoliberal a educação tem papel muito estratégico. De um lado, deve preparar seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional, para o local de trabalho. De outro lado, deve ser veículo para proclamar as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, com o objetivo de preparar os alunos para que aceitem os postulados da proposta neoliberal.

A formação docente, baseada no neoliberalismo, prepara os profissionais para desenvolverem treinamentos, para habilitar ao domínio de técnicas, para transformarem a escola em empresa, para atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Tornar a escola um meio de transmissão de seus princípios. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e de informática (SILVA JÚNIOR, 2000 apud VIANNA apud RIVERO e GALLO, 2004: 37).

Introduzido no Brasil na década de 1960, o movimento tecnicista trouxe graves conseqüências (ARANHA, 1996: 183), para o ensino no país como o excesso de burocratização, a desconsideração da especificidade própria do projeto pedagógico, a redução do papel do professor a simples executor de tarefas programadas e controladas, supervalorização das atividades-meio em detrimento das atividades-fim.

Na visão tecnicista o professor deve estar preparado para adequar a educação, considerada como capital humano, às exigências da sociedade industrial, capitalista, tecnológica, com economia de tempo, espaço e custos. Além disso, deve ser preparado para ser um técnico em busca de maior eficiência e produtividade da educação, planejando-a a partir de objetivos instrucionais e operacionais, ordenamento de metas e controle rígido das ações.

2.3.2.6 O ideário construtivista interacionista

A proposta construtivista interacionista tem suas origens nos estudos de Jean Piaget, que mesmo não sendo pedagogo, revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento da criança, ao estudar a percepção e a lógica infantis. As idéias de Piaget para a

formação de professores é fundamental porque dá condições de entendimento do processo de desenvolvimento mental, “abrindo uma nova perspectiva de estudos sobre os mecanismos internos da mente da criança até a adolescência” (GOMES apud GRANVILLE, 2007: 31), e das indicações para que o professor desenvolva suas ações de forma adequada a cada estágio do desenvolvimento infantil, e considerando o pensamento de Piaget, que defende a idéia de que a criança não é um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimento, mas construtora ativa do próprio conhecimento.

Os estudos de Piaget tornaram-se ponto de partida para as pesquisas a respeito dos processos e construção do conhecimento em diversas áreas. Emília Ferreiro desenvolveu estudos sobre o processo de construção da escrita pelo ser humano; Kamii estudou a construção do conceito de número pela criança; Vygotsky desenvolveu a teoria da construção social da mente do ser humano, as chamadas zonas de desenvolvimento.

Para Vianna (2004) a contribuição de Vygotsky tem servido à formação de professores e diz respeito ao processo de construção da mente, à valorização do trabalho coletivo e à importante mediação dos sistemas simbólicos na relação entre o sujeito que conhece e o mundo conhecido.

2.3.3 O Professor: Formação Docente e a Tecnologia

A discussão sobre a formação do professor não é recente. Há décadas (PRETI, 2005a: 16), este tema vem sendo colocado em discussão em encontros, congressos, e nas diretrizes da política nacional. Para Preti a discussão em torno da formação do professor tem mobilizado o poder público e a sociedade. Essa discussão tem convergido em vários aspectos como, por exemplo:

- a) A necessidade do professor, independentemente do nível de ensino em que exerce a docência, ser formado em nível superior;
- b) A qualidade dessa formação mantém uma forte relação com a qualidade do ensino;
- c) O novo papel do professor na formação do aluno, superando a postura de reprodutor e repassador de conhecimento;
- d) A indissociabilidade do debate sobre a formação do professor das políticas de melhoria das escolas;
- e) A definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

Na sociedade contemporânea há um consenso sobre a necessidade que os cursos de graduação contribuam, de fato, para a formação de professores capazes de exercer sua função social, de articular seus saberes, de planejar e concretizar o fazer pedagógico de forma realmente profissional. Conscientes de suas responsabilidades perante o aprendiz que lhe foi confiado, bem como perante os outros integrantes da sociedade. Porém, é importante acentuar que esse perfil profissional não surge de forma natural ou instintiva, conforme o ambiente exige, pois não é possível tornar-se esse tipo de professor sem uma formação universitária sólida. Nesse contexto, deve-se atentar para a questão do processo de ensino e aprendizagem, mediante um novo paradigma educacional. (NEDER apud PRETI 2005: 61)

Esse paradigma se refere a uma pedagogia que não se contenta em ser mera transmissora de conteúdos e informações. Ela vai além, pois a emancipação pessoal e social requerem mais do que a transmissão e reprodução de informações. Neder se refere a uma nova pedagogia que exige a capacidade tanto do professor quanto do aluno, de construir e reconstruir conhecimentos, com autonomia. Rivero (2004) reforça o pensamento de Neder quando diz que,

[...] cabe, sobretudo ao professor, movimentar-se com clareza ao redor de sua prática, enquanto profissional educador, pois também ele faz de sua realidade elementos que estarão presentes na sala de aula e como tal, advindos de sua ação docente e de suas convicções pessoais por ele assumidas. (RIVERO apud RIVERO e GALLO, 2004: 95)

Desta forma, o grande desafio do professor e também do aluno é garantir o movimento exercitado na aprendizagem, que não aceita mais a passividade de um ou de outro, mas a construção em uma visão ecológica e planetária, na qual estão presentes o diálogo e os processos de reflexão.

Mas em que consiste a autonomia? Como se desenvolve no indivíduo? A construção do princípio da autonomia (FIALHO, 2006), baseada em Piaget, se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início da vida, a inteligência está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo. É a consciência centrada no eu. A criança joga consigo mesma e não precisa compartilhar com o outro. Piaget denomina o estado de anomia. A consciência dorme, diz Piaget, ou é o indivíduo da não consciência.

No desenvolvimento e na complexificação das ações, o indivíduo reconhece a existência do outro e passa a reconhecer a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. O controle está centrado no outro. O indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro. A verdade e a decisão estão centradas no outro, no adulto. Neste caso a regra é exterior ao indivíduo.

O estado de autonomia se constitui, portanto, centrado no reconhecimento do outro como ele mesmo e no respeito mútuo. As regras são constituídas cooperativamente e racionalmente calcadas na interação. O indivíduo é sujeito de seus atos e as relações interindividuais estão presentes em todos os sentidos; as regras emanam no coletivo e são construídas nas relações, engendradas pelas relações, e não por este indivíduo ou por aquele grupo para os outros. Os indivíduos fazem parte da construção, do respeito e das reformulações das regras sempre que novas relações ou novas opções se fazem necessárias. Para Piaget é o estado de autoconsciência.

O indivíduo de posse da autonomia é capaz de cognição, de escolha e decisão, que estarão influenciando e modificando a sociedade da qual faz parte (NEDER apud PRETI, 2005: 65), ao mesmo tempo em que essa sociedade estará trazendo influências sobre sua existência. Preocupar-se com o desenvolvimento da autonomia do indivíduo passa a fazer parte do papel da educação, que ao alcançá-lo poderá transformá-lo em um sujeito capaz de se perceber como um ser que influencia a construção da sociedade em que vive ao mesmo tempo em que é influenciado por ela.

Preti define a autonomia da pessoa humana como a afirmação da cidadania, da liberdade, e a negação da submissão:

Trata-se de processo que não é apenas individual, ou individualista; é necessária a contribuição do outro, das instituições e educadores, que, mesmo quando propõem desenvolver ação emancipatória em relação ao cidadão, ao educando, acabam exercendo algum tipo de influência, apontando a direção, produzindo valores e significados. (PRETI, 2005: 113)

Um processo de formação do professor que leve em conta o desenvolvimento da autonomia profissional, requer o respeito às dimensões pessoal, política, social, cultural e ética, o que a seu modo acarretará na discussão a respeito dessa formação do professor, a definição do perfil do profissional que atuará numa instituição que tem como papel contribuir para a humanização das pessoas. Dessa

forma, ao se pensar essa formação, necessário se faz que as instituições responsáveis por ela estejam imbuídas de uma consciência e de uma sensibilidade sociais, capazes de educar os futuros profissionais como intelectuais críticos, capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Uma formação que possibilite uma ação docente nesse viés é buscar meios que, além de fortalecer o poder e o potencial de educar do professor, estimulem a prática da docência como meio de promoção da liberdade e da democracia.

A formação docente pautada na crítica da educação pressupõe a construção de um discurso que ofereça novas possibilidades para desenvolver relações sociais democráticas e estabeleça elos entre o político e o pedagógico. O professor, nesse contexto, é um profissional que para Soares (2001: 93), não se limita apenas a ensinar em uma área específica de conhecimento, mas também atuar na escola, participando das lutas políticas que se dão nela e por ela e das experiências sociais e culturais que lá se desenvolvem.

Outra questão importante na formação do professor diz respeito às dimensões ligadas a sua prática docente: a dimensão pedagógica, a tecnológica, a dimensão dos conteúdos de áreas específicas, a das habilidades didáticas, além da dinâmica das relações sociais e pedagógicas.

A dimensão pedagógica se refere às atividades de orientação, aconselhamento e inclui o domínio dos conhecimentos relativos ao campo da pedagogia, ou seja, aos processos de aprendizagem e de conhecimentos originados da psicologia, ciências cognitivas, ciências humanas, tendo como enfoque segundo Belloni (2001: 88), as teoria construtivistas e as metodologias ativas.

A dimensão tecnológica abrange segundo Belloni (ibid), as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos: a utilização dos meios técnicos, que inclui a avaliação, a seleção e a produção de materiais pedagógicos e a elaboração de estratégias de uso.

A dimensão didática trata da formação específica do professor em um determinado campo do conhecimento científico e a atualização quanto à evolução da disciplina (BELLONI, 2001: 89).

Na dimensão dos conteúdos de áreas específicas, é importante que o professor tenha não só o domínio dos conhecimentos produzidos e acumulados nessa área, mas o interesse na produção de novos conhecimentos, “aliada à reflexão crítica sobre sua atuação e o contexto em que atua” (BARROS apud

RIVERO e GALLO, 2004f: 135). O processo de formação do professor deve favorecer, portanto, não só a apropriação da cultura elaborada, mas também da cultura por fazer, cotidiana, para que este possa não só viver, mas transformar sua própria realidade. Descarta-se a visão de que somente a ciência produz conhecimento válido e verdadeiro e reconhece-se a existência de outras formas de conhecimento tantas quantas as práticas sociais as geram e as sustentam.

Soares (2001b: 100), discute outra questão relativa à formação e à dimensão da aprendizagem de conhecimentos específicos pelos professores, afirmando que um professor estará habilitado à docência competente quando tiver sua formação marcada pelas pesquisas na sua área de atuação. A autora mostra que, no processo de formação do professor, é preciso que as pesquisas nas áreas específicas do conhecimento, responsáveis pelo suporte à ação docente, influenciem a sustentação do currículo. É a relação entre produção e a socialização do conhecimento, entre a pesquisa e ensino. A pesquisa se torna, assim, um eixo essencial na formação de professores (ALVES, 2006, p.10).

Já a dimensão das habilidades didáticas implica ao professor o domínio das técnicas e dos procedimentos metodológicos relativos à área do saber, quer seja no processo de ensino e de aprendizagem, na sala de aula, quer seja no processo global de humanização do homem, de preparo para o trabalho, para vida social e para cultura.

Para isso a estrutura curricular dos cursos de formação de professores deve atentar não só para aos conteúdos das áreas de conhecimento, mas também da compreensão do processo de aprendizagem referido à prática da escola e suas relações internas e externas, além de atentar para os problemas concretos enfrentados pelos alunos em sua prática docente. Ao mesmo tempo, para Hoffmann (2006: 102), “somente engajamento não basta, é preciso que o professor conheça teorias de aprendizagem, estude o desenvolvimento infantil e tenha os conhecimentos pertinentes às várias áreas de estudo e disciplinas”.

Assim, as habilidades didáticas devem ser compreendidas no contexto de um projeto político, segundo Giroux e McLaren (apud Neder 2005: 73), em que os futuros docentes devem atuar como intelectuais responsáveis pela criação e organização de espaços onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à concretização de um mundo mais justo e humano. Nesse sentido, as habilidades didáticas são pensadas numa

ótica em que a dimensão técnica da prática da sala de aula esteja intimamente relacionada à dimensão política, preparando o professor para tomar decisões no que diz respeito às diretrizes ou aos currículos, levando em conta onde se situa a ação docente.

Assim considerada a formação do professor, numa perspectiva mais global, deve ter como horizonte, segundo Belloni (2001: 89) buscar a compreensão dos aspectos teóricos em relação com a prática pedagógica, competência explicitada a partir de aspectos como: a consciência e a compreensão dos conceitos, dos princípios básicos teóricos, dos métodos e das práticas colocadas pelas novas tecnologias à educação; habilidades e competências que permitam associar a teoria que embasa as propostas metodológicas e da prática, compreendendo a relação entre os conceitos específicos, princípios e práticas pedagógicas; a capacidade de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos: conceber, planejar e promover atividades pedagógicas que demonstrem a competência adquirida na formação.

Do ponto de vista das relações sociais e pedagógicas, é importante atentar ao que se observa no cotidiano escolar: a bipolarização dessas relações, ou seja, uma tendência a valorizar o professor ou o aluno. Por trás dessas relações que se desenrolam no cotidiano escolar, estão concepções pedagógicas opostas: de um lado está uma pedagogia centrada no professor; e de outro, uma pedagogia centrada no aluno (BECKER, 1996a: 10).

A primeira concepção pedagógica valoriza e se pauta em relações hierárquicas, na crença de que apenas o professor detém o conhecimento, e de que o aluno é como uma tábula rasa em quem se devem depositar conhecimentos e a quem se deve transmitir valores. Segundo Becker (1996b, p. 10) esse tipo de relação mantém e estimula as contradições, a partir do pensamento de Paulo Freire: o educador é quem educa; os educandos, os que são educados; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.

Continuando como Becker, a segunda concepção pedagógica tende a valorizar o aluno, por vezes atribuem-lhe qualidades que ele não tem: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, especialmente na área de atuação específica do professor, e volume de

informações devidamente organizadas, além, é claro, do domínio das didáticas.

Por último, a negação das duas concepções pedagógicas segundo Becker, implica o resgate de qualidades de um e de outro. Resgata-se da primeira, a importância que se dá ao conteúdo, sistematizado pelas várias ciências, acervo cultural da humanidade, a autoridade do saber do professor. Da segunda, resgata-se a experiência de vida, o saber até agora construído e a capacidade de construir conhecimento que a sala de aula tem por função ativa.

Além das dimensões já citadas e consideradas como importantes na formação do professor, na sociedade contemporânea, outra dimensão se apresenta como necessária a ser incorporada a essa formação: o domínio da utilização das tecnologias da informação e comunicação como recurso para a melhoria da eficiência e eficácia da prática docente.

A esse respeito destacamos o pensamento de Santos (2003: apud DIAS et al: 7) sobre o fato de que “o uso dessas tecnologias na educação, segundo apesar de ser um tema recorrente em discussões sobre a formação de profissionais docentes, ainda constitui questão em aberto com muitas possibilidades anunciadas e poucos empreendimentos realizados”.

Considerando que a formação de um profissional de educação se dê durante todo o tempo, e de preferência continuamente, além das ações como pesquisar, raciocinar, usar a criatividade, ser capaz de interagir com outras pessoas, utilizar as diferentes tecnologias relativas às suas áreas de atuação também é fator importante para esta formação (BARROS apud RIVERO E GALLO, 2004: 134).

O documento que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação do professor (BRASIL, 2001a), também aponta para a necessidade do uso das tecnologias da informação e da comunicação nesses cursos de formação, uma vez que esses recursos são reconhecidos como importantes para a educação básica. O documento comenta ainda que raramente os cursos de formação se utilizam dos recursos tecnológicos modernos como fonte e referências de significados.

[...] de modo geral nos cursos de formação exigem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento (BRASIL 2001, p. 24).

Além das dificuldades apontadas acima, podemos indicar outras que afetam a formação de professores em relação às tecnologias, dentre elas, merecem destaque as dificuldades de acesso, o custo e a insegurança diante do novo e do inexplorado.

Na perspectiva pedagógica, segundo Perrenoud (2000: 128), a importância das tecnologias está além dos interesses econômicos para o ser humano, mas principalmente numa outra dimensão de construção do pensamento, que sai do individual e passa a fazer parte de um coletivo na formação por meios tecnológicos. Isto nos faz pensar que para a atividade docente de um professor, não basta somente capacitá-lo para lidar com a máquina, é preciso, segundo Kenski,

[...] preparo para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade. Mas não é suficiente para garantir o acesso de todos os alunos aos novos ambientes proporcionados pela tecnologia. Os professores precisam ter condições para poder utilizar o ambiente digital no sentido de transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos freqüentam o ambiente da sala de aula [...] (KENSKI, 2000 apud BARRETO, 2001: 74)

É importante entender que formar professores, com o uso das tecnologias da informação e comunicação, significa sair de uma cultura tradicional de formação na qual o professor era formado para ser o sujeito da ação, o centro do processo, e o aluno o objeto desse processo, para adotar uma nova postura, uma nova maneira de formar o educador com base numa nova concepção onde o professor é apenas o facilitador, o indicador de caminhos que o aluno pode trilhar para construir seu próprio conhecimento.

Adotar tal postura pode significar modificação no processo de formação do professor, além da aceitação de uma cultura de fazer educação pautada no uso das tecnologias digitais como a internet, por exemplo, e outras linguagens nas formas de comunicação. Segundo Rosini (2007d: 27), as tecnologias da informação e comunicação “podem habilitar os indivíduos e oferecer-lhes um meio de alcançar a competência profissional e, por conseguinte, a soberania pessoal”.

2.3.4 A Formação do Professor e a Educação a Distância

Apesar de haver controvérsias, muitos autores concordam que a educação a distância ocorreu pela primeira vez em 1728, a partir da existência de uma propaganda num jornal americano, o The Boston Gazette, que anunciava um curso para todas as pessoas do país que desejavam aprender através de lições enviadas semanalmente e que seriam perfeitamente instruídas como aquelas que viviam na cidade. (Aretio, 1994 apud CRUZ, 2001: 68).

A história e o desenvolvimento da EAD estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento dos meios de comunicação. Segundo Keegan (1996 apud CRUZ 2001: 68), foram as mudanças tecnológicas trazidas pela Revolução Industrial em meados do século XIX que deram condições para o nascimento da EAD. Ou seja, a possibilidade de separar professor e alunos usando tecnologia para estabelecer a comunicação entre eles foi o que tornou possível, pela primeira vez na história, ensinar a distância.

Apesar de a escola tradicional vir utilizando tecnologia no dia a dia a muito tempo (a fala, a escrita alfabética, o quadro-negro, o giz e o livro), a educação a distância sempre dependeu das possibilidades de comunicação para ser realizada.

Segundo Cruz (2001: 69) Em 1928, a BBC já usava o rádio para educação de adultos. Não era um estudo formal, já que não oferecia nenhum certificado ou diploma, mas já se via como um meio para os indivíduos melhorarem suas vidas através do conhecimento. Por essa relação tão íntima, a tecnologia pode ser utilizada como um parâmetro para se classificar o desenvolvimento da Educação a Distância.

O documento em aberto (MEC, 1996 apud PASQUALOTTO 2007: 8), por exemplo, divide a história da Educação a Distância em três gerações tecnológicas: a primeira é caracterizada pela predominância do uso de uma só tecnologia, e pela falta de interação direta entre o estudante e o professor que origina a instrução. A forma típica dessa primeira forma é o ensino por correspondência. A segunda geração tem como característica principal uma abordagem deliberadamente integrada de multimeios, com os materiais didáticos especialmente criados para o estudo a distância, mas com a comunicação em duas vias ainda mediada por uma terceira pessoa (um tutor, mais que o professor que produziu o material didático). Universidades autônomas de ensino a distância são os exemplos dessa segunda geração. Já a terceira geração é baseada nos meios de comunicação em duas vias que permitem a interação direta entre o professor que

origina a instrução e o aluno a distância – e freqüentemente entre alunos a distância, seja individualmente, seja como grupos. As tecnologias de terceira geração resultam em uma igualdade muito maior na distribuição de comunicação entre alunos e professores e também entre alunos.

Uma das motivações principais para o desenvolvimento da Educação a Distância é a de expandir oportunidades educacionais. Vista dessa forma, a Educação a Distância tem como função primordial a democratização do acesso à escola principalmente de adultos que por alguma razão (financeira, trabalhista, familiar, distância geográfica) não quiseram ou não puderam chegar até a escola tradicional.

Segundo Cruz (2001), estudantes escolheram e escolhem educação a distância tanto porque realmente preferem esse modo ou porque não podem fazer uso da educação convencional. Dessa maneira, durante muito tempo, a Educação a Distância foi tida como uma solução para resolver carências educacionais, geográficas, regionais, ou de determinados grupos sociais desfavorecidos (tais como donas-de-casa, idosos, deficientes físicos, etc.).

No momento atual essa situação mudou com a possibilidade aberta pelas novas tecnologias e pelo surgimento de um novo tipo de aluno que está escolhendo a Educação a Distância para resolver seus problemas educacionais. Nesse novo grupo, estão os alunos presenciais de universidades tradicionais que passam a ofertar cursos a distância para suprir carências, ampliar alternativas, ou mesmo economizar tempo de formação para estudantes de tempo parcial (CRUZ, 2001: 70).

Outro público de educação a distância que aparece com toda a força, não se constitui mais apenas nos trabalhadores que não tiveram chance de fazer seus estudos regulares, mas está voltado à nova situação de economia globalizada e de rápida obsolescência do conhecimento tecnológico. Este público se constitui naqueles já empregados que estão em busca de requalificação para promoção em seu local de trabalho; nos que buscam dar uma guinada profissional, indo atrás de uma qualificação que lhes abra novos mercados; ou trabalhadores desempregados por funções extintas ou pelo desenvolvimento tecnológico ou por outras razões, e que precisam encontrar novos nichos para sobreviver. Dentre os alunos do primeiro grupo, podemos encontrar uma demanda voltada especialmente aos cursos de pós-graduação e dentre os do segundo grupo, é mais provável que

haja uma demanda por cursos profissionalizantes de nível médio, ofertados por instituições educativas.

Quanto à profissionalização, segundo Rumble (2003: 21) programas de formação de profissional, na modalidade a distância, não são recentes e “têm sido largamente utilizado para a formação e para a qualificação de professores leigos”. Para Rumble na década de 1980, esses programas já funcionavam em mais de quarenta países em desenvolvimento, como por exemplo, Paquistão, Costa Rica, entre outros.

Independentemente do tempo em que atua Belloni (2001: p. 91) entende que a educação a distância ainda enfrenta grandes problemas e um deles está relacionado à sua posição de baixo prestígio no campo da educação, por ter sido considerada por muito tempo como uma solução paliativa, emergencial com relação aos sistemas convencionais. Tendo sido vista durante muito tempo como uma segunda oportunidade para os que não tiveram acesso a escola ou que abandonaram o ensino regular. Para Belloni (ibid) essa concepção gera dúvidas quanto a qualidade do ensino oferecido e, conseqüentemente, da formação do professor pelos sistemas de EAD e pode destacar os fracassos, sem levar em conta o sucesso de inúmeras experiências nem a credibilidade das grandes instituições abertas de ensino a distância.

É sabido que a educação a distância dispôs, ao longo de sua trajetória como tecnologia de ensino, de um grande leque de meios de comunicação que vão desde o material impresso, televisão, telefone, vídeo, chegando ao computador e os recursos das novas tecnologias de informação e comunicação como, por exemplo, a internet.

Bem verdade que o segmento das TICs tem seu ponto alto na prestação de serviços educacionais e o setor que, provavelmente, tenha melhor se utilizado delas é o da Educação a Distância. Sendo uma metodologia que, de forma acelerada e irreversível, ganha expressivo espaço em instituições de ensino de todo o mundo. Hoje, a modalidade de EAD ganha maior impulso com o suporte da Internet que se presta tanto para cursos de formação inicial quanto de formação continuada. É chamada educação online via internet.

A educação online acontece cada vez mais em situações amplas e diferentes, da educação básica até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. A educação a distância é entendida como um conceito mais

amplo que o de educação online, pois supõe um maior número de meios tecnológicos para a sua execução. A educação online é um setor da EAD definida como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. (MORAN apud SILVA, 2006a: 41).

A internet realmente constitui-se de uma novidade relativamente recente, como sendo a mais promissora pela variedade de possibilidades, que combinam custos, flexibilidade e possibilidade de interação. Outros cursos utilizam o material impresso como mídia principal e a internet como mídia complementar. Essa é considerada por Moran (apud SILVA, 2006b:45), uma combinação muito freqüente em regiões acentuadas de grandes distâncias e desigualdades acentuadas da sociedade. Há ainda os que acrescentam também o CD ou o vídeo para materiais audiovisuais difíceis de acessar pela internet de banda estreita, ainda a mais comum nessas regiões.

Atualmente tem aumentado, significativamente, em cursos online, a combinação da videoconferência com a internet. Outras vezes, a instituição integra a videoconferência, teleconferência e a internet, sendo a teleconferência mais apropriada a grandes palestras, a videoconferência para aulas com grupos menores e a internet como complemento. Correndo o risco de ser redundante optamos por identificar os conceitos de teleconferência e videoconferência, segundo Moran:

A teleconferência é uma comunicação audiovisual, normalmente por satélite, que tem um centro produtor de imagem e som e muitos possíveis centros de recepção (telesalas) que permitem algum retorno (e-mail, fax, telefone ou rádio). A vídeo conferência tem mais de um centro produtor. Podem ser vistos os alunos de uma ou várias salas. (MORAN, apud SILVA 2006, p. 42)

Como qualquer outra modalidade de educação a distância, a online tem enfrentado dificuldades. A principal delas, a princípio, diz respeito ao peso da sala de aula. Há muito tempo aprender está associado a ir a uma sala de aula e lá concentrar os esforços em administrar a relação entre ensinar e aprender. Professores quando alunos aprenderam a relacionar-se com o modelo convencional de ensino e aprendizagem dentro de espaços definidos como é a escola, e dentro dela, a sala de aula. Nesse modelo o professor é o responsável por uma área do conhecimento, e persiste em usar a aula expositiva com alguma ou nenhuma interação. Os alunos se mantêm como estão acostumados, ouvindo, quase sempre

de forma passiva e esperando que a escola ou universidade lhes traga as informações prontas, de preferência sem nenhuma demanda de esforço pessoal.

Ainda há por parte da sociedade uma preocupação significativa com a relação interpessoal que se estabelece numa situação de ensino e aprendizagem em que não há contato físico entre o aprendiz, o professor e os colegas. Essa preocupação parece estar intrinsecamente ligada ao modelo de aprendizagem (LIMA apud GRAVILLE, 2007: 173). Porém, segundo Lima, não se pode afirmar que a presença ou ausência de um mediador, enfim um organizador do processo de aprendizagem interfira na aprendizagem de um professor em formação. Sabe-se apenas que a educação a distância, por suas características, permite que objeto da aprendizagem seja a problematização da prática docente por meio da discussão conceitual (ibid).

As queixas recorrentes entre professores de que está difícil manter a motivação dos alunos no presencial, toma proporções muito maiores no virtual, se não envolvem os alunos em processos participativos, afetivos e que inspirem confiança. Com os processos tradicionais de ensino e mais, com a atual dispersão da atenção provocada pela vida urbana, fica cada vez mais difícil o desenvolvimento da autonomia e o cultivo da organização pessoal, necessárias aos processos de ensino e aprendizagem a distância. O cursista desorganizado vai deixando o tempo passar para cada atividade, discussão ou produção, e isso pode significar dificuldade para acompanhar o ritmo do curso. Em alguns casos isso dificulta a motivação não só do aluno, mas também do grupo e pode criar tensão ou indiferença.

Continuando com Moran (apud Silva 2006c, p. 47) a maior parte dos cursos presenciais e online continua focada no conteúdo, na informação, no professor, no aluno individualmente e na interação com o professor-tutor. Convém, portanto, dizer que o ideal é que os cursos de hoje, principalmente os de formação de professores, fossem focados na construção do conhecimento e na interação, no equilíbrio entre o individual e o grupal e entre o conteúdo e interação, ou seja, um conteúdo em parte já preparado e em parte construído ao longo do curso. E mais, os cursos de formação de professores, pela internet, ainda se concentram basicamente em dois tipos: os que estão prontos, focados no professor-autor, e que exigem uma interação mínima; e os cursos que em parte são construídos pelo grupo, com muito mais participação.

Independentemente das controvérsias acerca da educação online, não podemos deixar de destacar o grande potencial da internet para a oferta de cursos de formação do professor para atuar na educação básica. Além dos fatores já mencionados, a comunicação tanto síncrona quanto assíncrona reforça as vantagens da EAD, via internet, quanto ao espaço, tempo e ritmo, fazendo com que a distância entre o aluno e o professor e a instituição se torne praticamente inexistente. O problema da falta de interação é minimizado em função da aproximação e integração virtual desses elementos. Portanto, as possibilidades apresentadas pela internet para a EAD são reais, inúmeras e se impõem neste contexto de forma irreversível.

A PESQUISA

3.1 A Escolha do Caso

O Caso foi escolhido considerando sua relação com o tema da pesquisa. Um curso de formação de professores a distância, e que vem sendo desenvolvido em 27 pólos espalhados por todo o Brasil. Passível de discussão vê-se na educação a distância a possibilidade de aumentar a oferta, e com qualidade, da formação de professor em nível superior.

3.2 A Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada com 69 alunos matriculados no curso no ano de 2006, distribuídos em sete Pólos de EAD da Universidade Católica de Brasília Virtual-UCBV. A idéia inicial era realizar a pesquisa apenas com os alunos do Pólo de Porto Velho-RO, porém foi necessário reconsiderar em função do baixo número de alunos matriculados naquele ano, apenas cinco. Por entender que não representaria mostra suficiente para a coleta dos dados foi solicitada a colaboração dos animadores de mais seis pólos que tiveram alunos naquele ano, a saber: Distrito Federal, São Paulo, Amazonas, Minas Gerais, Bahia, e Goiás. Além dos alunos, diretores, coordenadores e professores do curso colaboraram com a pesquisa.

3.3 As Técnicas Utilizadas

a) Análise documental: do projeto do curso, das fichas de inscrição dos alunos, de relatórios de avaliação de efetividade, dos documentos legais relacionados ao curso como portarias, pareceres, para tomar conhecimento do processo de implantação e funcionamento do curso.

b) Entrevista estruturada: realizada com o objetivo de obter informações acerca do processo de implantação do curso assim como seu desenvolvimento. Foram entrevistados o Diretor Geral da Instituição, o Diretor de Pólos de EAD e a Coordenadora do Curso.

d) Questionário: dirigido aos alunos matriculados na turma de 2006, visando obter informações sobre a visão dos mesmos acerca da gestão e da qualidade pedagógica do curso.

3.4 DESCRIÇÃO DO PROJETO do curso

3.4.1 A Instituição

O intuito dessa apresentação é situar, no tempo e no espaço, a Instituição em que está situado o objeto dessa pesquisa. Em que pese o fato de ser uma Instituição de ensino nacionalmente reconhecida, não exime da necessidade de referenciar sua história neste trabalho.

A educação a distância foi implantada na Universidade Católica de Brasília oficialmente em 1996, com a criação do Centro de Educação a Distância/CED. Em 1997 foram lançados os dois primeiros cursos de Pós-graduação Lato Sensu: Especialização em Educação a Distância e Filosofia e Existência. Inicialmente os cursos eram oferecidos em meio impresso e a tutoria feita por meio de correspondência.

Em 2000, foi criada a Católica Virtual: um ambiente virtual de aprendizagem (www.catolicavirtual.br) concebido e gerenciado para oferta de cursos. Em 2000 recebeu o credenciamento do Ministério da Educação para a oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu à distância. Em 2003 foi criado o Centro Católica Virtual/Educação a Distância (CCV/EAD) conjuntamente com a rede de Pólos de EAD do CCV/EAD.

Finalmente, em dezembro de 2004, através da Portaria nº. 4.419/04 veio o credenciamento para oferecer cursos de graduação a distância. Em 2005, deu-se o primeiro vestibular dos cursos a distância, a abertura do pólo de EAD no Japão e em 2006 abertura do pólo de EAD na África/Angola. Em 2 de janeiro de 2007, mais uma mudança de nomenclatura, desta vez para Universidade Católica de Brasília Virtual – UCBV.

A UCBV tem por missão: "Atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos na busca da verdade." (Projeto Pedagógico, UCBV: 2005a, p. 5)

3.4.2 O Modelo de EAD Adotado pela UCBV

O modelo de educação a distância adotado pela UCBV, descrito no Projeto do Curso, parte do princípio de que é necessário existir um envolvimento integrado e harmônico dos alunos, dos professores-tutores e da Instituição de Ensino. Assim, o modelo é centrado no aluno, atribuindo-lhe a responsabilidade pela

construção autônoma do conhecimento, pelo gerenciamento do próprio processo de aprendizagem, a partir da interação com os demais colegas, com o professor-tutor e com o material didático. Sem esquecer do papel do suporte técnico, administrativo e pedagógico que a Universidade oferece.

3.4.3 Os Recursos Oferecidos

Os Cursos desenvolvidos pela UCBV contam com o apoio dos seguintes recursos:

a) Material didático: disponibilizado na internet na forma de livro digital hipertextual para cada conteúdo dos cursos, além do manual do aluno.

b) Sistema de Tutoria: formado por professores pós-graduados, capacitados para fazer o acompanhamento dos alunos.

c) Suporte técnico: composto por uma equipe de profissionais na área de informática responsáveis por tirar dúvidas sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem.

d) Secretaria Acadêmica: formada por profissionais que administram a vida acadêmica do aluno.

e) Manual do Aluno: material com informações sobre a Universidade, os direitos e obrigações dos alunos, prazos e sistemática do curso, entre outras.

f) Vídeos Educativos – material com palestras e debates sobre conteúdos do curso e disponibilizados durante os encontros presenciais.

g) Biblioteca - Acervo de Livros e Títulos: a UCBV afirma ter à disposição do aluno, a título de empréstimo, todo o acervo da Biblioteca Central da Universidade Católica de Brasília - UCB, com aproximadamente 250.000 títulos de livros, periódicos correntes, obras de referência, podendo ter acesso via correio.

3.4.4 O CASO: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PROFORM

3.4.4.1 O QUE É O CURSO

Conforme consta no Projeto Pedagógico, o PROFORM é um programa emergencial de complementação pedagógica. Nasceu em função da carência de docentes com nível superior, em algumas áreas do conhecimento, para atuar na educação básica e com o objetivo de contribuir para minimizar um dos mais significativos gargalos do sistema educacional brasileiro: a presença, do professor leigo na Educação Básica. Foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e

Extensão (CONSEPE), pela Resolução 03/99, primeiramente na modalidade presencial. Em dezembro de 2004 o PROFORM obteve o credenciamento do Ministério da Educação – MEC para ser oferecido na modalidade a distância pela Portaria nº. 4.419/2004.

3.4.4.2 O objetivo

O PROFORM visa desenvolver as habilidades e competências básicas para o exercício do magistério nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em habilitações como física, química, biologia, matemática, português, inglês, filosofia e nas habilitações da área tecnológica da Educação Profissional de nível médio.

3.4.4.3 O público alvo

O curso destina-se a bacharéis e/ou tecnólogos, que desejam desenvolver habilidades pedagógicas para exercer o magistério, nos níveis fundamental e médio, na rede pública e particular de ensino. Também é direcionado para aqueles profissionais que já exercem o magistério, mas necessitam de titulação. Como pré-requisito para ingresso no curso os portadores de diploma (bacharéis e tecnólogos) precisam comprovar ter cursado, na graduação, no mínimo 180h/a (cento e oitenta) horas-aula, da disciplina da habilitação pretendida, do conteúdo específico ou correlato àquelas disciplinas relacionadas às habilitações pertinentes.

3.4.4.4 A estrutura curricular

O curso possui a duração de dois semestres letivos e sua estrutura curricular se apóia nas Unidades de Estudos - UEs, (cinco no total) que têm como elemento aglutinador os núcleos apontados pela Resolução nº. 2 de 26/06/1997, do Conselho Nacional de Educação - CNE que direciona o modo de fazer do PROFORM, determinando que seja respeitada uma estruturação curricular articulada em torno dos seguintes núcleos: As UEs têm como elemento aglutinador os núcleos apontados pela supra citada Resolução que direciona o modo de fazer do PROFORM, determinando que seja respeitada uma estruturação curricular articulada, definida no Projeto, em torno dos núcleos:

a) Núcleo contextual: visando à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as

relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto suas relações com a instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) Núcleo estrutural: abordando conteúdos curriculares. Sua organização é seqüencial, contemplando avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) Núcleo integrador: centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

3.4.4.5 As Práticas

O Projeto contempla duas práticas obrigatórias ao aluno do Proform: os encontros presenciais e o estágio supervisionado, ambos previstos em Lei:

a) Os encontros presenciais num total de três. Os encontros são importantes momentos de interação, com a finalidade de levar o aluno a conhecer a organização do curso; conhecer os professores; navegar no ambiente virtual; aprofundar os temas relacionados ao curso; realizar avaliação de aprendizagem.

b) O Estágio Supervisionado, realizado em instituições públicas ou privadas de Ensino Fundamental e Médio. O objetivo geral desta prática, segundo a UCBV, é consolidar a formação profissional docente, articulando teoria e prática no desenvolvimento de atividades no âmbito da escola.

3.4.4.6 O material didático

O material didático utilizado no curso são as unidades de ensino (UEs) que são disponibilizadas na Internet, por meio do ambiente gerenciador de aprendizagem da UCBV (www.catolicavirtual.br). O aluno tem acesso a textos complementares, glossário, atividades diversas e recursos multimídias.

O material didático do curso é estruturado em componentes curriculares (disciplinas). Cada componente está dividido em aulas organizadas de maneira hipertextual. O Hipertexto é um texto suporte que acopla outros textos em sua superfície cujo acesso se dá através dos links que têm a função de conectar a construção de sentido, estendendo ou complementando o texto principal (Wikipédia,

2007)

3.4.4.7 A tutoria e os espaços de interação

Para fortalecer o processo de aprendizagem o Curso utiliza-se do sistema de tutoria. O professor-tutor procura explorar os recursos de comunicação como fóruns de discussões, Chat e e-mail para as atividades colaborativas entre os alunos, o esclarecimento de dúvidas e o aprofundamento e discussão dos conteúdos. Ao ser matriculado no curso o aluno recebe um login e uma senha para acessar o ambiente de aprendizagem. O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado atualmente é o Modular Object-Oriented Dynamic Learning - MOODLE. A comunicação e a interação são feitas utilizando o quadro de avisos, e-mail, o fórum de discussão, chat, audioconferência e videoconferência.

3.4.4.8 O sistema de avaliação da UCBV

O Sistema de avaliação da UCBV abrange dois aspectos:

a) A avaliação de aprendizagem: o atendimento aos aspectos formativos da avaliação é feito com base: nas atividades da unidade; nas interações professor-aluno, aluno-aluno; nas sistematizações de aprendizagem; nas atividades em grupo; nas avaliações supervisionadas.

b) A avaliação de efetividade: o instrumental dessa avaliação são questionários (impressos ou eletrônicos), dirigidos aos alunos, compostos por itens fechados (em que o aluno marca uma alternativa, conforme escala indicada) e abertos (em que o aluno expressa, por escrito, suas idéias, comentários, sugestões ou críticas).

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

4.1 As Expectativas e Razões para Fazer o Curso

A pesquisa mostrou que as expectativas dos alunos, com relação ao curso estão relacionadas à proposta do mesmo: habilitar bacharéis e tecnólogos para a docência. As expectativas vão desde a formação docente, dando ênfase à área pretendida, passando pelo aprimoramento profissional, a terminalidade, atualizar conhecimentos específicos da Pedagogia, domínio de técnicas e métodos pedagógicos, ampliar horizontes.

Outras expectativas expressaram preocupações quanto à modalidade do curso. Por ser um curso a distância há preocupações que revelam o receio quanto à qualidade do curso como um todo, mais especificamente em relação ao nível dos conteúdos, da metodologia, da interação, do material didático, e do atendimento dispensado ao aluno por parte dos professores e da Instituição.

A conjunção de vários fatores como a necessidade de uma segunda profissão, a regularização de situações profissionais já existentes, a duração do curso e a flexibilidade de horários, tem sido determinante para justificar a grande procura pelo curso. Isso é revelado, por exemplo, pela demanda bastante significativa de bacharéis de diversos ramos do saber, que se matriculam no PROFORM com o propósito de complementar seus estudos com uma formação pedagógica que os habilite a ingressar no magistério.

4.2 Avaliando a efetividade do Curso

Os dados coletados na pesquisa permitiram fazer uma avaliação da efetividade do curso, com o intuito de identificar a percepção dos alunos quanto a qualidade do mesmo. A turma (considerando os sete pólos mencionados) iniciou o curso com 69 (sessenta e nove) alunos e chegou ao final com 49 (quarenta e nove).

4.2.1 Os Aspectos da Gestão

Essa avaliação teve como norte identificar as impressões dos alunos sobre aspectos da gestão pedagógica do curso como: a realização dos encontros presenciais, o ambiente virtual de aprendizagem, a atuação da secretaria acadêmica, do suporte técnico, dos animadores de pólo, sobre a comunicação.

4.2.1.1 Dos encontros presenciais

Quando questionados sobre a importância das atividades desenvolvidas nos encontros presenciais, a maioria dos alunos considerou fundamental para a realização do curso. Apenas uma pequena parcela dos alunos considerou que eram dispensáveis, pois teriam o mesmo entendimento da metodologia, desenvolveriam as atividades mesmo sem as orientações recebidas nos encontros presenciais. O quadro a seguir demonstra o índice de aprovação dos alunos considerando se os encontros presenciais,

Tabela 1 – Avaliação dos encontros presenciais

| | | |
|--|--|------------|
| | | Percentual |
|--|--|------------|

| Nº. | Itens avaliados | Sim | Não |
|-----|--|-----|-----|
| 01 | Serviram para aprofundar as relações cooperativas entre os alunos | 92% | 8% |
| 02 | Foram utilizados para discutir os conteúdos das unidades de estudo | 87% | 13% |
| 03 | A quantidade de encontros foi satisfatória para o desempenho do aluno no semestre. | 86% | 14% |
| 04 | São necessários para atividades de avaliação. | 75% | 25% |

Quando os alunos consideram importantes os momentos presenciais, isso pode significar uma valorização da interação face a face, além dos momentos de interação virtual com os professores e colegas através dos chats, da áudio e webconferência. Para alguns dos alunos constitui uma nova experiência o uso das novas tecnologias como a áudio e webconferência. Fora dos encontros presenciais isso não aconteceria visto que a interação se dá mais freqüentemente por e-mail e fóruns de discussão.

Para outros essa interação face a face é secundária, em vista da grande capacidade das novas tecnologias em proporcionar interação. Questionaram a necessidade de se realizar encontros presenciais para realizar as atividades de avaliação escrita, receber as orientações sobre as UEs, sobre o estágio, quando poderiam, perfeitamente, serem realizadas a distância. E acrescentam: “se é educação a distância por que os encontros presenciais se as atividades realizadas nos encontros podem perfeitamente serem feitas como as demais, isto é, a distância”.(Informação verbal do aluno).

4.2.1.2 Da interação no ambiente virtual de aprendizagem.

Os alunos foram pesquisados sobre a importância desse recurso para o desenvolvimento da aprendizagem e da interação entre eles e entre eles e os professores. Consideraram que as possibilidades de interagir com os professores e com os colegas foram fundamentais para sua aprendizagem, pois lhes permitiram alcançar, o que o que defende Possari (2005, p. 96): “fortalecer relações, além da troca de informações e experiências entre os colegas de curso, num processo de interlocução de troca de saberes, afetos e desafetos”. Para os alunos a interação é ponto crucial na reelaboração de conhecimentos já internalizados e construção de conhecimentos novos, independentemente de ocorrer face a face ou a distância.

Na visão dos alunos o ambiente facilitou a troca de idéias sobre os temas estudados, as pessoas uniram-se umas as outras, mesmo sem o contato

físico, criando um vínculo de amizade que fortaleceu a troca de opiniões e interferiu para que houvesse um melhor aproveitamento do curso, oportunizando o conhecimento de novas opiniões e abordagens.

Em referência a interatividade, foi fantástica! O tutor sempre estava a disposição animando, ajudando e sempre dando uma força e tirando todas as dúvidas, corrigindo e enviando as tarefas corrigidas em tempo certo. Os fóruns nos colocaram em contato freqüente com os colegas de turmas. As idéias lançadas e discutidas nos fóruns atendiam perfeitamente os requisitos das matérias lançadas.” (Informação verbal do aluno)

O quadro a seguir mostra a posição dos alunos quanto ao ambiente de aprendizagem, considerando-o importante para o sucesso do curso.

Tabela 2 – O uso do ambiente

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|--|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | Os fóruns e chats foram de fácil utilização. | 72% | 28% |
| 02 | O funcionamento geral do ambiente foi satisfatório. | 86% | 14% |
| 03 | Os fóruns tinham relação direta com os conteúdos. | 87% | 13% |
| 04 | A apresentação visual do ambiente estimulou o interesse pelos conteúdos. | 92% | 8% |

Os dados sobre a experiência dos alunos no ambiente virtual do PROFORM revelam que um curso a distância, bem planejado pode dar conta não somente de atender grandes demandas dispersas geograficamente, mas também garantir que a aprendizagem ocorra inclusive com o fortalecimento das relações interpessoais.

4.2.1.3 Da comunicação durante o curso

Com o interesse de verificar a internet como um meio comunicacional viável para o ensino a distância, os alunos foram questionados sobre qual a tecnologia mais utilizada por eles para se comunicarem com a coordenação do curso, professores e colegas de curso. O resultado, expresso no quadro abaixo, mostrou que a tecnologia mais utilizada pelos alunos foi o correio eletrônico, utilizado de modo exclusivo por 70% dos alunos; os demais, 30% afirmaram ter usado tanto o e-mail quanto o telefone. É política da UCBV que os professores respondam o mais breve possível aos alunos, 80% dos alunos se declararam satisfeitos com esse atendimento. Merece destaque a atenção dada

pelos interlocutores ao retorno das mensagens, pois é possível que retornos demorados possam influenciar no comportamento dos alunos no curso. Podem desestimular os alunos, em alguns casos provocando uma possível evasão. Numa concepção centrada no aprendiz, a interação é elemento fundamental para o processo educativo acontecer com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno

Nota-se aqui que prevaleceu o mesmo comportamento do aluno ao iniciar o curso: se comunicar pela internet usando mais o correio eletrônico.

Tabela 3 – Da comunicação durante o curso

| Nº. | Itens avaliados | Percentual |
|-----|---|------------|
| 01 | Comunicaram-se somente por e-mail | 70% |
| 02 | Comunicaram-se combinando e-mail e telefone. | 30% |
| 03 | Consideraram-se satisfeitos com o retorno dos professores às suas mensagens por e-mail. | 80% |

Apesar de o telefone ser um meio de comunicação síncrona, onde o retorno é mais imediato, os alunos lembraram que comunicar-se por e-mail é mais barato, sendo ideal para mensagens maiores, e para as situações que não demandam uma resposta tão imediata. Outro fator que merece destaque é o fato de que escrevendo no e-mail o aluno se sente mais à vontade para expressar seus pensamentos, pois pode pensar e planejar o conteúdo da mensagem.

Como se envia um e-mail a um interlocutor determinado, “o que se diz e o que se pretende como efeito de sentido é regulado pelo propósito do texto e pelo grau de intimidade, que determinarão o grau de formalidade”. (POSSARI, 2005, p. 97).

4.2.1.4 Da secretaria acadêmica

A avaliação feita pelos alunos sobre a secretaria acadêmica foi bastante positiva. Consideraram-se muito satisfeitos com o atendimento dado pela secretaria, quando solicitado. Um ponto importante a ser destacado é a política da UCBV de responder aos alunos em no máximo 48 (quarenta e oito) horas.

O quadro mostra o nível de satisfação dos alunos quanto ao atendimento dado pela secretaria acadêmica.

Tabela 4 – Da secretaria acadêmica

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|--|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | O atendimento na secretaria acadêmica foi eficiente. | 92% | 8% |
| 02 | As informações foram prestadas com clareza. | 93% | 7% |
| 03 | As informações foram enviadas em tempo hábil. | 91% | 9% |
| 04 | O atendimento foi receptivo e cordial. | 93% | 7% |

O pronto atendimento dado por setores da gestão do curso permite que o aluno se sinta satisfeito e valorizado como cliente e, apesar da distância, perceba que a instituição funciona e atende às suas necessidades e exigências. Num processo de ensino a distância a secretaria acadêmica é peça fundamental nas relações dos alunos com a instituição.

4.2.1.5 Do suporte técnico

O suporte técnico é o setor da instituição, responsável por sanar as dúvidas dos alunos de cunho tecnológico. O suporte técnico assessora desde o acesso ao ambiente virtual, os encontros presenciais na realização das atividades de interação síncronas como chats, áudio e webconferência, é também criação de senhas e logins.

Os alunos avaliaram o atendimento do suporte técnico, a exemplo da secretaria, considerando se:

Tabela 5 – Do suporte técnico

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|--|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | O atendimento dado pelo suporte técnico foi eficiente. | 91% | 9% |
| 02 | As informações foram prestadas com clareza. | 89% | 11% |
| 03 | As informações foram enviadas em tempo hábil. | 91% | 9% |
| 04 | O atendimento foi receptivo e cordial. | 93% | 7% |

Considerando que muitos alunos têm dificuldades em manusear a tecnologia, é importante que o suporte técnico do curso seja eficiente e hábil para tirar as dúvidas dos alunos de modo a fazê-los sentirem-se confiantes e apoiados. Alguns alunos destacaram alguma ineficiência operacional do suporte técnico como

a demora no atendimento às solicitações dos alunos.

4.2.1.6 Da atuação dos animadores de pólos.

A pesquisa mostrou que os animadores de pólos são profissionais fundamentais no processo de ensino a distância, tendo em vista o papel a eles reservado no sistema de EAD.

Quando questionados sobre a atuação dos animadores dos pólos, os alunos declararam seu grau de satisfação expresso no quadro a seguir.

Tabela 6 – Dos animadores de pólos

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|---|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | Foram acolhedores nos encontros presenciais | 93% | 7% |
| 02 | Mediaram com efetividade nos encontros presenciais | 91% | 9% |
| 03 | Mediaram com efetividade a comunicação com a instituição. | 90% | 10% |
| 04 | Possibilitaram o acesso à infra-estrutura dos pólos. | 90% | 10% |

A UCBV tem os animadores de pólos no sistema de EAD como peças-chave, representando a instituição na ponta do sistema. São eles quem tem contato face a face com os alunos, quando da organização dos encontros presenciais e das atividades relacionadas. Além disso, pode ser solicitado a intermediar a comunicação entre os alunos e a instituição, estimular a participação dos alunos no curso.

4.2.2 Os Aspectos Pedagógicos

Outra preocupação da pesquisa foi a de perceber as impressões dos alunos quanto aos aspectos pedagógicos do curso: a atuação dos professores, desenvolvimento dos conteúdos, qualidade do material didático, do processo de avaliação da aprendizagem, do estágio supervisionado, o próprio desempenho do aluno.

4.2.2.1 Dos conteúdos

Quando questionados quanto à abordagem dada aos conteúdos do curso, os alunos manifestaram ótimas impressões. Os argumentos mais comuns foram: conteúdos muito bem selecionados, expressos de forma clara e objetiva, além de serem abordados numa didática inovadora, preocupada em promover

situações em que os alunos pudessem construir conhecimentos além de adequar os já construídos à sua realidade.

O quadro abaixo mostra a análise dos alunos acerca dos conteúdos do curso. A avaliação se ateve, entre outros aspectos, à clareza da linguagem, coerência com os objetivos, acessibilidade no ambiente de aprendizagem.

Tabela 7 – Dos conteúdos

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|---|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | Os conteúdos foram abordados de forma aprofundada, clara e acessível; | 97% | 3% |
| 02 | Os conteúdos estavam coerentes com os objetivos propostos nos planos de ensino; | 97% | 3% |
| 03 | A forma como as unidades foram organizadas despertou o interesse pelo estudo. | 96% | 4% |
| 04 | A navegação pelos materiais das unidades de estudo foi fácil. | 97% | 7% |
| 05 | Os conteúdos oportunizaram a construção de conhecimento | 76% | 24% |

Os alunos do PROFORM são predominantemente adultos e parcela significativa deles já está engajada na educação buscando, portanto, conhecimentos para aplicar já. Sendo assim, não há como oferecer a estes alunos conteúdos descontextualizados de sua prática. É necessário avançar a partir de suas experiências, fortalecendo competências já existentes ou desenvolvendo novas. O conteúdo na educação à distância deve ter um tratamento especial na forma de apresentação e linguagem para favorecer a auto-aprendizagem.

Os conteúdos das UE's estão estruturados a partir de objetivos específicos e todas as atividades contidas numa UE estão vinculadas a um ou mais desses objetivos específicos. Para os professores do Proform o propósito é perceber, já durante o processo de construção de cada unidade como cada aluno está aprendendo, suas dificuldades e que tipo de mediação o professor da unidade poderá fazer durante o processo, acreditando que esta prática é decisiva para o sucesso do aluno quando da avaliação de sua aprendizagem.

4.2.2.2 Do material didático

Em relação ao material didático disponibilizado no ambiente virtual do curso, procurou-se obter a percepção dos alunos quanto à apresentação visual, a clareza e acessibilidade da linguagem, elementos motivadores da aprendizagem dos alunos. O quadro a seguir mostra que a maioria dos alunos fez uma análise positiva

do material didático do curso.

Tabela 8 – Do material didático

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|--|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | Apresentou qualidade visual | 80% | 20% |
| 02 | A linguagem foi clara, objetiva e condizente com o nível dos alunos. | 90% | 10% |
| 03 | Os links foram relevantes para o aprofundamento dos conteúdos. | 96% | 4% |
| 04 | Despertou a motivação para a aprendizagem. | 76% | 24% |

Ao observar o material didático do Proform disponibilizado no ambiente virtual, é possível identificar a relação de interdisciplinaridade. O material, de fácil navegabilidade, procura suscitar a apresentação de problemas reais enfrentados pelos alunos em seu cotidiano e no desenvolvimento do seu processo de trabalho. E é exatamente na resolução de problemas concretos, oriundos da vida real, que as diversas disciplinas interagem entre si e possibilitam ao aluno o desenvolvimento de novas competências profissionais.

4.2.2.3 Do desempenho dos professores

Questionados sobre o que consideravam relevante para definir a boa atuação dos professores num curso a distância, os alunos indicaram vários aspectos: conteúdo atualizado; didática do professor; o diálogo estabelecido entre o professor e os alunos; a rapidez nas respostas; humildade do professor; domínio de conhecimento do professor; a apresentação do conteúdo de forma clara; relação do conteúdo com a prática profissional; feedback das atividades realizadas; otimismo, paixão, simpatia e competência são chaves para que o professor consiga ensinar.

O curso foi ministrado por seis professores. Optou-se por fazer apenas uma tabela, resultado da média das notas atribuídas pelos alunos a cada um dos professores, aqui transformadas em percentuais.

Tabela 9 – Do desempenho dos professores

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|--|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | Coordenaram as discussões nos chats e fóruns incentivando a participação do aluno. | 81% | 19% |
| 02 | Estimularam a autonomia e a disciplina do nos estudos. | 89% | 11% |
| 04 | Avaliaram as atividades realizadas, apontando os pontos a serem aprimorados. | 84% | 16% |

| | | | |
|----|--|-----|-----|
| 05 | Demonstraram domínio dos conteúdos do curso. | 89% | 11% |
| 06 | Cumpriram os planos de ensino. | 92% | 8% |
| 07 | Forneceram respostas que esclareceram as dúvidas do aluno. | 87% | 13% |

Esta análise mostra que está presente entre os professores do Proform, uma característica que é apontada na literatura como importante: se refere ao fato do professor ser capaz de trabalhar colaborativamente. É claro que há as exceções. Alguns alunos destacaram a ineficiência de alguns professores como a falta de interesse pelos problemas dos alunos, a demora em publicar os resultados das atividades.

Ensinar e aprender, hoje, são um processo dinâmico que se alterna entre seus participantes, principalmente quando a tecnologia eletrônica é utilizada como recurso de ensino. Assim o professor de EAD online deve ser capaz de ajudar os alunos a encontrarem seu ritmo de interação e de trabalho. Numa concepção pedagógica centrada no aprendiz, estabelecida no modelo de EAD da UCBV, a interação é um elemento fundamental para que o processo educativo aconteça com vistas ao desenvolvimento do aluno.

4.2.2.4 Do desempenho do aluno

Este tópico investigou como os alunos se sentiram em relação a seu próprio desempenho no curso. Seu comportamento diante das tarefas e das avaliações. Os dados revelam o que os alunos consideram importante em termos de desempenho, bem como a relevância da interação para aprender a distância.

Os alunos consideraram válida a experiência, manifestando a intenção de continuar estudando nessa modalidade. Para avaliar o próprio desempenho dos alunos durante o curso foram considerados os aspectos de sua atuação:

Tabela 10 – Do desempenho do aluno

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|--|------------|-----|
| | | Sim | Não |
| 01 | Interagir com professores e colegas nos fóruns de chats; | 87% | 13% |
| 02 | Cumpriram os prazos estipulados para a realização das atividades | 93% | 7% |
| 04 | Tiveram uma postura cooperativa em relação aos colegas de turma; | 93% | 7% |
| | | | |

| | | | |
|----|--|-----|-----|
| 05 | Procuraram desenvolver a autonomia para os estudos | 85% | 15% |
| 06 | Consideraram os rendimentos obtidos nas avaliações satisfatórios | 89% | 11% |
| 07 | Consideraram-se aptos a exercer a docência | 86% | 14% |

A pesquisa confirmou o que a literatura indica sobre perfil do aluno online. O mesmo possui um perfil que o diferencia de um aluno de curso presencial em função de características como exercer outras atividades que dificultam o acompanhamento de um curso com pré-definição de horário de aula; estar distante geograficamente da escola; precisar se atualizar e/ou possuir formação para que possa vir a ter ascensão profissional; estar em busca de conhecimento; ser autodidata, etc. Esse perfil pode ser determinante no desempenho do aluno num curso a distância.

Por ser um aluno, em geral, adulto, é autodisciplinado e tem um perfil empreendedor, o que contribui, e muito, para a construção do próprio conhecimento e do conhecimento coletivo. É possível que os resultados de um curso online se diferenciem do presencial no sentido de que as interações propostas constituem elementos para a democratização do acesso ao conhecimento, possibilitando caminhos personalizados de aprendizagem e formação de comunidades interativas.

O aluno de curso a distância deverá ser capaz de se adaptar a um ambiente que se modifica rapidamente, aprendendo novos conhecimentos e assimilando-os, sabendo trabalhar em grupo colaborativo, sendo independente, tomando iniciativa, sabendo identificar e solucionar problemas.

Importante ressaltar que para o aluno obter sucesso num curso de EAD, não basta que este atenda aos interesses e necessidades do aluno, mas é fundamental que o aluno seja capaz de administrar seu tempo, atendendo as propostas e tarefas solicitadas pelo professor, além de não ficar restrito apenas ao conteúdo disponibilizado pelo professor, realizando pesquisas por conta própria também.

4.2.2.5 Da avaliação da aprendizagem

Os alunos consideraram positiva a avaliação da aprendizagem posta em prática no Proform, ressalvadas as dificuldades naturais de qualquer curso nessa modalidade. As notas atribuídas pelos professores às atividades dos alunos, na

grande maioria, estiveram acima da média (7,0) durante todo o curso. Isso caracteriza sucesso no processo de ensino e aprendizagem da turma.

O quadro a seguir mostra a apreciação dos alunos sobre as atividades de avaliação da aprendizagem no curso.

Tabela 11 – Da avaliação da aprendizagem

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|---|------------|----------|
| | | Totalmente | Em parte |
| 01 | Foram significativas para o desempenho do aluno no curso. | 80% | 20% |
| 02 | Foram coerentes com os conteúdos aplicados. | 85% | 15% |
| 04 | Foram elaboradas respeitando a individualidade do aluno. | 80% | 20% |
| 05 | Permitiram a expressão do senso crítico dos alunos. | 75% | 25% |

É importante considerar que a avaliação em cursos à distância precisa acompanhar as evoluções ocorridas na educação, deixando de ser algo isolado, para ser um componente presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Num ambiente tradicional de aprendizagem existem basicamente duas maneiras de avaliar o aluno: avaliações formais, que consistem basicamente de provas e trabalhos, e avaliações informais, as quais envolvem a observação do interesse, participação, freqüência do aluno, etc. Na educação a distância, a tarefa de observar o aluno é dificultada pela perda de contato face a face entre o mesmo e o professor. A ferramenta telemática pode ser um rico instrumental à avaliação formativa (PESCE e BRAKLING apud SANTOS e SILVA, 2006:95), tendo em vista a possibilidade de mapear o percurso cognitivo de cada aluno em formação, além de registrar e acompanhar o processo.

Num curso de formato a distância, a avaliação tem papel de grande relevância. É por meio dela que se levantam informações sobre o rendimento dos alunos identificando os aspectos que necessitam de uma reestruturação. Esta prática pode ocorrer por meio de autoavaliação, avaliação contínua e avaliação final.

A pesquisa mostrou que a avaliação da aprendizagem no Proform está centrada nas funções formativa, que ocorre durante o processo, e somativa que acontece após o processo. Segundo os professores a avaliação está definida de forma mista mantendo os aspectos somativos, porém a maior ênfase está nos

aspectos formativos da avaliação.

Como as UE's estão estruturadas a partir de objetivos específicos, todas as atividades de avaliação estão vinculadas a um ou mais desses objetivos. O propósito é perceber, já durante o processo de construção de cada unidade como cada aluno está aprendendo, suas dificuldades e que tipo de mediação do professor da unidade poderá fazer durante o processo. Isto tem oportunizado para os alunos do Proform sendo já, ou futuros professores, uma dinâmica diferenciada das formas tradicionais de avaliação, esperando que o aluno, em sua prática docente possua outros referenciais para construir um processo de avaliação que valorize mais o saber do aluno, sua produção e suas hipóteses em construção.

4.2.2.6 Do estágio supervisionado

Questionados sobre o que representou o estágio para a sua formação recebida no curso, os alunos deixaram claro, ser uma prática importante tornando-se ponto de referência para que os mesmos estabeleçam uma relação entre a teoria e a prática, a partir dos problemas e situações identificadas no contexto da escola.

A fim de detectar as impressões dos alunos acerca do estágio supervisionado, a pesquisa se preocupou em saber se os alunos:

Tabela 12 – Do estágio supervisionado

| Nº. | Itens avaliados | Percentual | |
|-----|---|------------|----------|
| | | Totalmente | Em parte |
| 01 | Perceberam a relação entre a teoria e a prática a partir das atividades escolares. | 85% | 15% |
| 02 | Puderam aplicar os conhecimentos adquiridos. | 72% | 28% |
| 04 | Vivenciaram a ética profissional nas relações e atividades desenvolvidas na escola. | 93% | 7% |
| 05 | Alcançaram os resultados esperados com atividade de intervenção pedagógica. | 80% | 20% |
| 06 | Consideraram o estagio como uma atividade necessária para a formação do professor | 75% | 25% |

Analisando o material de estágio (formulários e roteiros) entregue ao aluno observou-se que o conteúdo do mesmo abrange aspectos teóricos que são evocados na prática escolar pelo estagiário sob a supervisão do professor orientador do estágio. Observou-se também a preocupação do orientador do estágio em fazer com que os alunos participassem das atividades práticas da escola, contribuindo com um produto final, criativo e útil (projeto ou outra atividade) de intervenção

pedagógica que marcasse positivamente sua presença no estabelecimento de ensino em que estagiou.

Apesar disso, o estágio supervisionado foi o aspecto pedagógico do curso que mais apresentou dificuldades de acordo com a percepção dos alunos, principalmente no que se refere ao acompanhamento do aluno, por parte do orientador. Basicamente o acompanhamento por parte da UCBV é apenas burocrático, ficando a cargo da escola onde o estágio se realiza, o acompanhamento mais direto. É importante frisar que o cotidiano da escola é repleto de tarefas e responsabilidades e qualquer atividade a mais significa sobrecarregar a equipe escolar.

4.3. avaliando as expectativas

Aos alunos foi solicitado que avaliassem o nível de atendimento às suas expectativas com relação ao curso. A pesquisa revelou que o curso atendeu, consideravelmente, as expectativas dos alunos. De modo geral os alunos afirmaram estar satisfeitos e que fariam novamente um curso a distância, devido a fatores como: flexibilidade de horários, comodidade de local e respeito ao ritmo de estudo de cada um.

Os que se consideraram totalmente satisfeitos argumentaram: o curso está bem organizado; o material didático é de qualidade e constituído de conteúdos excelentes, que aliado à competência dos professores, proporciona a revisão de práticas pedagógicas levando à formação de um novo perfil de educador. Isso representou um ganho de conhecimento, proporcionando uma nova visão da profissão de educador, etc.

Para os totalmente ou parcialmente não satisfeitos as justificativas se diversificaram. Argumentaram por exemplo, que parte do planejamento de ensino não foi cumprida; o suporte técnico não funcionou a seu contento; é necessária uma comunicação mais efetiva entre professores e alunos, etc.

É evidente que apesar dos índices de aprovação do curso por parte dos alunos ainda há aspectos a serem melhorados. Afinal os cursos de formação de professores através da EAD ainda são processos em desenvolvimento e como tal merecem discussão e pesquisas para poderem se consolidar como uma alternativa segura para a formação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na formação de professores implica repensar os modelos e atitudes com relação a esse profissional. Pois a formação não é somente acumular conhecimentos na memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional (LIMA apud GRANVILLE, 2007: 167). Sendo assim, não basta identificar a formação do professor como um problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem a questão.

A formação do professor precisa ser desenvolvida considerando as necessidades do profissional que tem como objetivo maior transformar sua realidade por meio de uma ação que leve em conta o elo entre as necessidades acadêmicas, de sua formação, e as sociais, quer dizer que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo de desenvolvimento como pessoa e como cidadão.

Há que se inovar na formação do professor, hoje. É preciso formar o profissional da educação em um novo estilo, um estilo que dê conta de desenvolver no profissional capacidade para lidar com a rapidez das mudanças na sociedade da informação. Há que se substituir a pedagogia rígida, tradicional por uma pedagogia que desenvolva competências como a de aprender a buscar informações, compreendê-las e utilizá-las na resolução de problemas do cotidiano da sala de aula. Desta forma os ambientes de aprendizagem, assim como os cursos de formação precisam ser desafiadores, interativos e colaborativos.

Para esse fim, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação devem servir, proporcionando ao professor um melhor aproveitamento do seu potencial enquanto tecnologia, tendo a consciência de que o sucesso dessa tecnologia dependerá do uso consciente e reflexivo por parte do mesmo. Contribuindo para a transformação do aprendizado, as tecnologias abrem espaços para outros modos de aprender, que não se restringem às escolas e universidades formais. Por meio dessas tecnologias espaços mais abertos se constroem como no ensino a distância, possibilitando ao aprender permanentemente, diminuindo os problemas da falta de acesso à educação e das dificuldades espaço-temporais.

O projeto do PROFORM está estruturado de forma que estimula

interlocução permanente e, portanto, proximidade pelo diálogo a partir das ferramentas de comunicação que disponibiliza; traz a possibilidade de uma adoção de tempo oposto à lógica do tempo adotada na educação presencial. Permite, um maior respeito aos ritmos pessoais, na medida em que, suplantando um modelo de fluxo linear, possibilita uma dimensão cíclica com um ir e vir, um retomar, um rever, um refazer abertos aos acontecimentos advindos do processo, na circunstancialidade de tempos e espaços próprios e, portanto, diversos.

O modelo de EAD da UCBV tendo como mídias principais o computador e a internet que consorciados a outras formas de comunicação, como a áudio e webconferência, além de facilitar o contato com pessoas de diversos lugares, ainda possibilita a construção de espaços onde elas podem interagir e estabelecer trocas, que atendam aos seus interesses e que produzam conhecimento de forma colaborativa. Por isso é primordial valorizar o diálogo, senão não podemos falar de interação, colaboração e de relações cooperativas. É necessário que isto esteja claro e internalizado por todos os envolvidos nessa prática educacional: coordenadores, planejadores, executores, professores, alunos. Caso contrário persistirá o velho discurso, perpetuando o modelo tradicional.

Possibilitar, pois, um ambiente de interação e colaboração, no qual o respeito por cada um seja a abertura para o diálogo permanente no processo de construção do conhecimento é, certamente, um desafio a ser enfrentado na tentativa de fazer da EAD um canal aberto que leve o aprendiz a interagir, definindo e redefinindo junto ao professor e aos outros alunos, a qualidade do processo educacional no qual está inserido. A educação a distância, com o suporte da internet, abre um leque de incontáveis oportunidades de acesso ao conhecimento, por meio de seus links e mídias, àqueles que dela dispuserem.

À luz do teorizado por Vianna (apud RIVERO e GALLO, 2004), a atuação dos professores da UCBV, no PROFORM, de acordo com o explicitado no Projeto Pedagógico do curso, está inserida na concepção construtivista interacionista. Para a UCBV as pessoas aprendem relacionando-se umas com as outras e com o meio ambiente. Assim utiliza os meios de comunicação, em especial os telemáticos, como canais ou espaços de interação que permitem a efetivação dos relacionamentos e dos processos educacionais. Sua pedagogia está centrada no aluno e na interação como elementos fundamentais para o processo educacional. Esta prática visa ajudar o aluno a controlar sua própria aprendizagem a partir de

atividades estruturadas, da interação, da resolução de problemas, proporcionando a busca autônoma da informação.

Desta forma a UCBV tem na sua prática, segundo o Projeto do PROFORM, a preocupação com o respeito à diversidade, à qualidade de ensino, o estímulo à autonomia, à ênfase no aprender a conhecer, a ser, a fazer a conviver, à participação cooperativa do educando e à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Para finalizar, a partir da experiência da UCBV com o seu Programa de Formação de Professores – PROFORM ficou constatada na pesquisa a aceitação relevante, o que Belloni (1999, p. 39) considera como critério para a presença da qualidade no Projeto, e o alto grau de satisfação dos alunos com os resultados alcançados no curso. Isto deixa claro que a educação a distância é, hoje, não só um caminho real para formar professores, mas uma possibilidade de formação com a qualidade necessária para essa formação, não só pelo reconhecimento das limitações dos sistemas tradicionais em atender as crescentes demandas por educação impostas pela sociedade do conhecimento, mas também por aspectos como possibilitar atender um grande número de pessoas, romper fronteiras geográficas e respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Parece-nos precoce, entretanto, julgar que alcançamos a democratização do acesso à educação bem como a solução dos problemas pelos quais passa o sistema de ensino brasileiro, mesmo por meio da educação a distância, considerando que grande parte da população ainda não tem acesso ao computador e, conseqüentemente, à internet. Porém, esse fato não desmerece a EAD como uma importante alternativa para o desenvolvimento de modelos de cursos a distância para a formação, com qualidade, dos profissionais da educação, haja vista o sucesso de iniciativas e projetos nessa área no Brasil.

Referências

ALVES, Nilda (Org.). Formação de Professores: fazer e pensar. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Elda Gomes. Educação a Distância. Disponível em: www.unifap.br. Acesso em: 27/08/2007.

BALZAN, Newton César; SOBRINHO, José Dias. (Orgs). Avaliação Institucional: teorias e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BECKER, Fernando. A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BELLOCHIO Cláudia Ribeiro. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. Edição: 2004 - Vol. 29 - Nº 02. Disponível em: www.coralx.ufsm.br. Acesso em: 14.10.2007

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de Magalhães; SOUSA, Luzia Costa. Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2000.

BELLONI, Isaura. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização de educação. In: Revista Linhas Críticas, v. 5, n. 9, 1999.

BELLONI, Maria L. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na Gestão de Organizações Educacionais. In: Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. V. 3, n. 9, p. 401-410. Rio de Janeiro, 1995. (TEXTO).

BRAGA, Parícia Colavitti. A formação do professor e a educação estética. Disponível em: www.leramagna.com/formação. Acesso em: 08.08.2007.

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde. Brasília, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para os dias de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUZ, Dulce Márcia. O Professor Midiático: A Formação Docente para a Educação a Distância no Ambiente Virtual da Videoconferência. Florianópolis, 2001. Disponível em: www.teses.eps.ufsc.br. Acesso em: 13.10.2007.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

DIAS, Ângela Alves Correia et al. Tecnologias na educação e formação de professores. Brasília: Plano, 2003.

FIALHO, Francisco Antônio. Autonomia e Sensibilidade na Rede: uma proposta metodológica. Disponível em: www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper. Acesso em: 09/08/2007.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

GIUSTA, Agneta da Silva e FRANCO, Iara Melo (Org.). Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: Puc Minas, 2003.

GRANVILLE, Maria Antônia (Org.). Teorias e Práticas na Formação de Professores. Campinas: Papirus, 2007.

HIPERTEXTO. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em 07/08/2007

KENSKI, Vani M. Em Direção a Uma Ação Docente Mediada pelas Tecnologias Digitais. In BARRETO, Raquel G. (Org.). Tecnologias educacionais e Educação a Distância: Avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KOLLING, Iara Godinho. In: Avaliação Institucional e o Ensino Superior. Estudo de Casos. 1. ed. Porto Alegre: Sagra, 2001.

LITWIN, Edith (Org.). Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LITWIN, Edith (Org.). Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LOBO, Francisco Silveira. Educação a distância: regulamentação. Brasília: Plano, 2000.

LOPES, Adão Dione. In: Avaliação Institucional e o Ensino Superior. Estudo de casos. 1. ed. Porto Alegre: Sagra, 2001.

MONTEIRO, Maria Isabel Nascimento Ledes. Avaliação de Software Educativos: aspectos relevantes. Disponível em: www.pucsp.br. Acesso.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância? Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em 26/07/2007.

MOTA, Ronaldo. Universidade aberta do Brasil. In: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. Instituto Monitor: São Paulo, 2007.

NETO, Francisco J. S. Lobo. Educação a Distância: referências e trajetórias. Brasília: Plano Editora, 2001.

PASQUALOTTO, Lucyelly Cristina. A Educação Frente ao Imperativo das Novas tecnologias. (TEXTO)

PRETI, Oreste (Org) et al. Educação a distância – sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

RIBEIRO, Célia Maria, COSTA, Eula Maria. Avaliação Institucional: o desenvolvimento humano enquanto percurso e destino. 2002. (TEXTO).

RIVERO, Cléia Maria L. e GALLO, Silvio (Orgs). A formação de professores na sociedade do conhecimento. Bauru, SP: Edusc, 2004.

Rumble, Granville. A gestão dos sistemas de ensino a distância. Brasília: UnB: Unesco:2003.

SILVA, Marco. Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org). O papel da pesquisa na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TACIANA, Maria Isoni. Considerações sobre os resultados da aplicação de um Modelo de Avaliação para cursos de Formação Continuada no ensino a distância. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 12/07/2007.

VALENTE, J. A. Por que o Computador na Educação. In Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas, São Paulo: Gráfica da UNICAMP: 1993.

XIMENES, Sérgio. Minidicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

UCBV. Projeto Pedagógico do Programa de Formação Docente na Modalidade a Distância. Universidade Católica de Brasília Virtual: Brasília, 2005.