UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRESSA DE ANDRADE

Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações

São Paulo
2007

ANDRESSA DE ANDRADE

Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno.

São Paulo

2007

ANDRESSA DE ANDRADE

Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: meus pais, meus irmãos e cunhados, por me “aturarem”, desde sempre.

Ao meu querido Salatir, por seu amor, pelo apoio emocional e, muitas vezes, financeiro! J

Aos meus amigos do grupo de pesquisa – Adolfo Samuel de Oliveira, André Bochetti, Anna Paula Matos Borba, Cláudia Varanese, Cleusa Raquel de Paula Diniz, Daniele Kohmoto Amaral, Isabel Melero Bello, Lia Mara dos Santos, Marcela de Oliveira Soga, e José Antônio dos Santos – por todos terem colaborado de forma tão essencial na realização deste trabalho.

À minha orientadora, professora Belmira de Oliveira Bueno, por sua orientação acadêmica e, principalmente, pela aura da paixão por conhecer que ela carrega e com a qual nos contagia.

À professora Ivany Pino – a quem atribuo grande parte de responsabilidade em minha formação pessoal e profissional – por ter me incentivado a ingressar no mestrado e a não desistir, apesar das dificuldades.

À professora Denise Trento Rebello de Souza que, de forma menos direta mas também tão gentil, colaborou em minha trajetória de mestranda.

A todas as professoras que se formaram no PEC/Municípios e, em especial, àquelas que contribuíram para este trabalho, permitindo-se observar e dando-nos seus depoimentos.

À toda equipe do PEC/Municípios, pela abertura, e, especialmente, à Irani, Carol e Natália, por terem tantas vezes “quebrado o meu galho”.

À CAPES, pela bolsa concedida.

O tempo, como diz severamente o protagonista do “Misanthrope” de Molière a um mau poeta que se desculpa por ter escrito muito depressa um soneto, “o tempo não tem nada a ver com isso”. (...) A criação do belo e a invenção do novo ignoram, pura e simplesmente, a preocupação com o tempo do relógio que, na verdade, como bem disse Molière, nada tem a ver com a qualidade da criação e da invenção.

(Alfredo Bosi)

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações 7
Lista de siglas 8
Resumo 9
Abstract 10
Apresentação 11
Introdução 17
Capítulo I. Metodologia: como captar os usos? 27
1.1. Trabalho em grupo: multiplicidade e unidade 27
1.2. A pesquisa como envolvimento e distanciamento 29
1.3. Fontes e procedimentos 30
Capítulo II. Formação de professores: tendências atuais 34
2.1. Contexto nacional e internacional 35
2.1.1. Políticas nacionais: da omissão à regulação 37
2.1.2. Economia mundial em mutação: reformas para a educação ou pela educação? 40
2.1.3. Discursos (inter)nacionais sobre formação: consensos aparentes 42
2.1.4. Discursos (e práticas?) contra-hegemônicos 45
2.2. A formação na nova realidade sócio-cultural 46
2.3. A ênfase na formação continuada 49
2.4. A formação como um processo de auto(trans)formação 52
Capítulo III. O PEC - Formação Universitária Municípios 57
3.1. Breve histórico: da legislação às práticas 58
3.2. Estrutura e Funcionamento do Programa 62
3.3. O papel das mídias interativas na concepção do Programa 66
3.4. As novas tecnologias no currículo do PEC Municípios 69
3.4.1. Conteúdos do material impresso: “Revolução tecnológica e currículo” 70
3.4.2. Conteúdo do ambiente virtual: a Sessão 4 do *LS* 73
Capítulo IV. Novas tecnologias de informação e comunicação 76
4.1. O que são as NTIC 76
4.1.1. De produto militar a companhia pessoal: sentidos transformados 81
4.1.2. As circunstâncias, ou o espaço de ação do homem/usuário 84
4.2. A relação tecnologias e educação 87
4.3. Educação a Distância: uma revisão a partir da incorporação das NTIC 90
4.3. Uma questão central: interatividade ou interação? 96
Capítulo V. A questão dos usos 99
5.1. Produção e consumo 100
5.1.1. O(s) uso(s) como criação 102
5.1.2. Estratégias e táticas: a luta entre o poder e a astúcia 104
5.2. As possibilidades técnicas dadas e roubadas: apropriações 105
Capítulo VI. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no PEC Municípios: uso(s) das mídias interativas 108
6.1. Ambiente digital de aprendizagem: o *LearningSpace* 110
6.1.1. As interações on-line 123
6.2. As videoconferências 127
6.2.1. As vídeo-interações 134
6.3. As teleconferências 140
6.3.1. As tele-interações 145
Considerações finais 150
Referências bibliográficas 157
ANEXO I – Roteiros para entrevistas semi-estruturadas 164
ANEXO II – Orientação para Professor(a)-Assistente 167
ANEXO III – Registro de observação em campo 172
ANEXO IV – Registro de videoconferência gravada 183

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Diagrama de funcionamento do PEC Municípios 65
Figura 2. Área de trabalho do TM On-line (ambiente Prometeus)..... 111
Figura 3. Área de atividades do LS..... 112
Figura 4. Atividade do LS 113
Figura 5. Estúdio de geração de VC do PEC 128
Figura 6. Sala de recepção de VC e TC 129
Figura 7. Estúdio de transmissão das TC, na Rede Cultura 141
Figura 8. Alunas-professoras do PEC..... 142

LISTA DE SIGLAS

ADA	Ambiente digital de aprendizagem
AP	Aluna-professora
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
EaD	Educação a Distância
FCAV	Fundação Carlos Alberto Vanzolini
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LS	*LearningSpace*
MA	Material de Apoio
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PA	Professor(a)-Assistente
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Professor(a)-Orientador
PT	Professor(a)-Tutor(a)
PTC	Professor(a)-Teleconferencista
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PVC	Professor(a)-Videconferencista
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TC	Teleconferência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TM	Trabalho Monitorado
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
VC	Videoconferência

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação acerca dos usos das mídias interativas utilizadas no PEC - Formação Universitária Municípios, um programa de formação de professores em serviço que encerrou suas atividades em dezembro de 2004. O programa faz parte das políticas educacionais que têm incentivado a adoção da Educação a Distância (EaD) e o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na formação docente. A metodologia qualitativa utilizada na pesquisa envolveu atividades de observação *in loco*, entrevistas gravadas com alunas-professoras e profissionais do programa e coleta de documentos de tipo diverso -impressos, digitalizados e em vídeo. As análises basearam-se nos conceitos de *uso, consumo, estratégias e táticas* de Michel de Certeau (1994), de *apropriação,* de Roger Chartier (2001) e de *técnica,* de Piérre Lévy (1999). Os usos das NTICs constituem o foco do trabalho e são entendidos sob três aspectos: uso potencial, uso proposto e uso efetivado. Parte-se da hipótese de que na proposta de formação do programa predomina um modelo industrial de EaD, em que ensino e aprendizagem relacionam-se como uma forma especial de produção e consumo. Porém, esse uso não é necessariamente passivo. Considerando que as políticas atuais enfatizam o papel das novas mídias, como meio e como finalidade das ações de formação em serviço, o trabalho busca analisar criticamente os discursos que defendem o uso das novas tecnologias em educação como forma de inclusão de docentes e alunos na denominada Sociedade da Informação e aqueles que enfatizam a contribuição inédita da EaD pelo caráter de interação e interatividade. As análises empreendidas levaram a perceber várias ambigüidades na execução do programa, decorrentes, de um lado, das contradições internas a que esteve sujeito, dada a complexidade da proposta que envolveu várias instituições e instâncias de decisão; e, de outro, de sua proposta metodológica, de vez que assentada em uma concepção instrumental das mídias interativas. Ao lançar mão das novas tecnologias como meio de formação em massa, o PEC acabou por transformar suas potencialidades em obrigatoriedades, promovendo massificação, padronização e mecanização do ensino. Todavia, as alunas-professoras, na condição de consumidoras astuciosas, apropriaram-se das mídias de formas diversas daquelas previstas pelo programa, adequando o uso das mesmas a suas próprias necessidades. Tais apropriações, como parte integrante e positiva de um processo de autoformação, não foram levadas em conta pelo programa, a despeito de sua proposta pedagógica colocar ênfase e adotar como um de seus princípios o valor da experiência prática dos docentes.

Palavras-chave: Educação a distância – Novas tecnologias de informação e comunicação – Usos – Formação de professores em serviço – PEC Formação Universitária Municípios.

ABSTRACT

This work presents the results of an investigation concerning the uses of interactive media utilized in the PEC - Formação Universitária Municípios, a high education program for in-service primary teachers, which ended its activities in December 2004. The program is part of the current public policies in education that have encouraged the implementation of distance education methodology and the use of the Information and Communication Technologies (ICT) in teacher education. A qualitative approach was taken, consisted of *in loco* observation, recorded interviews with the student-teachers and professionals who worked for the program, and gathering of printed, digitalized and recorded documents. The analyses are based on the concepts of *use, consumption, strategies and tactics* by Michel Certeau (1994), of *appropriation* by Roger Chartier (2001) and of *technique* by Piérre Lévy (1999). The focus of the study is the use of the ICT, with regard to three aspects: their potential use, their intended use and their actual use. The work starts with the assumption that the industrial distance education model is the core of the program and consider that, in such model, the teaching and learning relate to each other in a productive consumptive (not necessarily passive) manner. It was taking into account that the current public policies emphasize the role of the new media and technologies as a means as well as an end of the in-service education. With that in mind, the work aims at making a critical analysis of both the discourse of those who support the use of ICT in education as a means of inclusion of teachers and pupils in the so called Society of Information and of those who underline the brand new contribution of distance education based on its interaction and interactivity characteristics. The analyses mad explicit the various ambiguities of the program due, in part, to the complexity of its proposal that involved different institutions and levels of decisions, and also to the employed methodology based on an instrumentalist concept of the interactive media. Making use of the technologies as a means of mass education, the PEC ended to transforming the potential uses of the new technologies in mandatory ones, which resulted in mass use, standardization and mechanization of the education. Nevertheless, the student-teachers, as clever consumers, appropriated of the media in ways that were not anticipated by the program, tailoring them to their own necessities. In spite of having as pedagogical principle the value of the practical experiences, such appropriations were not appreciated by the program as being an essential part of the teacher's self-education.

Key words: Distance education – Information and communication technologies – Uses – In-service teacher education – PEC Formação Universitária Municípios.

Apresentação

Confesso que nunca simpatizei muito com o uso de certos recursos "literários" em textos acadêmicos. Como leitora subversiva, teimo em pular as partes do texto que considero desnecessárias ao entendimento do objeto de argumentação do autor. A prática de leitura rebelde acontece principalmente frente ao excesso de figuras de linguagem. No entanto, uma figura de linguagem, em especial, é bela, sedutora, persuasiva: a metáfora. Grandes teorias foram baseadas em recursos metafóricos.

Disse Jerome Bruner que "*os livros são como cumes de montanhas que emergem do mar*"[1]. É assim que apresento, ao leitor, o texto que agora tem em mãos. Está na superfície o texto desta dissertação. Submersos e inacessíveis (à primeira vista) encontram-se outros textos e outros autores com os quais dialoguei, outros significados e outras reflexões que construí, mas que não poderão ser explicitamente compartilhadas. De todo o processo de pesquisa, apenas uma parte ficará registrada pelo recurso da escrita. Outros momentos e argumentos apenas serão acessíveis pelo recurso à minha memória de pesquisadora ou à inventividade de outros leitores que se recusem a tão somente seguir a linearidade e aceitar os limites "impostos" pelo texto: leitores que, no ato de ler, criam. Consumidores rebeldes de literatura emersa e submersa. Usuários-produtores.

É de consumo subversivo, de usos que produzem, e de criação com os limites do proposto, que trata o presente trabalho. Não somente com relação à leitura, nem somente com os livros, mas nos remetendo a práticas e a mídias diversas envolvidas em um projeto de formação de profissionais da educação, busco mostrar de que maneiras, também tão diversas, tornam-se possíveis as reapropriações de espaços, tempos, conceitos e significados pré-estabelecidos. Foi dessa perspectiva, portanto, que escolhi analisar o uso, ou como melhor expressaremos tais reapropriações, *os usos* das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) nas propostas para a formação de professores no Brasil contemporâneo.

Concebida em torno da incorporação marcante das NTIC nas práticas de formação de professores nos últimos anos, a pesquisa a que se refere esta dissertação de mestrado busca focalizar *usos* das novas tecnologias sem, no entanto, desconsiderar o contexto histórico, social, cultural e econômico que (de)limita as possibilidades de invenção e/ou subversão. Assim, também não se poderá esquivar de analisar limites – aceitação e reprodução – quando estes se fizerem presentes.

---

[1] BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

É esperado, de certa forma, que um grande envolvimento com o campo de pesquisa possa prejudicar o difícil (mas indispensável) distanciamento do pesquisador, que legitima suas descobertas e reflexões. Por esse motivo, muitos cientistas sociais já se debruçaram sobre a tarefa de pensar a respeito e sugerir saídas, que não resvalem para o caminho do "conhecimento neutro", mas que persigam a objetividade necessária. Ciente disso e, paciente com as dificuldades, tentei distanciar-me ao máximo.

Nesse sentido, durante a maior parte do trabalho, fiz esforço em manter a postura "neutra": nem contra e nem a favor da proposta de formação do PEC[2]. Postura que acredito ter sido mantida pelo conjunto dos participantes do grupo de pesquisa que se reuniu, desde o ano de 2003, em torno de um objetivo comum: realizar investigações no e sobre o PEC e/ou em realidades similares, com a finalidade de conhecer esses novos processos. Conforme sempre nos recomendava nossa coordenadora, a professora Belmira de Oliveira Bueno, ao menos durante o andamento das pesquisas (inconclusas) não nos cabia esse tipo de posicionamento, mas, ao contrário, uma postura de quem quer, antes de tudo, conhecer e compreender.

Dado que, enfim, aqui estou apresentando mais do que o andamento de uma pesquisa, uma finalização, parece necessário que eu não me abstenha de fazer considerações, tirar conclusões, trazer contribuições. Por esse motivo, embora os textos em educação e, em especial, as produções relativas às novas tecnologias na educação, ressintam-se de excessos de prescrições e escassez de análises a partir de dados de realidade, arriscar-me-ei também a apresentar algumas sugestões. Mas, adianto desde já, se ao leitor elas parecerem por demais sintéticas e marginais, que não constituem a essência do trabalho.

Com esse espírito, o envolvimento com o programa de formação cujos processos escolhi analisar não deverá ser motivo suficiente que me faça conter as críticas que couberem. Críticas construtivas, espero. Mesmo porque, a preocupação com a temática das NTIC – estando elas ou não relacionadas à formação de professores – antecede em alguns anos meu envolvimento com o PEC. Trata-se de uma temática pela qual tenho nutrido grande interesse desde os meus primeiros ensaios na pesquisa em educação e com a qual fui constituindo familiaridade ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Sempre me incomodou, entretanto, a forma restritiva e maniqueísta com que parecia ser tratada: como uma questão "puramente" técnica e que viria salvar ou pôr a perder, de uma vez por todas, a educação. Esse parece ser, ainda hoje, o nó górdio desta questão: como falar de tecnologias sem

[2] A sigla significa Programa de Educação Continuada. Será esclarecido, no decorrer do trabalho, no que consiste e como funcionou o PEC - Formação Universitária Municípios, referencial empírico desta pesquisa.

deslumbramento ou derrotismo? Afinal, a questão tem se mostrado bem mais complexa do que isso. Retomando brevemente o histórico desta pesquisa percebo de que maneira cheguei a entender a relação educação/tecnologias como uma realidade multifacetada.

Na prática, os primeiros contatos que tive com esta problemática deram-se no ano 2000, meu terceiro ano de graduação em Pedagogia, quando iniciei um trabalho de apoio tecnológico a docentes e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Na ocasião, vim a descobrir algumas das possibilidades trazidas pelas novas tecnologias à formação inicial de professores, em processos educativos presenciais e a distância. A experiência de trabalho, que duraria dois anos e meio, levou-me a visualizar a perspectiva de ingresso na pós-graduação a fim de pesquisar o ensino com mediatização tecnológica. Já em 2004, ingressava no curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com um projeto de pesquisa que versava, então, sobre a Educação a Distância (EaD) no ensino superior, não necessariamente aplicada à formação docente. Para mim, tratava-se de um tema interessante e novo, com o qual havia me deparado diversas vezes no trabalho com as tecnologias, e principalmente, parecia ser uma discussão que vinha tomando maiores proporções na Educação.

Idas e vindas, leituras, cursos e participações em eventos cujo tema abordado fosse a EaD, levavam-me a perceber a grande incidência da discussão exatamente neste ponto: a formação de profissionais do magistério, para o qual voltei minhas atenções novamente. Estava ali refletido um movimento que já se insinuava há alguns anos, mas que viria a se intensificar a partir de meados da década de 1990 e já vinha rendendo alguns bons frutos nas pesquisas da área educacional. Ficou mais claro que se tratava de uma realidade diferenciada, em que passavam a ganhar destaque políticas de formação de professores com a utilização de recursos da EaD, quando estive no *I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício*, que se realizou na UNICAMP, em finais de 2004. No *Seminário*, tomei contato com muitas e diversas experiências nesse sentido que estavam sendo concretizadas em todo o país, o que indicava a importância da pesquisa nessa área para aquele momento da história da formação de professores no Brasil.

Produto desse movimento, o PEC - Formação Universitária, programa especial para formação superior de professores em exercício, realizava-se desde 2001 para atender aos professores da rede estadual de ensino paulista, com a participação da USP. Já na época em que iniciei minha pesquisa, acontecia a reedição do Programa, agora direcionada aos professores das redes municipais do estado: o PEC - Formação Universitária Municípios. Sem que estivesse previsto inicialmente, no segundo semestre de 2004, comecei a trabalhar no

Programa e vivi mais uma vez uma experiência de atuar em uma realidade marcada pela intersecção destes três eixos: formação docente, tecnologias e EaD. Ainda que não se denominasse um curso a distância, o PEC era composto de diversas modalidades de atividades em que, muitas vezes, professores cursistas e docentes da Universidade não se encontravam simultaneamente no mesmo espaço ou não se comunicavam com sincronismo (em tempo real). Essa separação era compensada por meio de tecnologias, tradicionais e avançadas, tais como materiais impressos e Internet. Tal como consta na proposta oficial, o Programa ficou definido como um curso presencial, com forte apoio nas mídias interativas.

Dentre as atividades que o compunham, uma em especial marcou o desenvolvimento de minha pesquisa: o Trabalho Monitorado On-line (TM On-line). Essa modalidade de trabalho proposta pelo PEC envolvia a troca de mensagens pela Internet ou Intranet com uma certa regularidade, mas não de forma síncrona, entre professores cursistas e docentes vinculados à Universidade. Esses docentes eram chamados de professores-assistentes, ou simplesmente PA. Durante o último semestre do PEC Municípios, atuei como PA, em caráter de substituição a uma outra docente[3]. Foi, portanto, de uma forma não planejada que comecei a visualizar a possibilidade de investigar os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias no PEC. Apesar de não atender de forma direta à demanda que eu havia imprimido ao meu projeto inicial, em torno da EaD, o Programa mostrou-se um campo de pesquisa tão ou mais rico, complexo e instigante quanto o que eu imaginava encontrar em um curso caracteristicamente a distância.

Como PA, eu me encontrava semanalmente com um grupo de outros três ou quatro professores numa sala de computadores especialmente instalada para tal fim no prédio da Faculdade de Educação da USP e, ali, acessávamos e comentávamos no ambiente digital de aprendizagem (ADA) as atividades propostas para os professores cursistas. Aos poucos, fui tomando conhecimento da estrutura e do funcionamento do PEC e, só assim, pude começar a compreender sua dinâmica e pude também perceber quão adequado às minhas pretensões poderia ser o estudo de tais dinâmicas. Nessa mesma época, comecei a freqüentar as reuniões do grupo de pesquisa a que já fiz referência anteriormente, coordenado por minha orientadora, professora Belmira de Oliveira Bueno, que já vinha desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre o, e no âmbito do mesmo Programa. Assim, inseri-me no grupo e redirecionei minha pesquisa de modo que passou a fazer parte desse Projeto Integrado, financiado pelo CNPq, e

[3] Na segunda edição do PEC Municípios (PEC Municípios II), voltei a realizar o trabalho de PA, a partir do segundo semestre de 2006.

que já contava com a participação de outros alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado[4].

Isso explica a forte marca de muitas mãos e a participação essencial de outros pesquisadores na construção do presente trabalho. Devido ao estabelecimento de uma parceria extremamente rica (e acolhedora) entre os membros do grupo de pesquisa, foi possível compartilharmos não somente leituras e questões, mas também dados empíricos e descobertas que estarão implícita e explicitamente presentes no corpo da dissertação. Outras produções, com outros recortes e outros objetos, desenvolveram-se em torno do mesmo ponto de partida (o PEC) e da mesma forma se beneficiaram do trabalho coletivo[5]. Muito oportunamente, coube a mim abordar a questão do papel das mídias na formação de professores, especificamente na proposta metodológica do PEC - Formação Universitária Municípios, seguindo a direção do que Bueno (2003) já propunha: buscar compreender as práticas de apropriação dos professores cursistas, suas formas de submissão ou rebeldia e, além disso, "examinar em que medida o PEC e os conteúdos que veicula podem ser entendidos como uma forma de 'consumo cultural'." (p.12).

Esta dissertação, resultado da pesquisa que contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento da Pesquisa e do Ensino Superior (CAPES), está dividida em seis capítulos. Ao primeiro, atribuo a importância de descrever a *Metodologia* utilizada na investigação dos usos das NTIC. Nesta parte do texto, destaco a contribuição do trabalho de grupo do qual se beneficiou esta pesquisa e que foi inspirado nos estudos de Rockwell (1989). No segundo capítulo, pretendo que se possam compreender os discursos amplamente divulgados sobre a formação docente na atualidade, as políticas públicas na área, e as práticas concretizadas em nível nacional, e estabeleço suas conexões com o contexto mundial. Assim, abordo algumas tendências atuais na *Formação de Professores* e procuro sinalizar aspectos mais amplos que, em grande medida, encontram-se presentes no PEC Municípios.

O *PEC - Formação Universitária Municípios*, por sua vez, é objeto do terceiro capítulo. Aqui, volto minhas atenções para o referencial empírico do trabalho. O histórico, a estrutura e o funcionamento desse Programa de formação em serviço estão descritos neste trecho, que se presta tanto a detalhar a proposta do curso e explicitar a sua dinâmica geral, quanto circunscrever o espaço/tempo em que se deram os usos das mídias. Faço também considerações acerca do papel das mídias interativas na concepção do Programa e das

---

[4] BUENO, B. de O. **Educação a distância. Entre o presencial e o virtual**: a formação, a leitura e a escrita dos professores. São Paulo: USP/FE, 2003. Projeto para bolsa de produtividade em pesquisa. (Processo n. 500755/2003-5).

[5] As publicações resultantes dessas pesquisas serão referenciadas neste texto, mais adiante.

heranças do modelo metodológico que lhe inspirou, além de dedicar atenção especial para as novas tecnologias como parte de seu currículo, nessa parte do texto. Tratando brevemente do conteúdo curricular, pretendo fazer uma breve reflexão a respeito do discurso veiculado sobre as NTIC (e os processos sociais que as envolvem) direcionado para a formação de professores em serviço, no PEC.

Em seguida, com o capítulo intitulado de *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação*, retomo as conexões, nem sempre evidentes, entre o humano e o técnico, entre as novas tecnologias e a história, e entre as tecnologias e a educação. Em um outro sentido, portanto, tento discriminar quais os limites impostos pela técnica e esclarecer as possibilidades que as novas tecnologias trazem, de fato, para a educação e para cursos de formação de professores tais como o PEC Municípios. Proponho, também, nesse capítulo, um diálogo crítico com Lévy (2000), para quem a técnica nada mais é do que uma imensa rede flutuante e complicada de vários usos.

Já à *questão dos usos* dedico o quinto capítulo da dissertação, partindo do referencial teórico dos trabalhos de Michel de Certeau (1985, 1994) e Roger de Chatier (1999a, 1999b, 2001). Com Certeau, examino o conceito de uso e destaco sua característica inventiva em espaços circunscritos pela lógica dominante. Com a leitura de Chartier, busco esclarecer os limites impostos aos usos pela materialidade do objeto técnico, pelo suporte. Discuto, ainda, com a ajuda desses autores, o próprio conceito de apropriação, situando-o dentro das relações sociais e lembrando, portanto, que se trata de um processo desigual (CHARTIER, 2001), de luta entre estratégias e táticas (CERTEAU, 1994).

Por fim, tomo as dinâmicas específicas relativas aos usos das mídias interativas como objeto de análise no sexto e último capítulo. Sob o título de *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no PEC: uso(s) das mídias interativas*, esse capítulo traz explícitas as análises que levam a compreender tanto os usos propostos pelo PEC Municípios quanto os usos efetivados, no cotidiano do Programa, pelos professores em formação.

Desenvolvo cada um desses temas a partir da *Introdução* do trabalho, que foi escrita com o intuito de constituir um guia, panorama geral da pesquisa – incluindo justificativa, objetivos e hipóteses – cujos principais aspectos são retomados nas *Considerações Finais* da dissertação, onde também dou fechamento à discussão.

Enfim, que este não seja um abuso do uso das figuras de linguagem: convido o leitor a mergulhar no texto. Convido-o, sobretudo, à leitura subversiva em que não se busquem apenas as partes emersas ou mesmo submersas da montanha, mas que se lhe criem ainda outros terrenos e outros relevos...

Introdução

Por ser uma questão tão central para a educação, a formação de professores tem sido tema de grande destaque nas pesquisas educacionais já há longo tempo. De alguns anos para cá, uma outra discussão que gira em torno da disseminação das NTIC e de sua chegada nas instituições escolares tem ganhado também bastante espaço nos meios acadêmicos. O que se tem visto, com muita freqüência, é que as duas temáticas não disputam espaço entre si, mas, ao contrário, convergem para um mesmo campo de preocupações e investigações.

Ao menos em parte, essa convergência se deve explicar pelo fato de que as políticas nessas duas áreas estão também cada vez mais próximas. No Brasil, desde quando surgiram as primeiras iniciativas governamentais de informatização das escolas, os professores se viram constrangidos a lidar com a novidade em sua rotina de trabalho e, desde aquela época, começaram a ser oferecidos os conhecidos cursos de *capacitação em informática*. Mais recentemente, com o crescimento das demandas para a formação docente, a presença das novas tecnologias se estende também à rotina de estudos desses profissionais e, aos cursos de capacitação são somados os cursos de *formação a distância* ou com o apoio das novas tecnologias. O professor passa a ser formado *para* e *pelas* mídias.

Sendo assim, já não é mais possível pensar a formação de professores sem que se 7considerem esses novos meios de formação, as motivações que os trazem para a educação e as implicações que daí advém. Da mesma forma, as análises da introdução das novas tecnologias na educação passam quase que necessariamente pela discussão da formação daqueles que são os mediadores (e, em algum sentido, consumidores, como veremos adiante) desse processo nas escolas.

Ironicamente, é possível verificar certa tendência comum aos primeiros trabalhos desenvolvidos nesse sentido empobrecendo a discussão que, por sua própria característica, deveria contar com grande riqueza e complexidade. Trata-se da tendência em priorizar as análises prospectivas, tecendo longas considerações a respeito das positividades previstas a partir da incorporação das tecnologias avançadas no trabalho docente. Durante algum tempo, a escassez das experiências concretas e a pequena possibilidade de realizar análises de dados de realidade, justificou a raridade de trabalhos que focalizassem o papel das tecnologias no processo de formação (ANDRÉ et al., 1999) e a proliferação daquele tipo de estudo.

Tal tendência deixou de fazer sentido desde a propagação, nos últimos anos, de cursos e programas de formação docente que passam a se utilizar largamente de TV, computadores,

Internet e outras mídias e tecnologias avançadas como forma de apoiar os estudos dos professores – presencialmente ou a distância. Desta forma, verifica-se um aumento significativo das produções que abordam a temática e que, inclusive, enfatizam a formação a distância (BARRETO et al., 2006). Mesmo assim, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Há muito o que conhecer das propostas e práticas de formação com o uso das novas tecnologias, afinal, as mudanças tecnológicas e as transformações sociais que lhes acompanham são cada vez mais velozes do que a própria capacidade humana de produzir conhecimento.

Foi justamente com o intuito de investigar processos de formação de professores e, mais especificamente, processos de formação que envolvessem ensino e aprendizagem com o uso das NTIC, que se desenvolveu esta pesquisa de mestrado no âmbito do PEC - Formação Universitária, um programa especial de formação de professores em serviço, proposto inicialmente pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) – e com adesão posterior de redes municipais de ensino – como resposta à demanda por formação em nível superior dos professores da Educação Básica, preconizada pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O PEC - Formação Universitária é uma proposta de formação docente em serviço que lança mão do uso de diversas mídias como meio de proporcionar titulação em nível superior a um grande público, geograficamente disperso, em curta duração. Dado o seu caráter de política de ressarcimento da dívida que o país vinha acumulando com a qualificação dos seus quadros docentes, o Programa foi pensado como um curso especial, não re-editável. No entanto, em razão de novas demandas, o Programa já se encontra em sua terceira versão.

A sigla PEC, abreviatura de Programa de Educação Continuada, é herança de uma série de políticas públicas que se vinham consolidando no estado de São Paulo, desde 1995, mas ainda não direcionadas para a formação docente em nível superior. O primeiro PEC voltado especificamente para a formação universitária de professores foi realizado durante os anos de 2001/2002 e, por isso, foi denominado de PEC - Formação Universitária (abreviado pela sigla PEC - FOR PROF), mas ficou identificado simplesmente como PEC Estadual. Essa primeira experiência atingiu somente os professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em exercício na rede estadual de ensino e formou 6.233 professores efetivos[6]. Por sua vez, o PEC - Formação Universitária Municípios, ou simplesmente PEC Municípios, correspondeu à

[6] Do total de professores formados no PEC Estadual, 1.610 receberam titulação da USP. No PEC Municípios, 1.954 professores obtiveram o diploma dessa Universidade e, atualmente, cerca de 1.000 professores cursam o PEC Municípios II, sob sua responsabilidade.

segunda edição do Programa, que se realizou durante os anos 2003/2004. Desta vez, o curso se propunha a atender a um público de aproximadamente 5.000 professores vinculados às redes municipais de ensino espalhadas por todo o estado de São Paulo, que estivessem atuando nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil. O PEC Municípios foi realizado a partir de uma parceria entre a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) e duas importantes Universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e USP. Uma terceira edição do curso, o PEC Municípios II, iniciou-se no primeiro semestre de 2006 e dirige-se, mais uma vez, aos professores que atuam no Ensino fundamental e na Educação infantil dos municípios paulistas.

Das três versões do PEC - Formação Universitária, apenas uma delas constitui referencial empírico para a presente pesquisa: trata-se especificamente dos processos e meandros da segunda edição do Programa, o PEC Municípios, encerrado no final de 2004[7]. Além disso, é preciso salientar também que as análises realizadas neste trabalho levam em conta apenas as experiências e as especificidades do curso coordenado pela USP, instituição que certificou 1954 professores do universo total de cerca de cinco mil profissionais atendidos pelo PEC Municípios. Apesar de não se abordar, aqui, a totalidade da experiência do PEC, espera-se que as análises referentes a um dos "braços" da edição municipal do Programa possam contribuir tanto para a compreensão da realidade presente quanto para a melhoria de futuras experiências nesse mesmo sentido.

De todos os aspetos que se poderiam investigar em um Programa tão amplo e complexo tal como o PEC Municípios, a escolha do enfoque no uso das tecnologias encontra fortes justificativas. A própria importância atribuída às mídias na realização do Programa, e sem as quais muito provavelmente o curso nem sequer teria acontecido com tais dimensões, faz com que seja necessária uma análise cuidadosa voltada para tal aspecto. No entanto, se se propusesse o estudo dos equipamentos utilizados e a descrição das potencialidades das mídias presentes no Programa ou, ainda, se se tratasse de analisar somente a proposta educativa que envolveu as novas tecnologias, estariam perdidos outros aspectos tão ou mais relevantes desse processo. As mídias e o ensino não se realizam por si só. Assim, focaliza-se, aqui, a utilização das novas tecnologias em um sentido mais amplo. A fim de abarcar as três dimensões que

[7] A referência à segunda edição do Programa, ou primeira edição do PEC Municípios, será feita somente pela expressão *PEC Municípios*. Quando eventualmente for necessário diferenciá-la da terceira edição do Programa, ou segunda edição do PEC Municípios, esta última será identificada por *PEC Municípios II*.

compõem o processo formativo mediatizado pelas NTIC (BELLONI, 2001), propõe-se considerar mídias, ensino e aprendizagem, traduzidos em *usos* das mídias interativas – usos potenciais, usos propostos e usos efetivados.

Sendo assim, a fim de compreender a realização de um projeto de formação docente não apenas em sua dimensão curricular, mas também metodológica (se bem que uma não deva separar-se de outra) e, não somente como proposta de ensino, mas igualmente, como formas de aprendizagem, outras questões estão subjacentes: Qual concepção de uso educativo das novas tecnologias é veiculada pelo PEC? Quais os limites e possibilidades dessa proposta? De que maneira os professores se apropriaram dela? Que formas de aceitação e subversão de tal proposta se produzem nesse processo?

De acordo com tal abordagem, não serão encontradas longas descrições de ferramentas, abundância de denominações técnicas e afins, neste trabalho. Em conformidade com os objetivos da pesquisa, características dos objetos técnicos somente serão debatidas na medida em que sejam relevantes para a compreensão dos usos no Programa. Entretanto, embora as fronteiras e os alcances materiais da tecnologia não definam todas as operações técnicas, *a priori*, certamente sua influência não é desprezível. Sendo assim, é preciso observar que, em alguma medida, as possibilidades e os limites do recurso tecnológico também condicionam usos, e, por isso, serão feitos apontamentos nesse sentido.

Para além da questão técnica, os usos também se definem em uma determinada conjuntura social e histórica. É nesse sentido que se procura dar especial atenção para aspectos estruturais, tais como políticas nacionais de formação de professores e de incorporação das tecnologias na educação, transformações sociais e econômicas mundiais e mutações culturais relacionadas ao surgimento e disseminação das NTIC. Tais aspectos importam, principalmente, porque a própria proposta do PEC Municípios traduz muito das condições políticas, sociais e econômicas de sua época.

Enfim, a questão dos usos passa pela consideração daqueles que os realizam: os usuários. Aqui, trata-se do estabelecimento de um diálogo com professoras e professores em formação. A esses, como a todos os usuários, é permitida uma margem de manobra dentro das normas que lhes são objetivamente impostas (CERTEAU, 1985) e, nesse sentido, há que se considerar suas formas de apropriação (CHARTIER, 2001) da proposta de uso das novas tecnologias em sua formação.

*

* *

Pensar os *usos* das novas tecnologias implica investigar essas três dimensões. E, embora haja outras tantas maneiras de indagar sobre essa mesma realidade – formas que trazem importantes contribuições para a compreensão dos usos – a abordagem proposta no presente trabalho procura preencher algumas lacunas.

Estudos anteriores já se dedicaram a investigar especificamente a proposta de ensino do PEC. Nesses estudos, o projeto já foi analisado tanto como um curso de formação a distância – em que se pode verificar a dicotomia entre planejamento e execução do ensino (MOTA, 2003) – quanto como um programa de formação em serviço, de curta duração e de baixos custos – e que faz parte de políticas públicas consonantes às orientações de organismos internacionais (BARBOSA, 2005). Trata-se, portanto, de uma proposta controversa. Há polêmica, por exemplo, relativa à definição de sua identidade enquanto um curso presencial ou a distância. Para uns, o Programa se classifica como um curso semi-presencial – por contar tanto com a presença de tutores e orientadores quanto com o contexto telemático (OLIVEIRA, 2005) – e, para outros, a presença dos tutores, substituindo o contato com os professores universitários, é um dos aspectos que determinaram sua característica de curso a distância (BARBOSA, 2005).

Conforme se verá mais adiante, o desenvolvimento da EaD e as novas formas de compreensão do uso de diversas mídias na educação presencial fazem com que, no mínimo, tal discussão perca seu sentido (BELLONI, 2001; PRETTO, 2003). Dado que a tendência passa a ser a convergência das modalidades voltada para o atendimento de demandas específicas (o que se vem chamando de cursos semi-presenciais), a distinção não será alvo de análise neste trabalho. Por outro lado, ao que tudo indica, grande parte da proposta metodológica do PEC esteve baseada no modelo industrial de EaD, que está na origem da modalidade, e do qual muitos cursos ainda são tributários (BELLONI, 2001). Sendo assim, não se abandona a problematização em torno do uso das novas tecnologias também como um meio de ensino e aprendizagem a distância. Mesmo porque, independentemente de quaisquer polêmicas, grande parte das atividades propostas no PEC realizou-se com a separação física e, algumas vezes, temporal, entre alunos e professores.

Mas, é justamente nos estudos da EaD que se destaca a abordagem dicotômica que se procurará superar, neste trabalho. Nessas pesquisas, é possível verificar a tendência em apartar a análise das estruturas de ensino dos processos de aprendizagem, como se a distância física e temporal que os separa fizessem independer umas de outros. De uma primeira insistência no enfoque das propostas de ensino em EaD (LITWIN, 2001b; MARTINS, 1991; NISKIER, 1999; NUNES, 1993/94; entre outros) nota-se o deslocamento, em trabalhos mais

recentes, para a necessidade de centrar as pesquisas na perspectiva ainda pouco conhecida: a do aluno (AZEVEDO, 2002; BELLONI, 2001; SIQUEIRA, 2003; entre outros). Argumenta-se, sobretudo, que já não basta conhecer e desenvolver boas propostas de ensino, pois é preciso também se dedicar a conhecer e atender as demandas de aprendizagem. Tal como afirma Belloni (2001, p.30), sem que se considerem os "sistemas aprendentes" o ensino a distância está fadado ao fracasso.

Até certo ponto, a reivindicação é justa, e parece ter conquistado adeptos. Ao que tudo indica, muitas investigações têm tido seus eixos de interesse deslocados da EaD na perspectiva dos chamados "sistemas ensinantes" – de acordo com o sugerido – para a perspectiva dos "sistemas aprendentes". No entanto, é preciso advertir que, privilegiando-se o segundo elemento do par, também se quebra o binômio ensino-aprendizagem (BARRETO, 2004, 2006). A atenção localizada nos processos de aprendizagem acaba por manter a lacuna, apenas invertendo-a, e reforça o rompimento dessa relação, tão cara à educação. Desta forma, persistem as investigações que pretendem chegar à melhor proposta de *ensino* a distância e proliferam, simultaneamente, as que pretendem captar a perspectiva da *aprendizagem*, mas, geralmente, limitando-se a obter a opinião dos alunos, o seu grau de (in)satisfação com o uso das tecnologias. Tal constatação explica o direcionamento feito, nesta pesquisa, para o estudo da formação com o uso de mídias interativas resultante de uma *relação:* sem que se menospreze qualquer um dos dois elementos do par ensino-aprendizagem, há que se equacionar melhor a questão. Mesmo porque, independentemente da aprovação ou desaprovação dos alunos, a formação acontece. Talvez não da maneira prevista ou desejada, a formação se realiza, e, por isso, é preciso conhecê-la.

Mediatizando a relação de ensino-aprendizagem, as NTIC destacam-se como o terceiro elemento relevante da discussão. Tanto a EaD como a educação presencial que envolve o uso de diversas mídias se realizam no ensino, na aprendizagem e, também, nos meios – que se tornam tão mais importantes quanto maior for a distância física entre alunos e professores (BELLONI, 2001). Sendo assim, também é preciso rever alguns dos trabalhos realizados no âmbito do PEC - Formação Universitária e que deram especial atenção a esses aspecto.

Augusto (2004) propôs-se a investigar a nova modalidade de ensino proposta no curso do ponto de vista das tecnologias nele utilizadas. A autora fez uma análise da lógica da produção e da linguagem dos conteúdos veiculados pelas tecnologias e realizou pesquisa de

campo acompanhando o cotidiano de um dos pólos[8] do Programa, no interior do estado. A pesquisadora relata os problemas percebidos por alunos, tutores e docentes, comparando o PEC a um curso "tradicional" e conclui que "não é possível ignorar a tecnologia", embora se deva sempre "pôr o ser humano em primeiro plano" (p. 200). Desta forma, ainda que a pesquisadora tenha acompanhado a "recepção" das tecnologias, ela prioriza a análise da proposta de ensino, limitando-se a recolher opiniões sobre o curso ao abordar a perspectiva dos alunos. Seu trabalho suscita a pergunta: apesar das dificuldades (ou talvez, por causa delas), o que os alunos *fizeram* com as tecnologias e qual foi o resultado formativo advindo dessas apropriações?

Já o trabalho de Allegretti (2003), também realizado no contexto do PEC, apresenta uma preocupação que se aproxima mais das questões aqui levantadas. Em sua tese, essa pesquisadora trata da diversificação dos ambientes de aprendizagem proporcionada pela estrutura tecnológica adotada no Programa e das diferentes estratégias formuladas, a partir de fontes de informação variadas, pelos alunos-professores[9]. Ela defende que, modificadas as formas de conhecimento na sociedade pós-moderna, as formas de aprendizagem também devem ser diferentes. Para a autora, a variação dos ambientes de aprendizagem proposta pelo PEC propiciaria essa mudança, criando uma "nova cultura de aprendizagem" que pode ser incorporada pelos professores às suas práticas docentes (p. 61). O presente estudo segue por essa direção tentando compreender, na mesma medida, a proposta tecnológica do PEC Municípios e as "maneiras de aprender" das alunos-professores. Todavia, a fim de analisar o que Allegretti denomina de diferentes "estratégias" de aprendizagem, adota-se uma perspectiva diversa a partir do conceito de "tática" de Michel de Certeau (1994), pressupondo uma luta entre instâncias de poder distintas, conforme será explicitado mais adiante.

Com relação à abordagem das tecnologias, há um outro aspecto importante a ser destacado para a melhor compreensão da pesquisa aqui relatada. Trata-se da necessidade de esclarecimento a respeito do escopo de análise. O trabalho focaliza o uso do conjunto das mídias empregadas no PEC, agrupadas sob a denominação de mídias interativas, e que aqui se incluem no conjunto das chamadas NTIC. Outros trabalhos foram desenvolvidos focalizando o uso das videoconferências (ARRUDA, 2005; LAGE e SILVA, 2002) ou do ambiente de digital de aprendizagem (OLIVEIRA, 2003), trazendo importantes contribuições. No entanto, os objetivos particulares do presente trabalho exigiram que se contemplasse a totalidade das

---

[8] Pólos são as unidades escolares organizadas para o curso. Mais adiante, tratar-se-á da infra-estrutura do Programa com mais detalhes.

[9] Os alunos do PEC, professores em formação, são identificados pela expressão alunos-professores.

atividades que envolveram o emprego das videoconferências (VC), teleconferências (TC) e do ambiente digital de aprendizagem (ADA) pois, embora sejam meios diversos, a integração das tecnologias os agregam por uma identidade técnica (a interatividade) e, principalmente, por uma concepção subjacente de seus usos educativos, no Programa em questão. Tal exigência apresenta prós e contras à realização da pesquisa. Como aspecto limitante, as análises não poderão ser aprofundadas nas particularidades de cada uma das mídias envolvidas que, embora possam se agrupar sob uma mesma denominação, mantém especificidades. Por outro lado, esse recorte tem a virtude de permitir uma compreensão mais abrangente da proposta de ensino do PEC Municípios e, ao mesmo tempo, dos usos realizados por alunos-professores. Em outras palavras, a análise fragmentada do uso de TC, VC e do ADA não permitiria a compreensão geral da concepção metodológica do Programa e as apropriações diversas de seus alunos-professores.

*

* *

A investigação do uso das mídias interativas no PEC Municípios, tal como aqui se propõe, apoia-se na hipótese de que sua proposta de ensino está baseada na necessidade da realização de um projeto de formação em massa. Embora se utilizem avançadas tecnologias, espera-se que o "produto educacional" (SCAVAZZA; SPRENGER, 2002, p. 3) chegue aos alunos na forma de ensino de amplo alcance, padronizado, preciso e rápido. Assim, a proposta de formação do PEC aproxima-se do modelo de educação industrial. Como parte de tal projeto, o discurso utilitarista e instrumental que dá ênfase à prática, ao "saber fazer" (BELLO; BUENO, 2005) também se faz presente no Programa. Nesse sentido, a proposta de uso das mídias é introduzida como um meio de formação em massa e como um produto, dado a consumir por seus alunos – professores usuários. O "uso intensivo" das mídias interativas faz parte, assim, tanto das estratégias da produção (de formação) em massa quanto das suas finalidades: pela lei da simetria invertida, as NTIC são meio e finalidade da formação[10].

Desta forma, o Programa se integra às políticas que incentivam o consumo de tecnologias como produtos em si (equipando escolas e exigindo a sua utilização por meio de *capacitações*) e como estratégias de "aceleração" e "racionalização" do processo formativo (como se, aliás, a formação pudesse ser "acelerada" e "racionalizada"), empregando-as nos cursos que se propõem a formar professores (e a educar crianças e adolescentes) para a

[10] O conceito refere-se ao fato de que a experiência do professor, como aluno, é constitutiva de papel que exercerá futuramente, como docente. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional (BRASIL, 2001, p.30).

chamada Sociedade da Informação. E, desta forma, a proposta de uso de tecnologias avançadas reflete a realidade de um país que continua ocupando a posição de consumidor na divisão internacional do trabalho (BARRETO, 2003; KUENZER, 1999).

De fato, a introdução das novas tecnologias na educação por meio da formação de professores vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas públicas brasileiras como um reflexo de contextos políticos e econômicos mais amplos. O uso das NTIC na educação e na formação de professores, assim como o emprego da EaD, estão contemplados nas prescrições de organismos internacionais e parecem responder ao processo de globalização e às mudanças no mundo do trabalho que se intensificam a partir da segunda metade do século XX, com a transição do paradigma fordista/taylorista para o pós-industrialismo. Com o argumento de que somente desta forma o país poderá se inserir na Sociedade da Informação, recomenda-se a adoção dessas tecnologias que, além de tudo, otimizam tempo e gastos.

O jargão e a lógica da empresa e do mercado tem sido assim transportados para o espaço educacional, distorcendo suas finalidades (FONSECA, 2000). Assim como a pedagogia das competências, a ênfase na formação continuada e outras práticas e princípios que fundamentaram o PEC - Formação Universitária, a forte presença das mídias interativas fazem parte desse “pacote” (MAUÉS, 2003) que é dado a consumir pelos professores em formação. São os agentes educacionais os consumidores privilegiados nas políticas públicas e nas reformas educativas que vem sendo propostas no Brasil e em toda a América Latina, principalmente a partir da década de 1990. Nesse contexto, é importante que se abram parênteses: a realidade é complexa e a inserção das NTIC na formação de professores está subsidiada pela disputa entre projetos educativos distintos. Aliás, a própria formação se define neste campo de disputas entre projetos da sociedade civil e propostas governamentais (BARRETO, 2003).

Sendo assim, a proposta formativa do PEC pode ser traduzida em uma “convergência” de projetos educativos, aparentemente inconciliáveis. O Programa tanto é permeado por ideais de transformação social – que inclui a profissionalização docente e a apropriação de diversos bens culturais pelos professores – quanto atende aos interesses do mercado mundializado – que incentiva reformas na Educação Básica e a reconfiguração da formação docente (BARRETO, op. cit.). Como uma proposta educativa em parte assumida por universidades tradicionais, reconhecidas em todo o país, o PEC representa o esforço em viabilizar melhorias na qualidade da formação dos quadros docentes. Por outro lado, como parte de um projeto político, o Programa também é carregado de um discurso largamente difundido por organismos internacionais e afinado com os ditames da nova fase de acumulação do capital.

Esse embate que, por vezes, assume a aparência de consenso entre luta democrática e interesses políticos e econômicos, não deixa de ter seus reflexos na formação dos alunos-professores.

Se o curso de formação em questão, portanto, realiza-se predominantemente a partir de um modelo industrial de educação, ensino e aprendizagem, nesse modelo, relacionam-se como uma forma especial de *produção e consumo* de informações e conhecimentos e, nesse sentido, é possível entender a proposta de ensino mediatizada pelas mídias interativas enquanto um produto de massa que, por sua vez, possibilita a compreensão da aprendizagem como uma forma de "consumo", embora não necessariamente, consumo passivo e disciplinado, conforme será esclarecido posteriormente. Se no nível macro, portanto, nas instâncias do poder econômico e político verifica-se a prevalência de projetos mercantilistas de educação para as novas gerações e de formação para os professores em serviço, é no nível micro, nas práticas cotidianas que se abrem as brechas de ação mais promissoras para todo e qualquer projeto de transformação democrática. Essas práticas não estão definidas *a priori*.

Como atuar nelas? É preciso considerar, antes de tudo, as "maneiras de fazer", as "operações de rebeldia" – para usar as expressões e categorias de Michel de Certeau (1994) – e considerar, também, as formas de submissão dos atores desse processo.

Capítulo I. Metodologia: como captar os usos?

Para que se dê início às análises dos usos das novas tecnologias, no PEC - Formação Universitária Municípios, faz-se necessário esclarecer as formas pelas quais procurou-se captá-los: as fontes e procedimentos utilizados para a análise dos dados, os processos envolvidos na pesquisa e as fronteiras impostas à investigação. Com tal finalidade, será descrita, a seguir, a metodologia do trabalho realizado.

Antes disso, porém, será preciso observar que a abordagem dos *usos* tal como aqui se propõe envolve uma problemática: como dissertar sobre as formas de empregar – como usos ou apropriações – senão no momento mesmo em que ocorrem? No caso da presente investigação, trabalhou-se apenas com indícios e vestígios dos usos, na medida em que as análises se desenvolveram após o encerramento das atividades do PEC Municípios. Foi dentro desse limite que se trabalhou com essa questão.

Nesse sentido, destacam-se certas particularidades da investigação realizada, em especial, o envolvimento da pesquisadora com o Programa de formação em questão e o compartilhamento de registros de campo (e outros dados) com o grupo de pesquisa de que fez parte. Como se poderá verificar, tais características corresponderam a instrumentos essenciais para viabilização deste trabalho.

1.1. Trabalho em grupo: multiplicidade e unidade

Uma das características mais marcantes e notáveis da metodologia aqui adotada diz respeito ao benefício obtido pela contribuição de um trabalho de grupo. Trata-se de um procedimento inspirado no trabalho de Rockwell (1989), em que a autora aponta as vantagens do compartilhamento de dados – especialmente dos registros de observação em campo – para a realização de pesquisas em moldes etnográficos. Dada a falta de tempo hábil para a observação em extensão e profundidade desejadas, a autora criou, com o seu grupo, a estratégia do compartilhamento dos registros obtidos individualmente.

No caso específico desta pesquisa, não se realizou um trabalho em moldes etnográficos, mas a sugestão de Rockwell (op. cit.) guiou a tarefa de lidar com os dados recolhidos por mais de um pesquisador[11], todos componentes do mesmo grupo de pesquisas e reunidos em torno do objetivo de compreender diversos processos envolvidos na formação de

professores, a partir de um referencial empírico comum. A reunião do grupo permitiu que registros de campo, entrevistas, entre outros dados e descobertas, uma vez obtidos por um de seus membros, pudessem ser compartilhados com os demais. Em contrapeso a essa prática, sustentou-se a preocupação em manter a especificidade e particularidade de cada pesquisa desenvolvida autonomamente pelos seus integrantes, o que pressupôs dedicação e escolhas individuais: mesmo porque, os diferentes *objetos* de pesquisa assim o exigiam.

Dado que a preocupação particular desta investigação gira em torno dos usos das novas tecnologias, reuniram-se esforços no sentido de trabalhar os dados do grupo dentro dessa temática e de acumular outros dados e informações que contribuíssem para a análise da problemática específica. Assim, o trabalho individual envolveu dois momentos, menos distintos no tempo do que nos objetivos a que se propuseram.

No primeiro, focalizou-se a proposta de uso das mídias interativas do PEC, abordando prioritariamente os documentos orientadores do Programa mas, também, analisando entrevistas com os sujeitos envolvidos em sua organização e realização e explorando outras fontes que pudessem responder às questões: qual a concepção de uso educativo (formativo) das novas tecnologias no PEC Municípios? Quais foram os usos propostos pelo Programa aos professores em formação? Num segundo momento, pretendeu-se priorizar a investigação dos usos efetivados por alunas-professoras[12], suas "maneiras de fazer" em continuidade ou ruptura com o modelo proposto e, para tanto, deu-se ênfase à análise de entrevistas e registros de campo em que se puderam observar suas práticas com as mídias e suas apropriações das tecnologias, entre outras fontes as quais serão enumeradas mais adiante.

Esses dois momentos do trabalho não se desenvolveram em etapas cronologicamente separadas, embora tenham sido feitos investimentos maiores ou menores a cada um deles em épocas distintas da pesquisa. Todavia, o esforço em os organizar desta forma – tanto no planejamento do trabalho, quanto no processo de realização e na sua sistematização final – responde a uma necessidade que os seus próprios objetivos impuseram: abordar estratégias e táticas (CERTEAU, 1994).

---

[11] Todos os dados foram utilizados nesta pesquisa com o consentimento dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos.

[12] Sempre que for feita referência aos sujeitos da pesquisa, será utilizada a expressão alunas-professoras (no feminino), pois não se lidam com dados que envolveram professores (do sexo masculino) na investigação. O público feminino atendido pelo PEC Municípios chegou a aproximadamente 98% do total.

1.2. A pesquisa como envolvimento e distanciamento

Um outro aspecto a ser destacado na descrição metodológica deste trabalho de pesquisa, relaciona-se ao envolvimento profissional da pesquisadora com o contexto em que as investigações foram realizadas. Como já havia sido mencionado, a pesquisadora fez parte do corpo docente do PEC Municípios, como PA, por alguns meses. No último semestre do curso, portanto, acompanhou "virtualmente" um grupo de aproximadamente 100 alunos-professores nas suas atividades do TM On-line[13]. Tal envolvimento põe em questão a objetividade da investigação realizada.

A esse respeito, Martins (2004) chama a atenção para o caráter não-neutro e relativamente objetivo da pesquisa em ciências sociais devido ao compromisso com valores que o conhecimento por ela construído envolve. Para essa autora, na perspectiva sociológica, não se pode ignorar a influência da posição, da história biográfica, da educação, dos interesses e preconceitos do pesquisador (p. 292). Nesse sentido, justamente porque fez parte da história da pesquisadora, o PEC Municípios constituiu-se como fonte de interesse para a investigação. Apesar do envolvimento anterior com a temática das tecnologias na formação docente, a participação direta no Programa colaborou para o levantamento de novas questões a esse respeito e, em grande medida, também, para a melhor compreensão da própria estrutura e do funcionamento do curso.

É evidente que não é possível despir-se de uma experiência vivida para a realização de qualquer trabalho de pesquisa e, de fato, não se poderia dizer até que ponto é desejável que se o faça. Acredita-se, todavia, que a experiência da docência no bojo dos processos investigados veio a enriquecer, sob vários pontos de vista, as possibilidades de (re)conhecimento e de descobertas em uma realidade que se mostrou tão complexa como o PEC - Formação Universitária Municípios. De fato, toda e qualquer tentativa de descrição do Programa não dá conta de fazê-lo totalmente transparente e, talvez, somente a convivência em seu cotidiano lhe dê sentido pleno. Por outro lado, não se pode abandonar o esforço de objetividade que o trabalho de pesquisa exige. E, com relação a esse aspecto, primeiramente, deve-se destacar o empenho de todo o grupo de pesquisa em conhecer, antes de formular quaisquer juízos de valor a respeito da realidade examinada. Em segundo lugar, deve-se considerar também a persistência numa posição de distanciamento da pesquisadora que, embora profissionalmente

[13] Conforme esclarecido anteriormente, embora a pesquisadora tenha voltado a fazer parte da equipe de docentes na terceira edição do PEC - Formação Universitária – o PEC Municípios II (2006-2007) – a pesquisa realizada refere-se apenas à segunda versão do Programa.

(e pessoalmente) envolvida, não deixou de ponderar aspectos positivos e negativos nas descobertas feitas.

O que se tem percebido é que a maioria das pesquisas realizadas dentro do universo do PEC - Formação Universitária e do enorme leque de questões que ele suscita partem de tal forma de envolvimento em sua realização que se acabam anulando as possibilidades de crítica. O valor da postura de distanciamento, portanto, reside justamente na tentativa de fazer avaliações pertinentes e críticas, para indicar os pontos negativos e positivos da experiência vivida por alunas-professoras, no âmbito do Programa.

1.3. Fontes e procedimentos

Tendo o PEC Municípios finalizado suas atividades no final de 2004, para a concretização desta investigação, tomou-se como principais fontes e procedimentos a consulta a documentos e materiais disponibilizados pela Universidade, a análise de registros feitos pelos integrantes do grupo de pesquisas na época em que o Programa se encontrava em andamento, e a realização de uma série de entrevistas posteriores ao seu encerramento.

Dentre os registros de observação e entrevistas que se recolheram na época da realização do curso, estão aqueles que, conforme dito anteriormente, foram arquivados e compartilhados pelo grupo de pesquisas e que não necessariamente contaram com a participação direta de todos. Outras notas de observação em campo também foram tomadas por esta pesquisadora, antes do término do curso, em ocasião de algumas visitas a dois pólos do Programa, localizados na Grande São Paulo[14]. Por terem sido iniciadas já no último semestre do curso, tais visitas não puderam alongar-se a ponto de ser possível a efetivação de uma investigação em moldes etnográficos. Assim, elas tiveram, essencialmente, o valor de uma imersão em campo para a presente pesquisa. Entre outros aspectos positivos, sem dúvida alguma, as observações *in loco* permitiram uma percepção bem mais realista do que foi o Programa no cotidiano dos pólos (ou ambientes de aprendizagem), em contraposição ao dia-a-dia do trabalho nos estúdios de geração (ambientes de ensino), na Universidade.

Com relação aos documentos disponibilizados pela coordenação do Programa na USP, deve-se observar que tiveram como característica marcante a multiplicidade de origem, natureza, quantidade e densidade e, portanto, ensejaram formas diversas de análise. Lidou-se com documentos que variaram desde impressos contendo informações sobre a

[14] Pólos eram os locais onde os cursistas do PEC se reuniam para desenvolver tanto as atividades presenciais como as mediadas pelas tecnologias, diariamente.

regulamentação e organização do Programa, apostilas do curso, produções escritas das alunas-professoras, material digitalizado das propostas de atividade on-line, até gravações das videoconferências (VC) e teleconferências (TC). Após o encerramento do Programa, também se realizaram entrevistas com ex-alunas-professoras freqüentadoras de diferentes pólos da capital paulista, com foco exclusivo no uso das novas tecnologias. Note-se, contudo, que a organicidade da investigação é dada pelas análises dos dados recolhidos em apenas um pólo, localizado na zona Oeste da cidade de São Paulo, e que aqui será identificado por pólo OE. Embora se tenham trabalhado com outras fontes, esse procedimento foi adotado como forma de complementar e fazer contraposição a – reiterando ou ratificando – inferências feitas a partir dos dados obtidos no pólo OE.

Em resumo, é possível discriminar as fontes de dados com as quais se trabalhou organizando-as em cinco grupos distintos[15]. O primeiro deles foi composto pelos *documentos referentes à regulamentação e organização do PEC* os quais foram reunidos, arquivados e organizados em um conjunto de fichamentos (tais como registros ampliados, em moldes etnográficos) a que se recorreu como principal fonte de análise da proposta de ensino por meio das mídias, no PEC. Tratam-se dos seguintes documentos:

1. Processo PEC - Formação Universitária Municípios
2. Termo de referência para participação das Universidades no PEC Municípios
3. Proposta básica do PEC - Formação Universitária
4. Deliberação CEE 12 e 13/2001 e Resolução SEE 58/2002
5. Modelo de Convênio entre SEE-SP e Fundações
6. Parecer do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) sobre proposta da Secretaria de Estado de Educação (SEE-SP) e acompanhamento das negociações para a realização do projeto PEC - Formação Universitária
7. Manual do Aluno PEC - Formação Universitária
8. Manual do Aluno PEC Municípios
9. Matriz Metodológica do PEC - Formação Universitária
10. Modelo de Gestão do PEC - Formação Universitária
11. Informações Gerais da Semana Presencial do PEC - Formação Universitária
12. Informações Gerais da Semana Presencial do PEC Municípios
13. Folheto de divulgação do PEC - Formação Universitária
14. Informativo sobre atribuições do professor-tutor e do professor-orientador
15. Manual de Orientação para Videoconferência
16. Orientações técnicas para a elaboração do material do apoio e
17. Orientações técnicas para o uso do *LearningSpace* 4[16]

[15] Alguns exemplos de dados com os quais se lidou encontram-se em anexo à dissertação.

[16] A lista apresentada teve como base de organização e busca, a listagem apresentada por Barbosa (2005), mas foi complementada por outros documentos considerados relevantes para esta pesquisa. Há, na lista, documentos que se referem somente a edição estadual, somente a edição municipal, ou a ambas. No primeiro caso, incluímos a discriminação PEC Estadual; no segundo, PEC Municípios; e não incluímos discriminação ou a incluímos como PEC - Formação Universitária, no último caso.

Para a organização do segundo grupo de dados, dos *documentos produzidos pelas alunas-professoras*, contou-se com a colaboração de alunas de iniciação científica que vêm desenvolvendo investigações em torno da Escrita de Memórias[17], de forma que se teve acesso aos fichamentos da leitura de vinte e cinco (25) Memórias, de alunas-professoras do pólo OE, produzidos pelas pesquisadoras[18]. Neste conjunto de dados também se incluem trinta e nove (39) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dentre o quais incluem-se quatro (4) trabalhos do pólo OE. Os TCC analisados foram selecionados a partir da sua temática central, que deveria estar relacionada às NTIC.

Os r*egistros de trabalho de campo acumulados pelo grupo de pesquisa* constituíram o terceiro conjunto de fontes de dados. Esses registros foram organizados em fichas de anotações que buscaram identificar e destacar recorrências direcionadas ao tema da presente pesquisa. Trata-se dos registros de acompanhamento de três grupos de alunas-professoras – de três turmas distintas – do pólo OE, e das entrevistas com docentes e outros profissionais envolvidos na organização e realização do Programa. As observações foram realizadas principalmente por alunos de iniciação científica e de pós-graduação (incluindo a autora deste trabalho) entre agosto de 2003 e dezembro de 2004. As alunas-professoras e demais sujeitos da investigação serão identificados por nomes fictícios, quando citados neste texto. Todos os pesquisadores aparecem com seus nomes reais, na dissertação.

Como quarto conjunto de fontes de informação, selecionou-se e fez-se análise de uma série de *gravações das interações midiáticas* (TC e VC) em VHS. Para que se pudesse conhecê-las, principalmente, no sentido de perceber recorrências e possíveis transformações no uso da tecnologia selecionou-se gravações que, de alguma maneira, abrangessem todo o decorrer curso. Assim, foram selecionadas vinte e duas (22) VC, realizadas em cada um dos vinte e dois meses de curso, e cinco (5) TC, duas do início e duas do final da realização do Programa e uma no período intermediário. A análise de um pequeno número de gravações das TC explica-se, primeiramente, pelo seu amplo alcance (que não reflete necessariamente as apropriações específicas dos sujeitos desta pesquisa). Além disso, sua característica de programa televisivo (bastante padronizado) e recurso pouco interacional limita a identificação do uso por alunas-professoras e permite o fácil conhecimento de seu funcionamento. Sendo assim, o uso desse recurso foi mais intensamente explorado por meio dos depoimentos dos envolvidos.

---

[17] A Escrita de Memórias é uma das modalidades de atividades propostas no PEC. Adiante, as características dessa e de outras atividades serão detalhadas.

[18] Resultados parciais desse trabalho de iniciação científica encontram-se em SOUZA et al. (2006).

Por fim, realizou-se uma série de *entrevistas* semi-estruturadas, individuais e em grupo, com um total de oito (8) ex-alunas-professoras de diferentes pólos do Programa. Foram entrevistadas duas (2) ex-alunas de um pólo da zona Leste da cidade de São Paulo, três (3) de um pólo da região Norte, e três (3) ex-alunas-professoras do pólo OE, da zona Oeste da capital[19]. Duas dessas três professoras entrevistadas no pólo OE são aquelas cujo trabalho foi acompanhado de perto durante a realização do Programa pelo grupo de pesquisa. O recolhimento desses depoimentos foi realizado no mesmo sentido da reunião de outros dados, qual seja, centralizar a análise nos dados recolhidos em apenas um dos pólos do PEC, sem deixar, contudo, de contextualizá-los e os relativizar a partir da reunião de outras fontes.

Trata-se, portanto, de uma metodologia qualitativa de pesquisa, em que se privilegia a análise de microprocessos através do estudo de ações individuais e grupais, e se realiza exame intensivo dos dados em amplitude e profundidade, com flexibilidade de técnicas e heterodoxia de análises (MARTINS, 2004). Em outras palavras, a presente pesquisa constitui-se a partir de um trabalho artesanal, de intuição e imaginação (p. 292). A investigação procura se beneficiar de lições da etnografia mas, não se realizando desta forma, procura beber em outras variadas fontes, de modo a possibilitar a aproximação tanto da proposta de uso das mídias interativas presente no PEC Municípios e das possibilidades técnicas dadas pelos recursos utilizados, quanto da forma como alunas-professoras as recebem e delas se apropriam. Desta forma, pretende-se conhecer um pouco mais a respeito dos processos que estão envolvidos nos usos das NTIC, tão presentes nas políticas e práticas atuais de formação de professores.

[19] Não havia pólo localizado na zona Sul da capital.

Capítulo II. Formação de professores: tendências atuais

A discussão a respeito da formação de professores, além de representar um dos eixos de constituição deste trabalho, é também o contexto maior no qual se inserem as questões aqui desenvolvidas. Trata-se de pensar as tecnologias da informação e comunicação como parte de uma estratégia metodológica de formação sem desconsiderar, no entanto, o quadro de discursos e práticas mais amplos nessa área, inclusive fazendo alusão a um conjunto de políticas públicas em educação especialmente desenvolvidas a partir dos anos 90, no Brasil, dentre as quais se destacam as ações para a formação de professores da educação básica em nível superior, preferencialmente a distância (BARRETO, 2003).

Para tanto, é imprescindível que aqui se dedique um espaço à retomada dos contornos que o campo da formação vem tomando nos últimos anos, e que se levantem algumas das principais problemáticas enfrentadas, notadamente após a promulgação da LDBEN, Lei 9.394, de 1996. A adoção da promulgação da LDBEN como um marco para as análises realizadas neste texto, relaciona-se ao fato de, nessa Lei, ter-se preconizado a formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação infantil e nas primeiras séries do Ensino fundamental, além de se ter reconhecido a EaD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino e se ter previsto e recomendado o uso dos recursos dessa modalidade para a realização de cursos e programas de capacitação dos professores em exercício.

Na década de 1990, de forma mais geral, instala-se definitivamente uma nova configuração na política educacional brasileira. Tal política está expressa na concepção da LDBEN, aprovada em 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC), cuja tramitação se iniciou ainda em 1998. Complementados pelas diretrizes da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada em 1995, tais documentos formam o quadro de normatização dos significativos investimentos feitos na formação de professores – como componente essencial para a concretização das reformas na Educação Básica – aliada à EaD ou, de forma mais abrangente, ao uso das NTIC na educação. As ações e as recomendações feitas pelo governo nacional nesse sentido, entretanto, não estão presentes somente em âmbito local. O final do século XX, para a educação, foi marcado por uma série de reformas nos sistemas educacionais e amplas discussões sobre a formação de professores em todo o mundo. No Brasil e na América Latina, esse movimento se desenvolve fortemente influenciado pelas recomendações e sanções de organismos internacionais (BARRETO, 2001,

2003, 2004; FONSECA, 2000; MAUÉS, 2003; BUENO, 2006, 2007; entre outros). A educação, de forma geral, e a formação de professores, em particular, vão ganhando contornos de contemporaneidade dentro de um contexto definido pela emergência da cultura digital (ou cibercultura), tanto quanto pela globalização econômica e pelo projeto neoliberal. Trata-se, portanto, de um movimento histórico, social, econômico e cultural mais amplo, que se concretiza e legitima na reformulação da legislação brasileira, dando impulso e justificativa para a criação de uma série de programas de formação em todo o país, dentre os quais o próprio PEC - Formação Universitária.

Além da retomada do contexto social e político que envolve a formação docente, é necessário que aqui também se proponha uma compreensão acerca do próprio conceito de *formação*, sem a qual não se poderia discutir em que sentido o uso de diferentes tecnologias em um programa de formação de professores está ou não de acordo com um projeto democrático de educação e de sociedade. Não se trata, no entanto, de buscar a compreensão das propostas de formação a partir de uma visão maniqueísta em que, de um lado, entidades abstratas aliadas a discursos vazios e políticas irresponsáveis determinem um tipo de "fim da história da educação" – irremediavelmente destinada às determinações do capital – ou, de outro, a educação seja veículo de uma revolução que conduza todos à tão proclamada (mas questionável) Sociedade da informação com iguais condições de inclusão social por meio de reformas na escola e na formação de professores. Na realidade, há projetos sociais e educacionais em disputa (BARRETO, 2003; PRETI, 2003) e, sendo assim, constituir um projeto sócio-educacional diferenciado pressupõe que bem se compreenda e se considere o contexto atual para que, a partir dele e de seus limites, encontrem-se possibilidades que permitam superá-lo.

2.1. Contexto nacional e internacional

Nacional e internacionalmente reconhecida, desde sempre, como aspecto de crucial importância para a qualidade da educação, a formação de professores vem ganhando especial atenção nos últimos anos também como meio para a implantação e consolidação de transformações educacionais condizentes com as novas exigências do mundo contemporâneo (REGO; MELO, 2002). Mas as discussões em torno dessa temática, recentemente exacerbadas, são tão antigas quanto a constatação dos problemas crônicos enfrentados pelos sistemas de educação formais. Dada a insatisfação persistente com os resultados escolares,

sobram motivos, embora inconsistentes, para que se responsabilizem o profissional do magistério e que se busquem alternativas de mudanças em sua atuação e em sua formação.

De fato, alguns equívocos podem ser constatados nos cursos de formação, no país, tanto em sua face inicial quanto continuada. Com relação aos cursos de formação básica, segundo pesquisas de Marin (1996), há uma tendência persistente em se desconsiderar os saberes e experiências dos alunos que neles ingressam. Para a autora, a postura é responsável pela sensação (muitas vezes confirmada) de que os professores não passaram pelo curso (p. 163). A formação continuada, por sua vez, já esteve direcionada para a tentativa de correção das distorções na formação inicial e, mais recentemente, presta-se à preparação dos professores para novas demandas econômicas e políticas, mantendo o ponto de vista equivocado.

Segundo Candau (1996), nos sistemas de formação continuada brasileiros, tem sido adotado um modelo – que ela denomina de perspectiva clássica – em que a formação é considerada um processo de acumulação (de informação, de conhecimentos ou de técnicas) e, por isso, a ênfase é posta na "reciclagem" dos profissionais. Para a autora, ainda que diversas iniciativas de formação continuada venham se concretizando em torno de diferentes modalidades – inclusive utilizando avançadas tecnologias – a maioria delas têm em comum tal perspectiva, em que se mantém uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando, e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos (p. 142).

Essa espécie de dicotomia presente nas propostas de formação também se manifesta na relação entre as representações que se formam e se sedimentam ao longo da história da profissão e as posturas que hoje se quer desenvolver. A desconsideração desse percurso gera enormes dificuldades (e até impossibilidades) de se promover as mudanças almejadas na prática pedagógica. Essas questões manifestam-se de forma clara no PEC - Formação Universitária, dado que o Programa se propõe a formar um "novo professor" desconsiderando, em muitos aspectos, a história dos professores e da profissão docente (BELLO; BUENO, 2005; BUENO, 2006).

Os problemas que atingem sistematicamente a educação não estão restritos, como se vê, às salas de aula e aos muros escolares, pois também aparecem nos próprios cursos de formação docente. Os equívocos presentes na formação (inicial, continuada ou em serviço) não são decorrentes por isso, apenas da adoção de posturas filosóficas ou metodológicas equivocadas: outras questões estão aí envolvidas e, sobre elas, nem sempre administradores, organizadores ou mesmo formadores dispõem-se a refletir.

2.1.1. Políticas nacionais: da omissão à regulação

Durante longo tempo, a educação brasileira esteve carente de políticas sistemáticas voltadas à formação de professores. A importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes já vinha sendo insistentemente apontada por pesquisadores e outros envolvidos, mas sem resultados na prática. Ao fazer um balanço da profissão e da formação docente no Brasil até o ano de 1995, Gatti (1997) constata a precariedade do quadro. Segundo ela, ao espantoso crescimento do número de funções no magistério, não correspondeu uma alteração significativa no grau de formação dos professores em todo o país, o que indica que muitos profissionais foram recrutados para atuar no sistema educacional sem a devida qualificação.

A autora explica as defasagens entre o nível de formação e o nível de exercício profissional fazendo referência à falta de políticas públicas sistemáticas direcionadas à formação ou à carreira dos professores no Brasil. Para ela, a falta de investimentos na melhoria da formação inicial e as políticas de formação em serviço adotadas, que não funcionam como complemento mas como "quebra-galho" (GATTI, 1997, p. 5), não vinham obtendo mais do que aumentos desnecessários e inadequados com os gastos na educação. Gatti destaca, também, o fato da docência não ser uma profissão atraente no país e de não se atuar em prol da atração e da manutenção de jovens nessa carreira (em todos os níveis). Há dez anos a autora já chamava a atenção para a urgência do estabelecimento de tais políticas e para a necessidade da atenção à formação de professores diante da expansão de todos os níveis de ensino e da adequação da educação ao cenário democrático que se pretendia consolidar no país (ibid., p. 2).

De fato, durante longas décadas, a preocupação com a problemática específica da formação não circulou tanto entre os responsáveis pelas políticas públicas quanto entre educadores e estudiosos direta ou indiretamente envolvidos com ela. Embora não fosse recente certo consenso a respeito da importância da formação de professores como meio para a melhoria de todo o sistema educacional do país, essa questão obteve destaque em políticas sistemáticas de ação a partir da publicação da LDBEN, em meados da década passada. Desde então, nota-se a concentração de esforços em torno da realização de uma série de projetos que contemplam a formação dos profissionais do magistério, especialmente por parte das administrações públicas, mas contando com o apoio de outros setores sociais.

Com as exigências da nova legislação, especialmente relativas à valorização da formação de docentes em nível superior (Artigo 62) e o posicionamento da educação infantil

como parte integrante da educação básica (Artigo 21), os sistemas educativos passaram a se articular a fim de encontrar respostas viáveis às novas demandas. E, devido à urgência das questões a serem equacionadas, passou-se a adotar estratégias em que fosse possível economizar tempo e gastos. Instituída a Década da Educação (1997-2007), estabeleceu-se um prazo a partir do qual "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Artigo 87, parágrafo 4º, inciso III, Das Disposições Transitórias). Para tanto, ainda na própria Lei de Diretrizes e Bases, em seu Artigo 87 (parágrafo 3º, inciso III, Das Disposições Transitórias) foi estabelecido que o poder público deve "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação a distância".

Logo, é no espírito da nova Lei que proliferam, a partir de então, discursos e práticas em torno da formação, principalmente, para os professores em exercício e por meio da modalidade a distância. Criam-se uma série de programas e cursos que lançam mão dos recursos de EaD e, em alguns casos, de modernas tecnologias de informação e comunicação, com a finalidade de certificar grandes contingentes de profissionais no exercício de suas funções, num curto espaço de tempo. São os chamados *programas especiais de formação* em serviço. Esse tipo de política pública, ainda que sinalize grandes melhorias na área – pelo menos em termos do reconhecimento legal e de um crescimento considerável nos investimentos sistemáticos na formação docente – tem sido alvo de críticas, justamente porque tende a tornar precária a formação, priorizando redução de custos e economia de tempo.

Segundo Barreto (2003), é com o argumento da flexibilização, mas numa perspectiva de esvaziamento que o PNE do MEC, em seu sexto capítulo, prevê a oferta de cursos a distância especialmente na formação de professores para a Educação Básica. Para a autora, a EaD e o uso das novas tecnologias fazem parte de uma política de *reconfiguração* da formação, que a substitui por *capacitação em serviço* ou *certificação* (p. 12), incentivada pelo financiamento nacional e internacional nesta área. De fato, os incentivos à larga utilização da modalidade de EaD e à inserção das novas tecnologias na escola e na formação docente são intensos nos discursos de organismos internacionais, de onde se originam boa parte dos recursos destinados à educação nos países mais pobres. Em tais discursos, distorce-se o papel das tecnologias e sua relação com a educação e a formação, confirmando a suspeita de que a introdução de inovações tecnológicas nos países subdesenvolvidos sempre se faz acompanhar pelo discurso tecnocrático que propaga um modelo de sociedade de consumo e legitima as políticas orientadas por modelos neoliberais (BELLONI, 2003a, p. 62). Nesse sentido, a

questão política tem sido um fator muito mais conflituoso do que resolutivo para as desejadas melhorias na formação e atuação dos professores, no Brasil. Contudo, as políticas internas mais amplas estão relacionadas, ainda, a outras conjunturas. As transformações econômicas (mundiais) são, nesse sentido, um outro importante aspecto a ser considerado a fim de que melhor se contextualize as discussões acerca da formação de professores no país.

Desse ponto de vista, o problema da formação persiste, já que o reconhecimento da importância do papel do professor e da centralidade da sua qualificação profissional não significa – como se poderia supor ou desejar – que as políticas públicas nacionais postas em prática nesta área estejam em sintonia com o que é constatado nas pesquisas ou com o que é sugerido por estudiosos da formação de professores como as ações mais adequadas à realidade brasileira e mais condizentes com as necessidades dos quadros docentes do país. Ao contrário, diversos pesquisadores vêm demonstrando, por repetidas vezes, que as recentes políticas de formação de professores no Brasil têm refletido as indicações de órgãos internacionais – tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento ou Banco Mundial (BIRD) – que não necessariamente respondem aos interesses e reais necessidades locais (BARRETO, 2001, 2004; FONSECA, 2000; MAUÉS, 2003).

De fato, as políticas educativas brasileiras não estão descoladas das tendências mais gerais, tanto nas questões sociais quanto econômicas, que se vêm esboçando, historicamente, desde o final da Segunda Guerra Mundial (SGM). Nelas, voltam-se as atenções e os esforços para o desenvolvimento social e econômico dos chamados *países em desenvolvimento*, mas sempre na esteira dos chamados *países desenvolvidos*. E, nesse quadro, os organismos internacionais desempenham papel preponderante.

Alinhando-se às demandas do mercado internacional, o Estado brasileiro vem se abstendo, uma vez mais, do papel de executor dos serviços públicos. É nesse sentido que se pode afirmar que as novas formas de gestão e financiamento da educação que emergem como parte das reformas sofridas pelos sistemas educacionais, na década de 1990, faz parte das medidas políticas e administrativas de uma nova forma de *regulação* dos sistemas escolares (OLIVEIRA, 2005).

2.1.2. Economia mundial em mutação: reformas para a educação ou pela educação?

Tendo pesquisado documentos do BIRD, Fonseca (2000) busca analisar os fundamentos políticos da proposta educacional que esse órgão vem fomentando no âmbito da sua cooperação técnica e financeira aos países em desenvolvimento. Segundo a autora, após ter cumprido com a função inicial de auxiliar a reconstrução dos países europeus no pós-guerra, o Banco Mundial passou a monitorar o desenvolvimento do chamado terceiro mundo. E, de órgão financeiro, responsável por empréstimos correspondentes à dívida externa desses países, o BIRD passou também a ser órgão político, na qualidade de articulador mundial do globalismo econômico (p. 60). Para essa autora, é através do financiamento de projetos que o Banco influencia a definição da política social brasileira, de forma que, "na área da educação, percebe-se uma tendência de integrar as ações educacionais ao projeto de desenvolvimento global definido pelo Banco e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). A educação, assim, deixa de ter uma finalidade em si mesma, e seus objetivos passam a ser instrumentais, para o desenvolvimento econômico" (ibid., p. 67).

Outro grave problema detectado pela autora reside no fato de que o financiamento destinado por esse órgão ao setor social é feito nos moldes do crédito ao setor econômico, numa adaptação desvantajosa para a educação, que não visa o lucro. Para ela, a incompatibilidade estrutural entre o modelo de financiamento e as características do setor educacional é a causa do fracasso dos projetos educacionais que, ao final, não apresentam a mudança qualitativa esperada. Nessa mesma direção, não somente o BIRD, mas outros organismos multilaterais encaminham projetos e determinam os objetivos das reformas na educação, internacionalmente. Nas últimas décadas do século XX, as prioridades estabelecidas por esses órgãos foram os investimentos na Educação Básica (ensino fundamental e médio para as grandes massas) seguidos pelos incentivos à formação de professores para esse mesmo nível de ensino. Tais reformas, generalizadas nos países da América Latina, são estruturadas, segundo Maués (2003), para servir aos interesses do projeto neoliberal.

De acordo com a autora, as reformas educacionais que se vêm delineando desde a década de 80, partem de um mesmo princípio – atender às novas exigências do mercado – e apresentam um objetivo político bem definido. As reformas, ao contrário do que divulga o senso comum, não são necessariamente formas de mudança, de progresso ou avanço. A autora as identifica com o processo de *regulação social* (MAUÉS, 2003, p. 95), na medida em que

são propostas pelos governos locais a partir das suas relações com o contexto mundial. Em tal contexto, segundo Maués, marcado pelo avanço do capitalismo, pela globalização ou mundialização[20] da economia e pela reestruturação do Estado, a educação desempenha um importante papel.

Os discursos que buscam legitimar a conformação das reformas educativas a esse contexto giram em torno da necessidade de construir uma nova sociedade e, para tanto, uma nova educação que corresponda a suas novas exigências. Em que pese a boa intenção de muitos ao divulgar expressões tais como "Sociedade do saber", "Sociedade do conhecimento" ou "da informação", o fato de nem sempre se esclarecer o significado exato dos termos dá margem ao escamoteamento de uma relação desvantajosa para os países mais pobres no movimento de globalização. Esse movimento, que é tanto econômico quanto cultural e por isso, perverso (PRETTO, 2003, p. 36), aumenta o poder de uns e delega aos demais o papel de consumidores (ou excluídos) da "nova ordem". É nesse sentido que os discursos da inserção (note-se: "inserção" e não "participação", por exemplo) nessa "Sociedade" pressupõe o alinhamento das reformas a determinantes não necessariamente educacionais e que nem sempre levam aos resultados sociais esperados. E é nessa linha que se persegue, nas reformas educativas, a construção da "Sociedade do saber" que, segundo Maués, é indispensável para a fase informacional da economia (MAUÉS, 2003, p. 93). Assim, as metas estabelecidas pelos órgãos internacionais, voltadas para o crescimento econômico, alinham a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências dos mercados.

Nas análises dos órgãos multilaterais, divulga-se a necessidade de reformar a escola e a formação e atuação dos professores a partir do argumento de que sua configuração "tradicional" já não forma para as mudanças no mundo do trabalho tais como a introdução das novas tecnologias e o fim do paradigma industrial. (ibid., p. 91) Essas transformações, por sua vez, estão relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo mundial, em direção a uma nova fase de expansão do regime de acumulação. Uma vez que se percebe que o estado intervencionista barra o avanço do capital, o neoliberalismo econômico ganha terreno. Em outras palavras:

[20] Para a autora ambos os termos referem-se a um processo econômico de "intensificação de trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, a desregulamentação da economia e sobretudo o aumento do poder dos países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências" (MAUÉS, 2003, p.91).

> De um lado, há o interesse de abrir mais mercados (globalização), sendo necessário para tanto que haja uma desregulamentação do Estado, o fim das barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo), de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim. É esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social. (id., ib.)

É nesse sentido, portanto, que as reformas educativas conformam-se ao movimento de mundialização. De um lado, o desenvolvimento do capitalismo – do paradigma industrial para o informacional –, de outro, a reestruturação do estado e o avanço do neoliberalismo e, enfim, a globalização articula os dois processos. De acordo com esse projeto, que é tanto econômico quanto social e educativo, as reformas pretendidas na educação definem-se como meio para finalidades outras, essencialmente, mercadológicas e reguladoras. As reformas educacionais prestam-se a formar os novos trabalhadores (adaptá-los) e formar novos consumidores. Sendo assim, as transformações se operam pela educação, com fins duvidosos, e deixam de acontecer para a educação, como finalidade democrática. Programas de formação de larga escala tais como o PEC Municípios pretendem atender a uma parte dessa demanda por transformações na educação, em alguma medida, guiados por tais princípios.

2.1.3. Discursos (inter)nacionais sobre formação: consensos aparentes

Embora a formação de professores se dê num campo de conflitos entre projetos distintos de educação e sociedade, circulam discursos em torno do tema que parecem homogeneizar as pretensões de uns e outros. Por isso, há que se atentar para os aparentes consensos a respeito da formação docente para que não se confundam reivindicações e conquistas históricas e recomendações descontextualizadas, que fazem retroceder. Nesse sentido, destaquem-se as recomendações internacionais, em especial para a formação de professores, que pretendem contemplar as necessidades e peculiaridades dos países a que se destinam. No Brasil, atualmente, são disseminados discursos dos organismos internacionais que se aproximam de diagnósticos de estudiosos da formação e importantes pesquisas na área. Onde aparentemente há convergência, no entanto, distorcem-se concepções e práticas, com o apoio e ação da política local.

Em torno dessa constatação, Maués (2003, p. 99) identifica um novo “receituário” de formação de professores, definido pelo movimento internacional, que está presente nas

reformas educativas. Segundo a autora, os elementos que o constituem são: a "universitarização" da formação como meio para a profissionalização docente, a ênfase na formação prática e a validação das experiências, a formação continuada, a EaD e a pedagogia das competências. Todos são elementos que se encontram, com maior ou menor destaque, no PEC - Formação Universitária Municípios.

Ao fazer análise a respeito de cada uma das recomendações dadas para as políticas de formação de professores, Maués (op. cit.) explica as distorções possíveis – dado que muitas delas parecem contemplar princípios educacionais legítimos – explicando em que sentido elas podem resultar em fragilização da formação. A universitarização da formação, por exemplo, em princípio indicada como forma de obter melhor qualificação e profissionalização para os docentes, tem sido realizada, segundo ela, de forma aligeirada: fora da universidade, sem ligação estreita com a pesquisa e ignorando experiências de projetos de formação anteriores. Além do mais, a autora adverte que o discurso da profissionalização é ambíguo na formação de professores. Tradicionalmente ligada ao saber científico e ao desenvolvimento na universidade, a profissionalização docente ora é calcada na realidade prática, ora, na técnica. (ibid., p. 100).

A valorização da formação prática é um segundo aspecto distorcido nas reformas, segundo a autora. O argumento, nesse caso, parte das críticas que se fazem ao excesso de teoria nos cursos de formação e investe na crença de que os saberes práticos resolveriam os problemas do cotidiano. Maués acredita que a ênfase na formação prática é uma distorção do histórico e do desenvolvimento dos estudos da relação entre teoria e prática na formação que reduz a questão das funções dos saberes teóricos e dos saberes de ação à carga horária destinada a cada um. Com relação à validação das experiências, a autora lembra que sua aplicação tanto pode enriquecer a formação, quanto apenas diminuir os custos e a duração dos cursos e aligeirar a formação. Novamente, transforma-se um princípio de transformação qualitativa num ganho quantitativo: maior número de diplomas (ibid., p. 103).

A autora também inclui a formação contínua nesse "*kit* reforma" como um meio de alinhamento dos professores em exercício às políticas educacionais em curso. Se, de um lado, a formação continuada pode ser um importante recurso para a atualização e o aperfeiçoamento profissional também se a tem compreendido e utilizado como forma de preencher lacunas e reparar deficiências, o que leva ao aligeiramento da formação inicial, e abre portas para a criação de um novo mercado de formação (ibid,. p. 104). Por fim, Maués mostra como o aporte pedagógico das reformas parece mais ou menos consensual em torno do modelo das competências, na esteira da utilização do termo em indústrias e empresas. A autora acredita,

nesse caso, que as definições dadas para a "competência" convergem para a predominância do *saber fazer* e representam um risco de que se diminuam os conhecimentos na formação, de que se enfatize o saber procedimental e torne a formação utilitarista, voltada para o mercado de trabalho, em detrimento da formação do cidadão crítico (ibid., p. 106).

Assim sendo, a formação de professores molda-se às reformas internacionais da atualidade que, de forma geral, estão baseadas em princípios de mercantilização da educação e utilitarização da formação. Para que esteja de acordo com tais princípios, os discursos e as práticas de formação são (re)configurados, contando com o arsenal de discussões e propostas de educadores, historicamente constituídas.

Quanto à EaD, como parte do mesmo receituário para a formação de professores, há uma lacuna a ser apontada no texto de Maués e que se pode preencher a partir das considerações de Barreto (2003). Para essa autora, a modalidade faz parte da reconfiguração da formação docente, no Brasil, incentivada pelo financiamento nacional e internacional. Condizente com o modelo de formação a distância proposto pelos organismos internacionais, as políticas do MEC enfatizam os novos materiais utilizados em EaD, numa perspectiva de esvaziamento. Nesse modelo, as NTIC são deslocadas para a posição de sujeito, capazes de substituir o professor em busca de maior produtividade. Assim, divulga-se a idéia segundo a qual as tecnologias são mais importantes do que o próprio ensino. A perspectiva aponta para o primado da dimensão técnica em detrimento da análise de seus modos e sentidos. Em tal perspectiva, as NTIC e a EaD são produtos a serem consumidos:

> Consumo com todas as suas conseqüências na divisão internacional do trabalho, a principal delas sendo a articulação de um ensino fundamental minimalista e uma formação profissional aligeirada, conforme as *condicionalidades* estabelecidas pelos organismos internacionais. (BARRETO, 2003, p. 19)

Segundo a autora, a incorporação das tecnologias é condição necessária, mas não suficiente para universalizar a educação inclusiva e de qualidade. Na forma como as políticas têm se conformado no país, a formação de professores gira em torno de uma simplificação que valoriza a técnica em si e, conseqüentemente, enfatiza o treinamento para a sua utilização "correta" (ibid., p. 20). Nessa perspectiva da substituição das mediações pelos meios, em que as tecnologias deixam de ser meio auxiliar e passam a ser estruturantes do processo educativo, os novos desafios para os professores – reconhecidos e trabalhados nos países ricos – acabam sendo obliterados por "soluções mágicas" nos países pobres (ibid., p. 21). Para Barreto, enfim, é desta forma que o MEC atribui "distância" como "ausência" na formação de professores.

Portanto, a EaD e as tecnologias também fazem parte do quadro que reconfigura a formação e distorce as discussões históricas na educação. Da maneira como a EaD tem sido proposta e posta em prática, com ou sem o apoio das NTIC, reforçam-se os preconceitos contra a modalidade e somam-se críticas de educadores e associações que analisam essas propostas como não sendo formativas e que desqualificam o professor em exercício (PRETI, 2001, p. 33).

O mapa final das políticas para a formação de professores no Brasil, portanto, assim está composto: por um lado, privilegia-se a Educação Básica – para a aquisição das habilidades e competências de base e gerais que possibilitem desenvolver a *performance* exigida pelo mercado mundial (MAUÉS, 2003, p. 98) – e por outro, prioriza-se o desenvolvimento individual de competências docentes – habilidades treináveis em curto prazo, das quais a utilização das TIC dêem conta, "de modo econômico e eficaz, preferencialmente a distância" (BARRETO, 2003, p. 14). De fato, o lugar reservado à formação docente na política nacional – do MEC – reflete uma estratégia de suposta *flexibilização* (BARRETO, 2003; FONSECA, 2003) recomendada por órgãos internacionais, em que, na verdade, oferece-se mais treinamento (formação aligeirada e barata) e menos formação *stricto senso*.

2.1.4. Discursos (e práticas?) contra-hegemônicos

Na contramão de todo esse movimento, cogita-se a possibilidade de construção de projetos educacionais (e sociais) alternativos. A formação de professores não está definida – embora esteja fortemente condicionada – pelos discursos de organizações internacionais e pelas condicionalidades do mercado. Ao contrário, há projetos político-pedagógicos em disputa nesse cenário.

Com efeito, as análises das reformas na educação que se vem fazendo no Brasil mostram que o quadro das transformações econômicas mundiais reflete-se nas políticas nacionais. No entanto, princípios educacionais amplamente discutidos não se perdem. Conforme se pôde observar, os discursos que circulam e que já se legitimaram nos meios educacionais aparecem nas recomendações internacionais e nas políticas nacionais, embora, quase sempre, reconfigurados. Em se tratando da formação de professores, que é o centro desta discussão, o maior risco a ser enfrentado é o de que prevaleçam as distorções e se desvalorizem as conquistas na área, que ainda são tímidas. Por esse motivo, é preciso cuidar de práticas e discursos para que, não percam sua riqueza original e o sentido de pertença

histórica aos movimentos reivindicatórios dos educadores e sociedade civil organizada (PRETI, 2003).

Mas é urgente, também, que os atores do processo (os próprios professores) e os diretamente envolvidos com projetos e cursos de formação não apenas mantenham os princípios como discursos, mas que multipliquem as práticas que lhes dêem vida. Nesse cenário, papel importante é desempenhado por grupos e associações de educadores, tais como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) etc, bem como pelos próprios professores, no cotidiano da escola, que é *locus* de formação por excelência (NÓVOA, 1992).

É nesse sentido que Programas de formação de professores tais como o PEC Municípios também têm um importante papel a desempenhar, distinguindo discursos mercadológicos de conquistas históricas, multiplicando práticas condizentes com essas últimas e, valorizando, de fato, a experiência e a atuação dos profissionais do magistério, no Brasil.

2.2. A formação na nova realidade sócio-cultural

O histórico de lutas – conquistas e frustrações – de educadores e demais envolvidos com a formação de professores, assim como a política, a economia e a cultura definem os referenciais a partir dos quais se constituem os discursos sobre a formação docente e as ações a ela direcionadas na atualidade.

Conforme visto anteriormente, muitos educadores preocupados com a qualidade da educação brasileira não vêem com bons olhos a interferência de organismos internacionais nas políticas educacionais em nível nacional e indicam distorções que, em toda a América Latina, têm levado à precarização da formação de professores. No entanto, esse posicionamento que relaciona tão intimamente e negativamente os interesses do mercado mundial às reformas educativas não é um consenso entre estudiosos da área, embora seja arriscado desvincular por completo ambos os movimentos, conforme se tentou demonstrar. O que se tem afirmado, com mais freqüência e maior consenso, é que o elemento sócio-cultural – sem dúvida alguma configurado em novos termos, especialmente, a partir da disseminação das novas tecnologias – deva ter papel preponderante nas mudanças previstas para a estrutura da educação formal. A principal diferença a ser notada, nesse caso, é entre os discursos que

não fazem senão escamotear os diversos modos pelos quais cada sociedade participa na globalização cultural – como produtores ou consumidores da cibercultura[21] –, e os que fazem análise crítica dessa realidade.

Para Rego e Melo (2002), um dos fatores responsáveis pela atenção privilegiada que se tem dado à preparação e desempenho dos professores na atualidade seria a necessidade de atender às demandas da Sociedade da informação (p. 167). Dada a importância do papel dos professores na nova realidade sócio-cultural, seria urgente a construção de um novo paradigma para as políticas de formação docente nos países da América Latina e do Caribe, em que se deveria incluir a incorporação das tecnologias (ibid., p. 188). As autoras lembram que a reformulação da formação docente é uma política que tem sido adotada em todo o mundo, especialmente a partir dos anos 90, e indicam os pontos em comum nas propostas. De acordo com suas análises, tanto nos países mais desenvolvidos quanto nos países dependentes, tais reformas vêm como resposta ao problema do baixo desempenho escolar e da própria formação, independentemente de aspectos conjunturais político-econômicos contemporâneos.

Na contramão do que as autoras apontam, acredita-se que, para uma análise mais consistente da questão, é preciso considerar a educação e a formação como partes integrantes desse contexto e dinâmica sociais. Conforme já visto anteriormente, os discursos e as propostas políticas em educação divulgadas por organismos internacionais estão alinhados às demandas da atual conjuntura econômica – marcada pela globalização e pelo neoliberalismo – em que países de diversas realidades sociais e culturais, exercem diferentes papéis. A discussão em torno do tema encontra-se diluída e os discursos disseminam-se: a recomendação da incorporação das tecnologias nas escolas e nos cursos e programas de formação de professores é quase onipresente e parece consensual a necessidade de realizar a inclusão digital, tanto de crianças e jovens quanto – e talvez principalmente – dos professores responsáveis por sua educação.

Mesmo autores como Maués (2003) – que mostra como as tecnologias e a EaD se relacionam intimamente com as propostas da globalização neoliberal – chegam a incluir a tecnologia como parte das boas condições de trabalho do professor (p. 113). Ainda que essa autora, em especial, sustente uma perspectiva radicalmente crítica a respeito de tais políticas, ela mantém a idéia da importância da incorporação das NTIC na prática docente, assim como a maioria dos pensadores em educação atualmente. Sendo assim, como resolver o dilema

[21] Segundo o filósofo francês Pierre Lévy (1999), cibercultura é "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (p.17). O ciberespaço, por sua vez, é "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores" (id.,ib.).

entre as pressões mercadológicas internacionais e a necessidade incluir e dar condições de participação plena para professores e alunos na nova realidade sócio-cultural?

Para Pretto (2003), as transformações culturais pelas quais o mundo está passando são pressionadas pela globalização, e é nesse sentido que se trata de um processo tanto econômico quanto cultural. O autor destaca o papel da mídia, nesse processo, chamando a atenção para a tendência aos monopólios mundiais no mundo da comunicação. Levando em consideração que o domínio dos meios ficam a cargo de poucos que concentram, assim, muito poder, o autor define a Sociedade da Informação como esse universo da comunicação, que tem sido muito fortemente associado ao processo de globalização, além do veloz desenvolvimento científico e tecnológico, em especial na indústria eletroeletrônica (p. 30). Segundo o autor, as políticas públicas, desde o início da década de 90, seguem em direção a inserir os países nessa Sociedade, cujo pilar principal é a Rede Mundial de Computadores, a Internet. Pretto lembra ainda que, no Brasil, são as camadas mais favorecidas da população que tem acesso ao mundo da comunicação generalizada e são, no mínimo, consumidores diferenciados pela possibilidade que têm: "o que nos obriga a pensar em políticas públicas que favoreçam a inclusão das camadas mais pobres nesse mundo tecnológico de comunicação" (ibid., p. 39). Por isso, aponta para a necessidade de dar amplo acesso à conexão, afirma a relevância da alfabetização digital e defende que é preciso incluir as escolas no processo (id., ib.).

Note-se, portanto, que as políticas públicas nesse sentido são desejáveis, contanto que não se limitem ao *acesso* aos meios de informação e comunicação. A preocupação de Pretto gira em torno da necessidade de "formar o cidadão", pensando a cidadania como "um espaço de enriquecimento da formação do produtor de cultura, de conhecimento e de bens, não sendo limitado à preparação de um melhor consumidor" (op. cit., p. 34). Resta refletir a respeito das possibilidades e limites para atingir tais fins, no contexto cultural globalizado e monopolizado por grandes corporações e, além disso, pensar a respeito do papel da formação de professores, nesse contexto.

É nesse sentido que Barreto (2004) reivindica a discussão das questões de fundo que envolvem a inserção das tecnologias na educação. A autora lembra que a idéia de Sociedade da Informação está associada ao movimento que atribui poder miraculoso às tecnologias informacionais e questiona o determinismo assim pressuposto. Barreto destaca, ainda, que, nessa maneira de analisar a atual realidade social e cultural, as tecnologias deixam de ser produto e passam a ser produtoras da mudança (p. 1183). Abre-se espaço, assim, para a perspectiva maniqueísta em que, de um lado alguns poucos privilegiados são participantes das maravilhas desse "admirável mundo novo" e, de outro, a maioria excluída perde

oportunidades que somente o acesso às tecnologias mais avançadas pode proporcionar. É assim que a escola passa a ser vista como meio de salvação dos que, de outro modo, estariam perdidos (ibid., p. 1184). E assim, também, a formação de professores ganha importância, já que é posta como canal de ligação entre as novas tecnologias e a escola.

Assumindo-se a Sociedade da informação como pressuposto, faz-se utilitária a formação e se distorce o próprio papel das tecnologias que, nas políticas atuais, têm sido reduzidas a meras *ferramentas* de EaD. Barreto explica que, na ausência do questionamento dos determinantes políticos, econômicos e sociais que estão por trás da incorporação das NTIC na educação, faltam as condições necessárias para a sua apropriação na formação e no trabalho docente (BARRETO, op. cit., p. 1193). Reverter esse quadro, segundo a autora, "requer a formação de professores no/pelo trabalho com as TIC e requer que, portanto, não lhes atribua o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades." (ibid., p. 1188). Reitera-se a afirmação de que não se trata de uma questão de acesso. No entanto, não basta afirmar a necessidade de formar para a cidadania se não estão inseridos na própria formação as discussões e o indispensável questionamento acerca do momento histórico (político, social e econômico) em que as novas tecnologias chegam às escolas. Em outras palavras, o que realmente importa é conscientizar os professores sobre o "modo como o acesso é produzido e os sentidos de que é investido" (ibid., p. 1190).

2.3. A ênfase na formação continuada

Dentre as mudanças culturais que tem sido constantemente apontadas por diversos autores e estudiosos, estão a mudança na relação entre a formação e o trabalho e as novas relações sociais com o saber, na nova sociedade. De uns anos para cá, tem se encontrado muito presente nos discursos sobre a educação e o mundo do trabalho a afirmação de que os conhecimentos adquiridos por uma pessoa durante o processo de sua formação tendem a se tornar obsoletos no decorrer de sua vida e de sua carreira (LÉVY, 1999, p. 175). As velozes transformações no mundo dominado por tecnologias cada dia mais complexas e avançadas exigiria, portanto, a constante atualização dos conhecimentos profissionais. Por outro lado, reitera-se a centralidade do saber e da produção de conhecimentos na nova forma de organização social. Nela, a informação e o conhecimento estariam em toda a parte, não mais se restringindo aos muros das instituições tradicionais de educação. Assim, *aprender a aprender* é o mote conhecido e, quase sempre, reconhecido como mobilizador das transformações na educação do século XXI. Aliando-se o fim da separação entre educação e

trabalho e a valorização da aprendizagem em tempo e espaço ampliados, ganham cada vez mais destaque o conceito de educação permanente e os projetos de formação continuada.

Assim, a formação continuada ganha o estatuto de solução para (quase) todos os problemas da educação. Sendo assim, a ênfase na educação permanente ou na formação continuada pode ser entendida de duas maneiras: como parte das recomendações que visam adaptar o trabalhador às novas exigências do mercado ou como uma estratégia legítima de atualização e aperfeiçoamento da atuação profissional. No que tange especificamente à formação dos professores, já se apontou a confusão possível entre esses dois pontos de vista, de forma a resultar na substituição da formação inicial sólida pelos cursos aligeirados de "capacitação" ou, ainda, na adaptação dos profissionais do magistério às reformas educacionais conformadas ao projeto neoliberal.

É fato que são muitos os incentivos que as políticas públicas atuais direcionam à formação continuada de professores. Entretanto, esses projetos têm confundido a educação continuada com as propostas de formação em serviço com vistas à titulação. Nesse modelo, a formação inicial (ou formação básica) dos professores confunde-se com a aquisição dos conhecimentos durante o exercício das funções profissionais, como forma de cobrir uma falta anteriormente admissível. O PEC é um exemplo desse tipo de política. A despeito de sua denominação, trata-se de um Programa de formação inicial, pois visa, prioritariamente, *titular* professores em nível superior. A caracterização como um Programa de Educação Continuada deveu-se à restrição das matrículas somente a professores que estivessem no exercício das suas funções. O Programa é uma política de formação em serviço que se insere no movimento de universitarização no magistério das séries iniciais (SARTI, 2005).

Várias são as críticas possíveis aos cursos e programas de formação continuada que assim se denominam, mas que não fazem mais do que substituir lacunas deixadas pela formação inicial (MAUÉS, 2003, p. 104), ainda que seja uma lacuna relativa à própria titulação. É ponto pacífico entre educadores que a formação continuada não foi prevista para substituir a inicial, mas para complementá-la. Por outro lado, a constatação não diminui a importância da formação continuada, quando estruturada em torno de outras finalidades. Nesse sentido, a formação contínua tem sido defendida como um aspecto central de definição de uma nova profissionalidade docente, como quer Nóvoa (1992), visto que esta apenas se inicia nos cursos de formação básica. E a complementa, especialmente quando se trata de implantar propostas de renovação das escolas e das práticas pedagógicas, dado que, em curto prazo, o professor em exercício é o seu principal agente (CANDAU, 1996, p. 140).

Não é de hoje que a escola precisa sofrer drásticas transformações, no sentido de superar a educação tradicional. Não se trata da necessidade de aplicar as reformas que conformem a educação às novas demandas do capital, mas de entender a escola como um mecanismo fundamental da formação para a cidadania, que inclui o professor com boa qualificação, remuneração e condições de trabalho, e a escola pública, como instituição gratuita, de qualidade e bem equipada. (PRETTO, 2003, p. 40). É nesse sentido que vários projetos de renovação já foram realizados no Brasil, muitos dos quais, já trazendo a preocupação com a formação continuada dos professores. Todavia, quase sempre esses projetos adotam a perspectiva clássica da formação continuada e, nesse sentido, uma série de investigações têm sido realizadas em busca de alternativas.

Candau (1996) elenca três principais pressupostos que guiam a tentativa de superar a perspectiva clássica. A partir da constatação de que é no cotidiano escolar que os professores, muitas vezes, aprimoram a sua formação, procura-se adotar a escola como *locus* privilegiado da formação continuada (p. 143). Sem esperar que isto aconteça de forma espontânea, recomenda-se que sejam promovidas experiências que favoreçam a prática reflexiva e coletiva dos professores de uma determinada instituição escolar, favorecendo processos de pesquisa-ação, sem que seja necessário deslocá-los para outros espaços. Como segundo eixo para uma nova perspectiva de formação continuada, propõe-se o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, especialmente, os saberes da experiência, que constituem a cultura docente em ação (ibid., p. 146). É preciso superar a resistência da universidade nesse sentido, aproximando, reconhecendo, valorizando e incorporando os saberes da experiência dos professores, pondo-lhes em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos. Como terceiro e último pressuposto, quer-se, enfim, reconhecer o ciclo de vida profissional dos professores como um processo heterogêneo, de forma que se leve em conta, na formação continuada, que em diferentes etapas da vida profissional (início ou fim de carreira, por exemplo) os professores trazem diferentes necessidades. Assim, o desafio é romper com modelos padronizados e criar sistemas diferenciados que, na linha do que defende Nóvoa, permitam ao professor dar sentido aos seus processos de formação no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1995).

Após o balanço da grande contribuição que essas novas reflexões incorporaram à área da formação continuada de professores, Candau chama a atenção para dois aspectos em que elas podem e devem avançar. O primeiro deles, diz respeito à consideração do contexto mais amplo, social, cultural, político e ideológico que envolve as questões da formação de professores, articulando melhor as dimensões micro e macrossociais, psicopedagógicas e

político-ideológicas da profissão docente (CANDAU, op. cit., p. 151). Em segundo lugar, a autora lembra que é preciso trabalhar mais "a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar" (id., ib.).

Quer seja como um Programa de formação em serviço com vistas à titulação em massa, quer seja como uma proposta de formação continuada de professores, o PEC - Formação Universitária Municípios procura atender a alguns desses princípios e não é possível afirmar – e nem é objetivo da presente pesquisa o fazer – em que medida obteve sucesso. Entretanto, sua proposta de utilização das NTIC sinaliza para a necessidade de revisão, principalmente, nesses dois últimos aspectos indicados por Candau (op. cit). Isso porque tanto aspectos do contexto mais amplo, como por exemplo a chamada Sociedade da Informação, quanto aspectos da cultura escolar e dos professores foram superficialmente considerados no Programa (conforme será possível verificar em análises posteriores, neste trabalho).

2.4. A formação como um processo de auto(trans)formação

Inseridas num contexto controverso, são confusas as representações acerca da figura do professor. Por um lado, mantém-se o frágil *status* de sua profissão, associado ao histórico de escassos investimentos na área – tanto em termos de remuneração quanto de políticas sistemáticas de valorização da carreira docente (GATTI, 1997) – e, por outro, a escola permanece no discurso político e no imaginário social como um veículo de transformação social e os seus educadores como principais atores nesse processo.

As políticas e as práticas atuais de formação de professores definem-se em um palco de disputas em cujas "pontas" localizam-se forças mercantilistas e ideais democráticos. No entremeio, confundem-se os projetos político-pedagógicos em oposição pela convergência dos jargões de uns e outros (PRETI, 2003). E, no limite, o excesso de discursos que colocam os professores no centro das preocupações políticas e sociais da atualidade oculta a pobreza das práticas que o envolvem (NÓVOA, 1999).

O papel fundamental que se atribui aos professores na construção da sociedade do século XXI é marca fundamental dos discursos circulantes a respeito da atuação e da formação desses profissionais. No entanto, a retórica abundante sobre o porvir educacional que esconde o "*déficit* de presente" precisa ser superada para que seja possível imaginar o futuro do trabalho do professor, conforme assinala Nóvoa (op. cit.). São necessários, portanto, novos entendimentos a respeito das políticas educativas, das práticas pedagógicas, do

associativismo docente e da própria formação de professores (ibid., p. 19). As possibilidades para a construção de um novo paradigma de formação são tão numerosas quanto forem as formas de compreensão da função social e histórica da escola e, por conseqüência, dos próprios professores. Assim, tanto é possível que certas medidas propostas venham a colaborar para a consolidação de um "mercado de formação", quanto podem os professores encontrar modelos que recriem a escola como espaço de formação individual e de cidadania democrática (ibid., p. 20).

Nesse sentido, o excesso de discursos para o qual Nóvoa chama a atenção só poderá ser superado se os próprios professores ocuparem um espaço mais dinâmico nas mudanças em curso. A formação ocupa um papel importante, nesse caso, desde que "situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos de sua vida" (ibid., p. 18). Na corrente das *histórias de vida*, esse autor não é o único a apontar mudanças na concepção da formação de professores como ponto nevrálgico das necessárias transformações na educação. Entretanto, a força dessa linha de investigação, de ação e de formação específica reside, principalmente, na valorização tanto teórica quanto prático-metodológica da experiência do formando em cada etapa de sua história pessoal e profissional.

Nóvoa (1995) relata que foi em meados de 1980 que a literatura pedagógica foi invadida por estudos que recolocaram os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, contra a atenção exclusiva que se deu, nas décadas precedentes, às práticas de ensino (p. 15). Foi nesse movimento que se passou a pensar a vida e a pessoa do professor – sua identidade – como inseparável de sua atuação profissional. Segundo o autor, é impossível, de fato, separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (ibid., p. 17). A explicação para a mudança de foco seria uma "mutação cultural que faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade e a vivência face ao instituído" (ibid., p. 18). Assim, para esse autor, o "auto" e o "hetero" são dificilmente separáveis. O que está fora, o instituído, não se separa do que acontece internamente ao sujeito: não o determina, mas de forma alguma o exclui. É nesse sentido, inclusive, que a formação passa a ser vista como **autoformação**, ou seja, como um processo que acontece de dentro para fora e não de fora para dentro.

Desta maneira, torna-se essencial a valorização da experiência profissional do professor, bem como de sua experiência pessoal. Os saberes docentes legitimados corresponderiam a uma forma de *desescolarização* da formação. O papel da universidade, nesse caso, transforma-se, pois o abandono das formas "escolarizadas" de formação refere-se

justamente à superação dos discursos da academia que deslegitimam o professor como produtor de saberes, co-autor de sua formação. Note-se: não se trata da renúncia da universidade como espaço formativo, mas do estabelecimento de um diálogo, de fato, entre o coletivo docente forte e os universitários[22].

Inserindo a formação de professores num campo ainda mais amplo de discussões – a educação de adultos[23] – reitera-se a lição de que é preciso dissociar a "lógica da escola" da "lógica de atuação profissional" em mais de um sentido, essencialmente quando se trata da formação contínua de adultos. Nem se pode pretender formar o adulto tomando-o como "tabula rasa", como um indivíduo inexperiente que apenas consome (e não produz) saberes, nem se pode tomá-lo como um ser programável, na perspectiva da adaptação e do instrucionismo para o mundo do trabalho, pelo acúmulo de ações de formação (CANÁRIO, 1999). Segundo Canário (1999), tanto a teoria quanto a realidade evidenciam que não há relação direta e linear entre o mundo do trabalho e a formação, embora permaneça a idéia segundo a qual esta constitua o principal instrumento de emprego e mobilidade social (p. 39). Desmascarando a lógica que liga formação e sucesso profissional, o autor lembra que, na verdade, a formação faz parte de um quadro de mudanças deliberadas das sociedades em resposta às mudanças sociais e tecnológicas aceleradas:

> A crença nas virtualidades da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária como, também, suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores, tem alimentado a convicção, mil vezes repetida, segundo a qual, para mudar a educação, a saúde, a economia, é preciso... formar. Formar professores! formar médicos e enfermeiros! formar empresários! (ibid., p. 39)

Em contrapartida a essa visão, Canário defende o "regresso do ator", "configurando os seus comportamentos como ações finalizadas, no quadro de estratégias racionais (ainda que de uma racionalidade limitada), no interior de sistemas de ação coletiva, construídos pela própria ação humana" (id., p. 40). Para ele, é preciso utilizar como principais recursos da formação a personalidade e a experiência e, portanto, há que se considerar a centralidade dos processos de **autotransformação**. Ao invés de descontinuar formação e atuação profissional (fazendo a primeira depender da segunda, ou vice-versa), propõe-se a busca de novas

---

[22] Sobre essa questão, ver também BUENO (2003).

[23] Já na década de 1980, Piérre Dominicé (1988) e o chamado Grupo de Genebra teorizavam sobre a formação de adultos a partir da premissa de que "A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele" (p. 61).

metodologias e práticas que aproximem (e até façam coincidir) situação de trabalho e de formação.

Assim, as idéias de formação inicial forte e reciclagem na formação contínua, são substituídas pelos conceitos de trajetória profissional e percurso de formação (ibid., p. 42). Com a adoção desses conceitos, as situações formalizadas de formação são encaradas do ponto de vista do adulto que se forma. Ou seja, "as situações de formação, deliberadas, passam a ser encaradas como momentos formais de um percurso formativo, marcado por um processo de apropriação" (id., ib.). Sendo assim, esse novo modo de construir ofertas formativas pressupõe o adulto co-produtor da sua formação: "Em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu consumidor" (BOGARD, 1991 apud CANÁRIO, 1999, p. 43).

A partir de tal revisão dos princípios que regem a formação profissional do adulto e, portanto, a formação de professores, passa-se a valorizar a ação do indivíduo, mais do que as ações sobre ele. Entretanto, as particularidades da profissão docente (como um campo de atuação de interesse público com vistas à manutenção e à transformação da cultura e de valores sociais) exigem que se dê especial atenção, também, à ação do e no coletivo. Nesse sentido, a formação continuada de professores pode vir a definir uma nova profissionalidade docente[24], desde que valorize o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e organizacional do professor (produzir a escola), ou seja, desde que valorize o professor individual e o coletivo docente (NÓVOA, 1992, p. 24). Para Nóvoa, a formação continuada se define na inter-relação da produção da vida e da profissão docente, tanto quanto da produção da própria escola. Trata-se, para ele, de estabelecer um trabalho centrado na pessoa do professor e em sua experiência, mas que não se organiza em torno de professores individuais (aquisição de conhecimentos e técnicas), mas toma como referência as dimensões coletivas (autonomia com relação às lógicas administrativas e a regulações burocráticas e autonomia com relação à pedagogia científica) para produzir a profissão (p. 27).

Esta dissertação, portanto, está baseado na idéia de que a formação de professores, inserida no contexto mais amplo da formação de adultos, pressupõe um processo autoformativo em que o professor (adulto) co-produz a sua formação a partir da proposta

[24] Segundo Nóvoa (1992, p.24), a profissão docente se define na tensão entre profissionalização (processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia) e proletarização (degradação do estatuto, rendimentos e poder/autonomia pela separação entre concepção e execução, estandardização das tarefas, redução dos custos da aquisição da força de trabalho e intensificação das exigências em relação a atividade laboral).

formativa do PEC - Formação Universitária Municípios. Não se desvaloriza, desta forma, as propostas de formação, mas busca recontextualizá-las e rediscutí-las. Não se defende a autoformação no sentido de responsabilizar unicamente o professor por sua formação individual e solitária (como o fazem as teorias meritocráticas ou mesmo as propostas de EaD auto-instrucional), mas defende-se a idéia de que os cursos de formação precisam passar pela concepção de que toda formação é, na verdade um processo de transformação. A transformação profissional, sendo também pessoal, só ocorre se, de fato, envolver o principal interessado – o professor – nos processos decisórios. É nesse sentido, enfim, que se entende a formação como um processo de **auto(trans)formação**.

Capítulo III. O PEC - Formação Universitária Municípios

O PEC - Formação Universitária Municípios é a reedição de um projeto que, nos anos de 2002/2003, formou mais de seis mil professores da rede estadual de São Paulo. O Programa fez parte de um conjunto de políticas em educação do governo do estado que, antes da criação do PEC Estadual, já vinha atuando na reforma da formação docente, a "menina dos olhos" das políticas internacionais na década de 90. A primeira edição do Programa, por sua vez, foi uma adaptação de proposta similar criada no Estado do Paraná. Em todo o país, vinham-se pensando em alternativas que pudessem responder às novas demandas trazidas pela LDBEN, especialmente com relação à formação de professores em nível superior. De todas essas experiências, o governo de São Paulo escolheu o curso paranaense – cuja característica marcante residia no uso intensivo de tecnologias avançadas de informação e comunicação – como fonte de inspiração para dar vida ao seu novo projeto de formação.

Desta forma, o PEC - Formação Universitária Municípios carrega consigo um histórico – uma trajetória anterior ao seu próprio percurso – cujo resgate, muito provavelmente, contribui para a compreensão de seus processos internos. O Programa constituiu-se como o resultado da convergência de interesses políticos nacionais e internacionais, mas também do esforço de educadores comprometidos com a qualidade da educação e preocupados com as questões da formação docente. Sem dúvida alguma, foi com esse espírito que grandes universidades adentram no projeto, contribuindo para seu sucesso[25].

Sendo assim, a grandeza e complexidade envolvidas no trabalho conjunto de diversas instituições e profissionais exigiram a criação de uma estrutura muito específica e um tanto complicada. A própria proposta de funcionamento do Programa, bastante diferenciada dos cursos tradicionais de formação superior de professores, não se identifica facilmente. Por isso, é necessário que seja feita a descrição do curso em certo nível de detalhamento para que o observador externo possa visualizar, ainda que grosseiramente, um tipo de experiência tal como o PEC - Formação Universitária Municípios.

Com relação, especificamente, à proposta de utilização das mídias interativas, inédita na região sudeste, foram herdadas características do projeto original e se fizeram diversas adaptações que, no entanto, não destituíram as NTIC do seu lugar de privilégio nas ações de capacitação dos professores (FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI, 2002, p. 5).

[25] Atribuir "sucesso" ao PEC é uma posição controversa, mesmo porque, vários poderiam ser os critérios adotados para tal avaliação. Entretanto, um dado já é inegável: o Programa foi muito bem aceito pelo público a

O papel central atribuído às atividades que envolviam o uso da informática e de redes de computadores, bem como às "aulas a distância" – vídeo e teleconferências – precisa ser ponderado, para sua melhor compreensão. Além disso, é importante também avaliar a presença, no Programa, de conteúdos curriculares em torno das novas tecnologias e dos processos sociais que as envolvem, a fim de perceber linhas de discursos direcionadas à formação docente, dentro dessa temática.

3.1. Breve histórico: da legislação às práticas

Conforme dito anteriormente, a aprovação da LDBEN, em 1996, foi um fator determinante para a formulação de novas políticas e para o redirecionamento daquelas já existentes na área de formação de professores no Brasil, a partir de então. A nossa primeira LDBEN foi sancionada em 1961 e foi a ela que, em 1996, a nova Lei substituiu.

Segundo Saviani (1998) a expressão "Diretrizes e Bases", cunhada desta maneira, aparece pela primeira vez na constituição promulgada em 1946, e foi mantida na Constituição de 1988, preservando-se a competência da União para legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Artigo 2, Inciso XXIV): "Em conseqüência desse dispositivo e como resultado de um processo iniciado em dezembro de 1988, entrou em vigência no dia 20 de dezembro de 1996 a nova LDB" (p. 11).

O processo de aprovação da LDBEN foi marcado pela disputa de projetos distintos: por um lado, a proposta formulada por meio de discussões com a sociedade civil e, por outro, a proposta que prevaleceu – sem muitas modificações – representativa de interesses políticos específicos, articulada por Darcy Ribeiro. Sendo assim, embora a legislação não determine as políticas e ações educacionais concretas, as bases legais que as direcionam deixam de considerar, desta forma, o histórico de discussões e necessidades apontadas por educadores e pela sociedade civil. Para Saviani, a concepção do texto final da LDBEN, resultante de sucessivas versões, estava em sintonia com a orientação política dominante e que vinha sendo adotada pelo governo, naquela época. O autor considera, portanto, que a sua concepção pode ser considerada neoliberal no significado corrente do termo, ou seja: "valorização dos mecanismos de mercado, apelo a iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos". (SAVIANI, op. cit., p. 200).

---

que se dirigiu e, ao que tudo indica, também por órgãos de gestão pública, já que já se encontra em sua terceira edição. Em outros sentidos, seu "sucesso" é discutível.

Visto de outra forma, a mesma LDBEN pode ter trazido como aspecto positivo o seu caráter flexível (GATTI, 2000). Entretanto, as políticas oficiais que se sucederam à aprovação da LDBEN sugerem, em seus aspectos gerais e, especificamente com relação a formação de professores, compromissos ideológicos decorrentes do assumido atrelamento aos modelos impostos pelo BIRD (SEVERINO, 2000, p. 190). Para Severino, a "análise crítica leva à conclusão que, apesar dos avanços conceituais trazidos por ela, as políticas oficiais que a implementam, representam um retrocesso na qualidade da formação de professores." (ibid., p. 177).

Com efeito, com relação aos cursos superiores em geral, a LDBEN traz a cobrança de um perfil profissional mais ajustado às demandas do mercado e da produção e focaliza a formação de *competências* e *habilidades*. Para tanto, recomenda-se a ampliação das formas de organização desses cursos, tais como cursos a distância, com mídias eletrônicas (SEVERINO, op. cit., p. 182). No caso específico dos cursos de formação de professores, as políticas de regulamentação da Lei mostram preocupação em consolidar os Institutos Superiores de Educação e em desencadear os programas de formação inicial e continuada via EaD, como panacéia para atender a demanda por formação superior, até 2007 (ibid., p. 184).

Se, portanto, independentemente da tendência política sob as quais se formulam as leis importa considerar as políticas e as práticas que lhe dão vida, não conforta perceber que, em nível federal, as políticas educacionais estão direcionadas por esse tipo de tendências, e a formação de professores, nesse contexto, segue oficialmente as orientações de organismos internacionais.

Quanto às políticas no estado de São Paulo, especificamente voltadas para a formação docente, surge ainda no ano de 1996 a proposta do Programa de Educação Continuada (o PEC) como parte das múltiplas ações da SEE-SP que visavam consolidar o projeto de melhoria do ensino no estado iniciado em 1995, projeto intitulado "A Escola de Cara Nova" (WEY, 1999, p. 229). Tais ações incluíam: reorganização da rede física, informatização, desconcentração e descentralização, criação da figura do professor-coordenador pedagógico nas escolas estaduais, criação do Telecurso 2000, presença das classes de aceleração, avaliação permanente, existência das salas-ambientes, progressão continuada da aprendizagem e horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) (id., ib.).

Originalmente, o PEC estava voltado para a formação continuada de docentes e especialistas por meio de ações de capacitação que abrangiam as áreas de gestão, informática e conteúdos específicos das diferentes disciplinas (SÃO PAULO, 2001, p. 10). A busca por formação em nível superior viria a fazer parte, na seqüência, da efetivação das recomendações

da política federal articulada com os princípios e diretrizes da política da SEE paulista, como continuidade das reformas educacionais em torno dos eixos: racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão e melhoria da qualidade, incluindo-se, neste último, a valorização profissional do quadro do magistério – carreira e formação (id., ib.).

Segundo Miranda (1999), o Programa de Educação Continuada foi aprovado por 88% do seu público, ainda que se afirmasse, nas suas avaliações externas, que "nem sempre um programa de educação continuada, por melhor que seja, consegue elevar o nível básico de formação de um docente" (id., p. 246). Desta forma, a proposta de formação manteve-se nos anos subseqüentes e ampliou-se com a criação do Programa de Educação Continuada em nível superior, o PEC - Formação Universitária, no ano 2000, dando continuidade àquelas políticas, favorecidas pelas avaliações positivas acerca do Programa.

Assim, o PEC - Formação Universitária (oficialmente identificado sob a sigla PEC - FOR PROF, mas identificado como PEC Estadual) foi implantado a partir de junho de 2001, com o objetivo de graduar em nível superior para cerca de 6.700 professores da rede estadual paulista de ensino, num período de dezoito meses. O projeto inicial do Programa, apresentado pela SEE-SP, havia sido inspirado na experiência do *Curso Normal Superior com Mídias Interativas* (MELLO; DALLAN, 2004). O Curso Normal Superior com Mídias Interativas, por sua vez, foi criado a partir de uma parceria entre a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior daquele estado. Concebido como um curso presencial, foi estruturado com a utilização intensiva de mídias tais como vídeo, teleconferências e Internet. À UEB coube o gerenciamento tecnológico desse curso.

Para a gestão do PEC - Formação Universitária, foi contratada a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), da Escola Politécnica da USP. A FCAV criou e implementou o modelo de gestão do Programa, coordenando e articulando a especificação e a instalação dos recursos tecnológicos, assim como a capacitação de todos os participantes para a utilização técnica e pedagógica das novas tecnologias (FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI, 2002, p. 17). Uma rede gestora de formação continuada para agentes educacionais, sob a responsabilidade da FCAV e da FDE, nasceu da experiência do PEC - Formação Universitária: a *Rede do Saber*. A Rede passou a conectar todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo aos órgãos centrais e de apoio à SEE e às Universidades parceiras por meio de uma rede de comunicações multimídia (Intragov) e firmou-se como instrumento vital para as ações futuras na área de formação docente do estado. Estava

consolidada, assim, uma nova característica nas políticas de educação no estado de São Paulo: formação docente *para* e *pelas* novas tecnologias.

Participaram da realização dessa versão do PEC Estadual a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a PUC-SP e a USP. Às Universidades foram atribuídas as tarefas de detalhar a proposta inicial apresentada pela Secretaria, elaborar os materiais, coordenar a docência, avaliar e certificar. Para tanto, cada uma das instituições deveria contar com estrutura e coordenação internas. Como instância de decisão máxima em todos os níveis de organização do PEC, formou-se um Comitê Gestor, composto por um representante de cada Universidade, três da SEE-SP e um coordenador executivo, todos designados pela própria Secretaria.

Em 2002, tendo em vista a boa aceitação e as avaliações positivas relativas ao Programa em sua primeira edição para o nível superior (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003), a UNDIME solicitou à SEE-SP a disponibilização dos recursos e o compartilhamento da experiência adquirida a fim de possibilitar formação similar aos professores das redes municipais, cuja demanda de atendimento girava em torno de 10.000 profissionais sem o diploma de ensino superior. A solicitação levava em conta a já prevista (re)utilização da rede física estruturada para o PEC Estadual – embora não se tivesse previsto que o fosse feito para a reedição do mesmo Programa – mas não considerou o seu caráter especial: único e pontual, com finalidade exclusiva e portanto, não re-editável[26].

O resultado foi a experiência do PEC - Formação Universitária Municípios, Programa que formou, no início de 2005, 1954 alunos com certificação pela USP, tendo operado em seus dois anos de funcionamento em 41 municípios da Grande São Paulo e do interior do Estado, e que contou, para tanto, com o trabalho de 144 docentes (SPOSITO, 2004, p. 5). O convênio, desta vez, fora firmado entre a UNDIME e a FDE que, por sua vez, novamente, contatou a FCAV para obter apoio na gestão do projeto. Duas foram, então, as Universidades que, na edição Municipal do PEC, participaram deste convênio: a USP, conforme já dito, e a PUC-SP. Para a efetivação do Programa, mais uma vez, montou-se uma estrutura própria em cada uma das Universidades (gerida por coordenação interna) e compôs-se um Comitê Gestor, integrado por dois representantes da UNDIME (indicados pela entidade), um representante de cada Universidade e um coordenador-presidente (indicado pela FDE).

A avaliação oficial final do PEC Municípios, assim como a avaliação referente ao PEC Estadual, foi realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Embora ainda não seja de acesso público, é possível deduzir por meio de outros documentos e dados que a aceitação do

Programa ainda é alta[27]. A reedição da versão Municipal do Programa é forte um indicativo dessa condição. O PEC Municípios II, ainda direcionado para os professores das redes municipais, pretende vencer um desafio ainda maior: proporcionar formação, também, para profissionais de Educação Infantil cuja formação anterior, em alguns casos, não atinge sequer o magistério em nível médio. Dentre os aspectos de todo o Programa de Educação Continuada que podem estar contribuindo para esse relativo sucesso – para além da questão puramente política – talvez estejam incluídos a valorização dos saberes docentes (por meio de validação de experiência anterior e forte articulação com a prática), a parceria com grandes Universidades e mesmo o uso das novas tecnologias. Não há dúvidas de que tais características sejam extremamente positivas e venham a somar na formação, contanto que não estejam sendo operacionalizadas apenas como uma forma de distorção das recomendações e conquistas históricas da área (MAUÉS, 2003; PRETI, 2003).

3.2. Estrutura e Funcionamento do Programa

A primeira edição do PEC Municípios estruturou-se, principalmente, a partir da proposta básica[28] de curso elaborada para a edição estadual, em 2001, acrescida dos conteúdos e carga horária necessários à especialização em Educação Infantil, que não estava prevista na edição estadual. Denominado legalmente de *Programa Especial de Formação Pedagógica Superior*, regulamentado pela LDBEN (artigos 62, 81 e 87) e pelas deliberações 12 e 13/2001 do Conselho Estadual de Educação (CEE), o Programa direcionou-se à formação de professores efetivos (concursados) dos sistemas municipais de ensino e que estivessem no exercício de suas funções.

Com o apoio no argumento de que era preciso melhorar também o nível de formação dos professores das redes municipais que possuíam habilitação em nível médio (magistério) e de que, para isso, poder-se-ia contar com a infra-estrutura que já havia sido montada para o PEC Estadual, propôs-se a segunda edição do curso sem muitas modificações com relação ao projeto inicial, tanto no que diz respeito à metodologia, estrutura curricular básica, ou à sua organização e funcionamento. Estava prevista, assim, a realização de um curso presencial com o forte apoio nas mídias interativas, organizado sob a forma de Módulos, com carga horária total de 3.300 horas.

---

[26] Parecer relativo ao documento PEC FOR PROF, versão de 30/03/01, prof. José Sérgio Carvalho, 03/04/01.

[27] A constatação da grande aceitação do Programa não supõe seus motivos, nem identifica as motivações pedagógicas ou políticas da reedição do PEC. Sobre isso, apenas se elaboram hipóteses.

Os Módulos do curso se desenvolviam, basicamente, em torno de cinco modalidades de atividades: Videoconferências (VC) e Teleconferências (TC) – que desencadeavam os conteúdos teórico-práticos básicos a serem trabalhados – e Trabalhos Monitorados (TM) On-line, Off-line e de suporte – que davam continuidade aos conteúdos, aplicando-os, ampliando-os ou aprofundando-os. De forma complementar, desenvolviam-se outras atividades tais como: Vivências Educadoras, Oficinas Culturais, Escrita de Memórias e desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia – o TCC.

As VC ocorriam duas vezes por semana, com duração de quatro horas cada. Eram ministradas por docentes da universidade (ou por ela indicados) com o objetivo de abordar todo o conteúdo previsto para cada momento e fornecer suporte teórico-conceitual ao desenvolvimento do Programa. As vídeo-aulas eram transmitidas pelos estúdios de geração, simultaneamente, para diferentes grupos. O conjunto desses grupos, que podiam ou não compartilhar de um mesmo ambiente de aprendizagem, compunham um circuito. O circuito era composto por, no máximo, cinco grupos de 40 alunos, totalizando até 200 participantes que, na VC, podiam interagir entre si e com o professor-videoconferencista (PVC), em tempo real.

As TC ocorriam quinzenalmente, com duração de duas a quatro horas cada. Contavam com a participação de professores especialistas convidados pelas Universidades ou pela SEE-SP, constituindo aulas magnas sobre temas centrais do Programa. As tele-aulas eram transmitidas de um estúdio da Rede Cultura (rede pública de televisão do estado de São Paulo), via satélite, para todos os grupos do PEC Municípios, simultaneamente. Nesse caso, a interação entre alunos e professores-teleconferencistas (PTC) só era possível por meio de perguntas enviadas por fax ou *e-mail*.

Para as sessões de Trabalho Monitorado (TM) estavam reservadas de 12 a 16 horas de trabalho semanal, com o objetivo de desdobrar os temas trabalhados nas VC e TC e eram sempre orientados para o trabalho prático do professor, em sala de aula. Essas sessões eram subdivididas entre as atividades do TM On-line (atividades que possibilitavam a interação de grupos de 80 a 100 alunos com os PA, via intra ou Internet, a partir de protocolos de trabalho previamente estabelecidos), TM Off-line (atividades orientadas pelos professores-tutores com turmas de 40 alunos, realizadas presencialmente e, principalmente, com apoio nos conteúdos do material impresso do Programa) e TM de Suporte (atividades que ficavam a cargo do próprio aluno, para realizar trabalhos individuais ou em grupo, dentro ou fora de sala de aula,

[28] Processo PEC – Formação Universitária, 2002. O documento encontra-se reproduzido em anexo (Anexo I).

podendo utilizar esse tempo para as produções solicitadas nos diversos Módulos ou para o desenvolvimento de tarefas pertinentes ao trabalho de pesquisa).

Dentre as atividades complementares que funcionavam sob supervisão dos professores-tutores (PT) e/ou de professores-orientadores (PO) estavam as Vivências Educadoras (um tipo de estágio supervisionado, desenvolvido no contexto de trabalho dos alunos-professores e que se relacionava aos Módulos, temas ou conteúdos trabalhados durante o curso, a fim de articular a prática e as referências teóricas), as Oficinas Culturais (atividades desenvolvidas paralelamente aos Módulos, com o objetivo de ampliar o universo cultural dos cursistas, dando ênfase ao uso da linguagem – leitura e escrita – e às diferentes manifestações artísticas) e a Escrita de Memórias (um tipo de escrita auto-biográfica, prevista para se desenvolver em 11 momentos, com o intuito de levar o aluno a relacionar os novos conhecimentos adquiridos às duas experiências anteriores enquanto aluno, ou enquanto professor)[29]. O desenvolvimento de pesquisa e a escrita do TCC ficavam sob a responsabilidade dos PO e eram produções acadêmico-científicas desenvolvidas de forma individual que, ao final do curso, deveriam ser disponibilizadas para todos os participantes do Programa. Cada PO supervisionava um grupo de aproximadamente 40 alunos-professores.

A variedade de atividades propostas no PEC exigia, portanto, a existência de diferentes figuras docentes, com funções e formações diversas: professores-videoconferencistas ou PVC (professor da Universidade ou seu convidado, mestre ou doutor, que pode escrever ou supervisionar a produção do material impresso e digitalizado do curso), professores-teleconferencistas ou PTC (professores e especialistas convidados), professores-tutores ou PT (professor graduado, contratado e supervisionado pela Universidade), professores-assistentes ou PA (mestrando, mestre ou doutor indicado e supervisionado por docente da Universidade) e professores-orientadores ou PO (mestre ou doutor vinculado à Universidade).

[29] "Memórias" estão definidas no Manual do aluno como sendo "um tipo de relato autobiográfico, no qual o aluno-professor faz o registro daquilo que aprende; de sua opinião sobre o que aprende; de suas emoções e descobertas; dos sucessos que obtém e das dificuldades que enfrenta; de suas inquietações; das adaptações e das modificações que introduz no seu trabalho; de seus novos projetos; de seus vários momentos no curso e sobre o que mais quiser escrever. Tem um caráter investigativo, uma vez que os seus registros permitem ao aluno-professor retomar e analisar o seu percurso docente anterior e atual, estudar as configurações e a evolução dos seus dilemas/situações problema, desenvolver a consciência de sua própria experiência, contribuindo, assim, para a ressignificação da sua identidade profissional" (SEE-SP; USP, 2003, p.12)

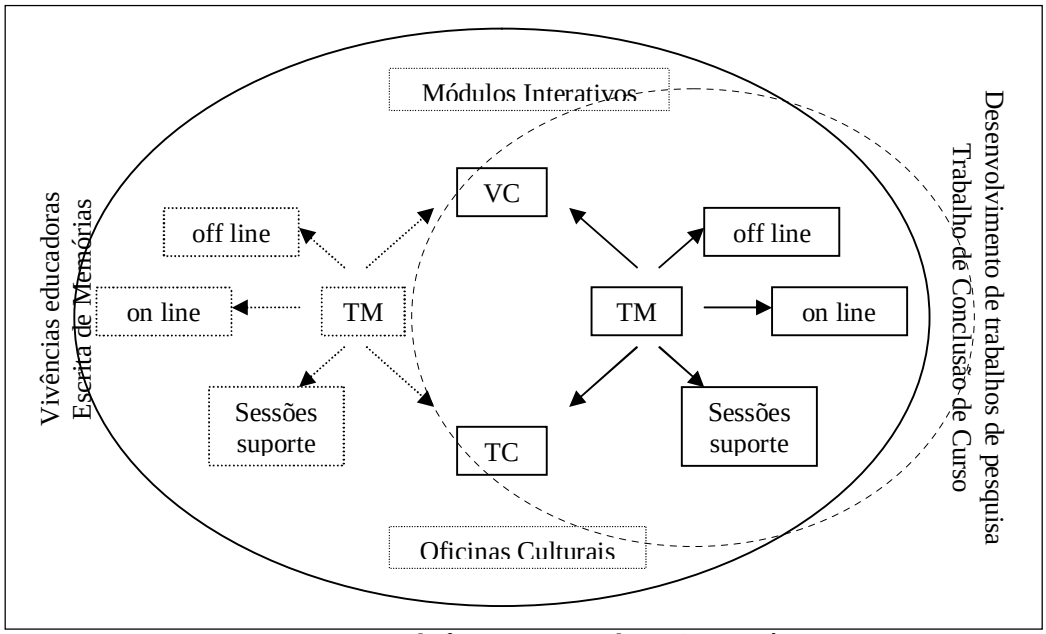


Figura 1. Diagrama de funcionamento do PEC Municípios.

Para a operacionalização do Programa foi utilizada a infra-estrutura que havia sido especialmente montada para o PEC Estadual nas Universidades conveniadas (os chamados ambientes de ensino ou estúdios de geração) e em escolas ou nos CEFAM[30] (os denominados ambientes de aprendizagem ou pólos). Além disso, contou-se com a Central de Operações do PEC (ou Rede do Saber, localizada na capital paulista), com estúdios da própria Secretaria de Educação e com parte da infra-estrutura da Rede Cultura (onde as teleconferências eram produzidas e de onde eram transmitidas para todos os ambientes de aprendizagem).

Os ambientes de ensino dispostos nas Universidades eram equipados com salas de geração de VC, constituindo-se de pequenos estúdios com: televisor, câmera documental, videocassete, computador multimídia e podium integrador de mídia e sistema de som. A capacidade de transmissão dos estúdios atingia até quatro salas de recepção em diferentes locais. Oito estúdios de geração, com a mesma infra-estrutura, também estavam disponíveis na SEE-SP e um na Rede do Saber, onde se concentravam, ainda, a equipe de apoio às Universidades, a equipe de implementação do Programa, e a de produção de materiais, além de uma central de treinamento.

Os ambientes de aprendizagem (ou pólos) eram compostos por: sala de recepção de vídeo e teleconferências, com os devidos equipamentos (dois televisores, câmera documental, videocassete e computador) e capacidade para até 40 alunos; ambiente de aprendizagem on-line, um laboratório com 15 computadores conectados à Intranet e Internet; e o ambiente de trabalho off-line, uma sala ambiente de estudos, equipada com cinco computadores

interconectados e conectados à Internet e uma minibiblioteca. Com capacidade para 20 alunos essas salas estavam destinadas às dinâmicas presenciais, com o auxílio do PT.

A organização sob a forma modular, enfim, previa o cumprimento da carga horária em torno de três Módulos principais (a saber: Módulo I – O PEC - Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor; Módulo II – Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares; e Módulo III – Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva) e um Módulo Introdutório de cinqüenta (50) horas, direcionado para a Capacitação em Informática. O destaque para a aprendizagem dos recursos computacionais, dedicando-lhes um Módulo completo, deveu-se ao pressuposto de que os alunos-professores precisavam se preparar para a utilização desses equipamentos e programas, já que o curso atribuía um papel central a sua utilização.

3.3. O papel das mídias interativas na concepção do Programa

Todo projeto educacional envolve um conjunto de escolhas filosóficas e metodológicas mais ou menos explícitas. Um programa de formação de grande amplitude e complexidade tal como o PEC - Formação Universitária Municípios, por sua vez, abarca a um só tempo várias instâncias de decisão as quais se interpenetram para, ao final, apresentar um corpo aparentemente coerente de conceitos e práticas formativas. A realidade, de fato, não é tão simples e nem tão homogênea quanto, às vezes, faz-se parecer.

Ao menos no que diz respeito ao papel das NTIC na concepção do PEC Municípios, é possível afirmar que o saldo final não é compreensível sem a consideração da trajetória de adaptações e apropriações no percurso da qual foi constituído (sobre isso ver, também, o Capítulo VI). Impossível seria tomar em conta e realizar análises de todas as mediações presentes entre a tecnologia e o usuário final. É indispensável, porém, que se destaquem pelo menos duas delas: a origem do modelo e os ajustes feitos pelos seus organizadores.

A SEE-SP foi a instância responsável pela apresentação da proposta inicial do PEC, mas não por toda a sua concepção. Conforme já visto, dada a necessidade de formar um grande contingente de profissionais em um espaço de tempo limitado, o governo do estado procurou tomar conhecimento de experiências de sucesso que pudessem servir como parâmetro para o cumprimento dessa meta dentre os professores que compunham seus

[30] Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

sistemas de ensino. Assim, o modelo que inspirou a metodologia do PEC - Formação Universitária desde a sua primeira edição, e que, esperava-se, desse conta de tal tarefa, foi o do *Curso Normal Superior com Mídias Interativas*, da UEB e UEPG, sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. No Paraná, vinham sendo implementadas ações de capacitação de professores que privilegiavam o uso de tecnologias avançadas de comunicação e informação (SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI, 2002, p. 5), que serviram como ponto de partida para o projeto formulado pelo governo paulista.

É difícil afirmar, com exatidão, até que ponto a proposta do Curso Normal Superior do Paraná foi reproduzida ou recomposta, mesmo porque, não se trata de fazer aqui um estudo comparativo. Todavia, por meio de algumas informações básicas a respeito daquele modelo e dos documentos disponíveis do PEC e, ainda, depoimentos recolhidos e observações feitas durante a realização do Programa, verifica-se uma série de distorções[31] e manutenções que indicam concepções de uso das diversas mídias que precisam ser ressaltadas.

Aspectos comuns não só entre o Curso Normal Superior com Mídias Interativas e o PEC - Formação Universitária, mas também entre estes e muitos outros programas e cursos de formação de professores que se multiplicaram em todo o país, nos anos 90, são a formação voltada para os professores em serviço, (o que implica em) o aproveitamento da experiência profissional como parte da formação, e a utilização de recursos da EaD. O curso paulista herdou do paranaense, ainda, o desenvolvimento da estrutura, o sistema de implementação e funcionamento, bem como os princípios metodológicos que fundamentaram a utilização das mídias. (MELLO; DALLAN, 2004, p. 168)

Ao menos inicialmente (e teoricamente), não se encontraram diferenças significativas entre o papel das mídias e a infra-estrutura de tecnologias de informação e comunicação entre os cursos (id.,ib.). Ambos foram concebidos como presenciais e tiveram como marca o emprego extensivo das ferramentas tecnológicas. Além disso, o PEC manteve muitas das denominações utilizada no curso do Paraná: para docentes (tutor, assistente, orientador), atividades (Trabalhos Monitorados, Vivências Educadoras) e para a identificação das mídias (agrupadas e qualificadas sob o título de *interativas*).

Por outro lado, é curioso o deslocamento feito desse conceito, da identidade do curso (*Superior com Mídias Interativas*) para sua simples qualificação (*Programa Especial* com

[31] As distorções aqui referidas não pressupõem a necessidade de reprodução total do modelo em que o PEC foi inspirado. Apenas sugere-se que algumas das mudanças nele operadas, e mesmo algumas das permanências, não foram necessariamente positivas para o bom funcionamento do curso e, em boa medida, para a formação das alunas cursistas do Programa.

forte apoio das mídias interativas). Mas, ao mesmo tempo em que as mídias passam a ser vistas apenas como um apoio para o curso, aumenta-se a proporção de alunos por docente, esperando que o recurso dê conta dessa falta. Segundo Mello e Dallan (op. cit.), na edição estadual do Programa, contou-se com a média de 10,7 alunos por docente, enquanto que no curso do Paraná, havia perto de 8,6 alunos por docente. Já no levantamento feito por Sposito (2004), cada docente do PEC Municípios (USP) deveria atender a 13,8 alunos, em média. Ou seja, intensifica-se a massificação do curso e a quantidade de trabalho dos docentes (em detrimento da qualidade), aumentando a importância das mídias enquanto materiais auto-instrucionais.

Some-se a isso, a diminuição da importância da reflexão a respeito do próprio uso das mídias, na reedição do curso. No "modelo original", bem como no PEC Estadual, dedicava-se um Módulo inteiro à discussão das tecnologias na sua relação com a educação. No PEC Municípios, outros conteúdos foram introduzidos (contemplando a Educação Infantil), e aquela temática quase foi suprimida. Ainda que se trate da necessidade de adaptar o currículo, a escolha da supressão desses conteúdos, em específico, conota um juízo de valor[32].

No *Manual do Aluno* (SEE-SP; USP, 2003, p. 9), consta a descrição dos objetivos do Programa, entre os quais, "capacitar os alunos-professores para **utilizar** novas tecnologias", e a descrição da metodologia, que "envolve o **uso** de mídias interativas e de tecnologia avançada em comunicação e informação". A diminuição da importância da discussão acerca do uso das NTIC em reforço à manutenção da importância da utilização em si, já sugere que, na proposta do PEC Municípios, prevaleceu o sentido dos usos enquanto procedimentos estereotipados, recebidos e reproduzidos por um grupo. Embora os usos sejam também criativos, conforme defende Certeau (1994), em propostas educativas e/ou formativas, eles precisam ser também acompanhados pela reflexão crítica.

Desta forma, corre-se o risco de que a presença das mídias sugira muito mais uma forma de dinamizar o curso, fazê-lo mais atraente (*Orientações para elaboração do Material de Apoio*, p. 4) e bem menos um projeto pedagógico coerente. Assim, também o Módulo Introdutório de *Capacitação em Informática*, presente nas duas edições do PEC e inexistente na proposta paranaense, pode fazer confundir necessidade de familiarização com a ferramenta com a prioridade no treinamento sobre a reflexão. Com o Módulo de Capacitação, espera-se tão somente que o professor "esteja apto a trabalhar no Sistema Operacional Windows e nos

[32] Além do mais, este é um dos problemas da educação em larga escala: o atendimento a um grande público (professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil) em um tempo limitado pressupõe certas perdas, nem sempre irrelevantes...

aplicativos Word, Internet e *LearningSpace*, de forma a garantir tanto sua utilização com maior autonomia no PEC - Formação Universitária quanto na sua prática pedagógica cotidiana" (*Orientações para elaboração do Material de Apoio*, p. 5).

Destaque-se, finalmente, a diversidade da origem das iniciativas que, em alguma medida, pode ter tido efeito sobre distorções acima relacionadas. No Paraná, a proposta do curso de formação com o uso de mídias partiu das Universidades para as redes municipais e privadas de ensino. Já em São Paulo, a proposta foi feita pelo próprio governo do estado, para os professores da sua rede. Assim, "o projeto paulista é estreitamente sintonizado com as políticas educacionais que o Estado vem implementando desde meados da década passada" (MELLO; DALLAN, 2004, p. 169), no intuito de aproximar os professores dessas políticas.

Conforme discutido no Capítulo II, as políticas efetivadas em torno de certos discursos muito difundidos em torno da educação e da formação de professores, muitas vezes simplificam e empobrecem discussões históricas desse campo. No caso da incorporação das novas tecnologias na educação, embora não haja ainda uma tradição na área, já se pode contar com uma rica produção (nacional) de pesquisas e experiências que, ao que tudo indica, foram superficialmente consideradas na proposta inicial do PEC - Formação Universitária Municípios.

3.4. As novas tecnologias no currículo do PEC Municípios

Embora este não seja objetivo específico da pesquisa, analisar os conteúdos veiculados no PEC Municípios a respeito das novas tecnologias e de seu papel na educação e na formação dos professores é uma forma de fazê-la mais completa e talvez, mais coerente. Apesar de nem sempre coincidirem discursos e práticas, não se podem desprezar os primeiros, neste caso, principalmente porque não se trata de um discurso meramente informativo mas, ao contrário, trata-se de conteúdo curricular, formalmente organizado, com finalidade formativa.

Assim, a discussão dos conteúdos curriculares relativos as NTIC constituirá um "capítulo à parte" neste trabalho. Porque foge ao intuito principal de investigar os usos, não será extensa. Mas, por outro lado, mostrar-se-á extremamente relevante, já que será, também, uma forma de considerar o material impresso utilizado no Programa. Embora não seja contemplado nas análises dos usos e tampouco possa ser considerado como nova tecnologia, o material impresso esteve dentre as mídias que tornaram possível a estratégia de ensino a qual nos propusemos analisar.

Antes de dar prosseguimento, portanto, à análise dos usos das mídias interativas, um breve tratamento dos conteúdos veiculados sobre elas e da forma de abordagem desses conteúdos faz-se necessário. No decorrer do curso, é provável que várias tenham sido as oportunidades em que se discutiu o tema, inclusive em teleconferências, videoconferências e em salas de aula. No entanto, duas formas de abordagem do tema serão destacadas aqui: a que ficou materializada nas apostilas do curso e a que foi trabalhada nas atividades on-line. O Material de Apoio (MA), composto pelo material impresso (apostilas) e o material on-line (*LS*) do PEC, trouxe a todos os cursistas do PEC Municípios, pelo registro escrito, o discurso oficial do Programa acerca das relações entre a escola e as "novas exigências" trazidas pela disseminação das NTIC. Foi no MA, enfim, que essas tecnologias ganharam *status* de componente curricular direcionado para a atuação dos professores em formação continuada.

Nesse sentido, os textos impressos merecem atenção, em especial, porque ficaram como "herança" material (oficial) para os professores formados pelo curso, inclusive com possibilidade de acesso simples, livre e posterior à sua finalização, diferentemente das tele, vídeo-aulas ou do trabalho em ambiente virtual, no *LearningSpace* (*LS*)[33].

3.4.1. Conteúdos do material impresso: "Revolução tecnológica e currículo"

O material impresso do PEC, embora não estivesse dentre as mídias interativas que foram tão exaltadas como diferencial positivo do Programa, exerceu um papel importante em sua realização. As apostilas eram igualmente fornecidas a todos os alunos-professores como parte do MA aos seus estudos e concentravam, por meio do registro escrito, todos os temas tratados durante o curso: introduzindo-os ou os desenvolvendo. O trabalho com esse material acontecia, principalmente, durante as sessões de TM Off-line, com a mediação do PT, e, quando possível, deveria ser referenciado nas videoconferências. Para a sua produção, designava-se uma equipe de especialistas de acordo com o tema a ser abordado e, sob a supervisão do Comitê Gestor (a quem cabia também a palavra final), definiam-se seus conteúdos. O processo não era isento de polêmicas (segundo depoimentos de professores que dele participaram) e não é possível afirmar porque e como uns e outros conteúdos eram incluídos ou recusados e nem cabe, aqui, aprofundar essa questão. Mas, o fato é que, ao final, predomina uma linha de entendimento que, no caso específico deste trabalho diz respeito à relação entre as novas tecnologias e a educação, e que pôde ser identificada.

---

[33] *LearningSpace* foi a plataforma utilizada para o TM On-line, no PEC. No Capítulo VI serão dados mais detalhes a respeito desse ambiente.

Por princípio, todo conteúdo educativo é apenas um recorte dentre os possíveis e envolve uma forma específica de entendimento da realidade, no entanto, a formação exige também a possibilidade de questionamento, ou não seria possível a transformação. Pois, essa forma de produção das apostilas do PEC e juntamente à organização do trabalho que com elas se propunha, tendia a inviabilizar a reflexão: quando chegavam aos alunos-professores, os textos e atividades que traziam eram trabalhados de forma desconexa ou superficial, quando não acabavam reduzidos a conteúdos auto-instrucionais. Isso porque, de um lado, os PVC que, não raro não haviam participado de sua elaboração, nem sempre estavam de acordo com a forma de tratamento de determinado assunto e nem sempre se dispunham a dialogar com esses conteúdos. De outro lado, as discussões desenvolvidas em sala de aula com o tutor, no TM Off-line, estavam limitadas. Do PT não eram exigidos conhecimentos específicos – haja vista o fato de que o pré-requisito para a sua contratação era a formação em nível superior em qualquer área – e, sendo assim, nem sempre havia interlocutor possível. No limite, o material podia ser simplesmente desconsiderado.

A discussão dos conteúdos do material impresso, portanto, nem sempre acontecia. Sem a mediação de uma figura docente a padronização tendia a ser mais marcante e, nesse sentido, enquanto meio de formação, ao material impresso resta, de fato, um papel de menor importância. Resultado coerente com a valorização pelo Programa, em contrapartida, das mídias interativas. A convicção de que a didática apoiada nas novas tecnologias é um ideal a ser alcançado chega a direcionar todo o projeto editorial do Programa para a utilização de "recursos que se aproximam daqueles disponibilizados pelas mídias interativas" (*Orientações técnicas para elaboração do material de apoio*, p. 4). No documento elaborado pelo Programa especialmente dedicado a orientar a produção do MA explicita-se, assim, a intenção de atribuir à mídia impressa uma identidade profundamente marcada pelo paradigma tecnológico (ou ao menos pelas características a ele atribuídas).

A criação das *Orientações técnicas para elaboração do material de apoio* visava a orientação aos docentes responsáveis pela elaboração do MA, a fim de que dessem corpo aos conteúdos de maneira mais ou menos coerente, mantendo uma certa unidade. Um diálogo deveria se estabelecer, desta forma, entre conteúdos das apostilas e os conteúdos do *LS*, que serão analisados mais adiante. E, de fato, o diálogo acontecia. Mas a pretensão de manter a especificidade de cada suporte e de adaptar os textos elaborados aos mesmos (*Orientações técnicas para elaboração do material de apoio*, p. 3) frustrou-se, tanto em relação ao suporte

eletrônico[34] quanto em relação ao suporte impresso. A tentativa de manter a especificidade do impresso parecia ser traída na própria tentativa de fazê-lo próximo às mídias interativas. Segundo o que consta nas Orientações, essa aproximação tornaria "a apresentação do material impresso *dinâmica* e *mais atraente*, sem descaracterizá-lo" (*Orientações técnicas para elaboração do material de apoio*, p.4, grifo nosso). Atribui-se, assim, características positivas às novas tecnologias e retiram-se-lhes das "velhas".

Quando se tornam os próprios conteúdos do curso, enfim, as NTIC ganham destaque na "Unidade 1.1. Revolução tecnológica e currículo" (Tema 1 do Módulo 2), onde ainda se encontram super-valorizadas: a linha entusiasta, crente nas virtudes da "Sociedade da informação" e na emergência do "aprender a aprender" predomina nas discussões propostas em torno do tema. Sendo assim, os conteúdos afinam-se aos discursos de organismos internacionais tais como a UNESCO, instituição a qual se ligam alguns dos autores cujos textos estão reproduzidos nesta Unidade. Supervalorizada por um lado, a disseminação das NTIC é subexplorada como discussão relevante por outro. Não se propõe o aprofundamento de conceitos e o questionamento da nova realidade é feita de maneira extremamente aligeirada. Termos como "Sociedade educativa", novas "competências" e "habilidades" aparecem nos textos sem que sejam, antes, definidos ou problematizados. Por outro lado, reiteram a idéia de que à escola cabe o papel de aceitar os ditames da "Sociedade da informação" (ou "do conhecimento", já que não se distinguem os termos), funcionando como uma empresa que atende a seus "clientes", fornecendo-lhes o que precisam: tecnologias que educam para o trabalho, para os futuros "trabalhadores do conhecimento"[35].

Nem conceitos, nem contexto, nem a didática são postos à prova: não se encontra no material impresso, também, a discussão do próprio valor pedagógico das novas tecnologias. Num curso fortemente apoiado nas mídias interativas esse parece ser o único aspecto que dispensou, de fato, a problematização: o(s) próprios uso(s) deram conta de possibilidades e limites reais (conforme será discutido no capítulo VI).

---

[34] Essa "tentativa frustrada" ficará mais clara na análise seguinte, dos conteúdos do *LearningSpace*, e nas análises dos usos das mídias interativas, no Capítulo VI deste trabalho.

[35] Um discurso pouco consistente que, não por coincidência encontra-se muito presente na produção escrita dos alunos-professores. O trecho do TCC, a seguir, é representativo disso: "A escolha do tema de pesquisa ocorreu em função de que vivemos numa sociedade de informação e conhecimento, onde os jovens recebem informação de todos os lados, não só da escola. Jovens que já estão de 'saco cheio' de aulas desinteressantes, apostilas mofadas e repetitivas lições de escolas, que acaba gerando desinteresse, indisciplina, etc. (...) Não existe receitas prontas, nem metodologia para se trabalhar a informática como recurso pedagógico, sendo necessária uma mudança de postura dos envolvidos no processo tecnológico da escola, onde o professor tem que rever suas práticas, perder o medo, tomar uma atitude perante o novo, enfrentando os desafios, investindo em sua formação, em conhecimentos, aprendendo a aprender, nem que seja com o próprio aluno, para que ele possa alcançar novas possibilidades, fazer a leitura do mundo (...)." (Trecho de TCC, grifos meus)

Por outro lado, como se viesse relativizar o discurso entusiasta, outros conteúdos trazem a preocupação com a centralização do controle da mídia por poucos e propõem o questionamento da "fidedignidade e neutralidade" das informações divulgadas. Dada a inevitabilidade da adaptação da escola à nova realidade, faz-se uma advertência para os professores: é preciso orientar seus alunos para selecionar qualidade, em detrimento da quantidade de informação disponível pelos novos meios. Curiosa proposta que se mostra útil na própria operacionalização do PEC, uma vez que a quantidade excessiva de informação a ser consumida em curto espaço de tempo foi uma de suas características marcantes. E, sendo assim, o material impresso ganha importância, em verdade, como um meio informativo no PEC Municípios. A informação que, por ser tanta e tão fugaz, desinforma, foi uma queixas freqüentes nos depoimentos de alunos-professores, tanto com relação ao material impresso quanto às atividades on-line, no *LS*.

3.4.2. Conteúdo do ambiente virtual: a Sessão 4 do *LS*

De todas as atividades propostas aos alunos-professores no ambiente digital de aprendizagem (ADA) do PEC (o *LS*), a "Sessão 4 – O papel da escola na sociedade da informação" foi a que se voltou com maior ênfase para a discussão das transformações sociais relacionadas à disseminação das tecnologias de informação e comunicação e de sua relação com a educação[36]. O trabalho com essa sessão, de acordo com o proposto, foi guiado pela seguinte pergunta: "Que papel deve a escola desempenhar hoje na sociedade da informação, considerando o processo de exclusão social a que muitos podem estar sujeitos?" (*Orientações para Professores Assistentes da Sessão 4*, p.1). A Sessão 4 acompanhou as atividades desenvolvidas no "Módulo 2 – Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares" que, conforme visto, foi o espaço dedicado a essa mesma temática nas apostilas do Programa. Seu objetivo, explicitado no material *Web*, era de "aprofundar estudos e estabelecer relações entre os diversos aspectos envolvidos nas reformas educacionais e mudanças curriculares, tendo em vista o contexto sócio-histórico mundial dessas reformas e seus impactos na escola".

A complexidade e a extensão de tal tema parecia exigir, assim, grande atenção e forte fundamentação teórica. De fato, uma vez proposto o trabalho em torno da temática, apresentou-se aos alunos-professores um conjunto considerável de textos, tarefas e questões a

[36] Uma Sessão correspondia a um conjunto de atividades que abordavam uma mesma temática, propostas aos alunos-professores no TM On-line.

fim de operacionalizá-lo. É difícil ignorar, porém, que a maior marca da Sessão 4 talvez tenha residido muito mais na forma de tratamento desses conteúdos do que dos conteúdos em si. Isso porque, a complexidade da discussão parece ter sido confundida com e pela "complicação" das tarefas. Mesmo para os PA, o Programa já advertia: "Como se vê, esta é uma Sessão complexa, que supõe a realização de tarefas diferenciadas que requerem habilidades e competências diversas". (*Orientações para Professores Assistentes da Sessão 4*, p.3)

Com efeito, o grau de *complexidade* das atividades propostas não teve equivalência em nenhuma outra ocasião no TM On-line. A Sessão foi dividida em 4 Momentos distintos, em que diversas tarefas foram propostas concomitantemente e/ou sucessivamente, tais como leitura orientada e livre, produção de textos de vários gêneros, trabalho individual e em grupos, participação em Fórum direcionada e livre, compartilhamento de produção textual, entre outros. Tudo isso, aliado à exigência de realização do trabalho em um ambiente virtual, com suas especificidades ainda pouco familiares aos usuários, já que não se passava muito tempo desde o início do curso quando a Sessão 4 foi apresentada aos alunos-professores do PEC Municípios.

Sendo assim, ainda que se pudesse mostrar a melhor das intenções em se disponibilizar várias fontes de informação e em se propor variadas formas de trabalho a partir de tais informações, é possível afirmar que o tema foi tratado com certo grau de *superficialidade*, justamente porque a atividade pressupunha a realização de muitas tarefas em curto espaço de tempo: previa-se o desenvolvimento das Sessões do TM Online em um período de uma semana para cada Momento, em média. Diga-se de passagem, entretanto, que se reservava apenas quatro horas semanais para o desenvolvimento dessas atividades.

Contrariando a própria orientação do Programa de que, "para o material *Web*, é mais apropriado a utilização de textos breves, com linguagem mais direta e assertiva" (*Orientações para elaboração de material e apoio*, p.3), os textos que davam base para o desenvolvimento dessa Sessão eram, quase todos, longos e densos e nem sempre traziam uma formatação agradável à leitura na tela[37]. Além do mais, tratava-se da apresentação de dois ou mais textos de autores, enfoques e argumentações diversas, apenas para iniciar as atividades, no Momento 1.

[37] Como veremos no Capítulo VI, a extensão dos textos disponibilizados/indicados no *LearningSpace* não foi particular a uma Sessão específica e a dificuldade da leitura na tela era uma queixa freqüente dos alunos-professores. Mas a quantidade de informação e a complexidade da proposta foi, sem dúvida, mais marcante na Sessão 4.

Para dar conta da amplitude da tarefa propunha-se, então, a divisão das leituras entre os alunos, de forma que se formasse grupos de leituras, divididos por sub-temas (por si só, bastante complexos) e que, nos Momentos seguintes, essas leituras fossem compartilhadas por meio das sucessivas produções textuais: "Cada grupo de alunos lerá apenas os textos relativos a um dos temas indicados (...). A idéia é que entrem em contato com os demais temas apenas por meio dos pequenos ensaios que os trios elaborarão" (*Orientações para Professores Assistentes da Sessão 4*, p.2). Assim, conceitos como globalização, sociedade da informação e do conhecimento e discussões importantes tais como revolução tecnológica, organização do trabalho na sociedade atual, inclusão e exclusão digital, tendiam a perder a densidade original e ao final das atividades, ficavam reduzidos a uma questão de *opinião*: haja vista o objetivo final da Sessão, a saber, a produção de artigos de opinião e registro de opinião pessoal, no Fórum, sobre as atividades realizadas (OPA Sessão 4, p.3). Sem menosprezar a importância desse tipo de produção, chama-se a atenção para a maneira como se organizou a Sessão 4 que, investindo na formação de opinião dos alunos-professores dispensou a solidez da argumentação, tanto de cursistas quanto do próprio Programa.

No TM On-line do PEC Municípios a temática é tratada com um ecletismo conceitual que confunde, ao invés de esclarecer. Os conteúdos dos textos apresentados e o direcionamento das atividades propostas para alunos-professores sugerem certa "neutralidade" por parte dos organizadores do Programa, que já haviam se recusado a aprofundar a discussão no material impresso. A justificativa para tal postura seria a necessidade de "oferecer aos alunos informações que possibilitassem a conceituação dos aspectos a partir de diferentes pontos de vista, e que possibilitassem a crítica a alguns conceitos mais ou menos hegemônicos em alguns círculos, a partir da apresentação de textos que polemizassem a questão discutida" (*Orientações para Professores Assistentes da Sessão 4*, p.4).

Nesse sentido, ainda que a tentativa de *neutralidade* não seja de qualquer forma possível, reforça-se o argumento de que, na Sessão 4, a forma de apresentação dos conteúdos mostrou-se muito mais marcante do que a própria temática tratada. Se a intenção era de "aprofundar conhecimentos" ou mesmo de "polemizar a questão" que já vinha sendo abordada em outros momentos e por outros meios, o objetivo inviabilizou-se pela maneira como as atividades foram propostas: ligeira e confusa. Ao final, são os conteúdos organizados no material impresso e a própria operacionalização do próprio Programa que preenchem a "lacuna" deixada no *LS*, com a predominância de uma forma muito particular de compreensão da relação entre "revolução tecnológica e currículo".

Capítulo IV. Novas tecnologias de informação e comunicação

A concentração de esforços que se tem empreendido, no país, no sentido de formar os professores não só *para* o uso das tecnologias em suas salas de aula, mas, principalmente, *pelo* uso das tecnologias e da modalidade de EaD, especialmente nos chamados Programas especiais de formação referidos anteriormente, é reflexo de certo entendimento sobre o papel das tecnologias na sociedade atual (e na educação) e de certa política que lhe dá vida, que é preciso analisar. Conforme já assinalado, os discursos relativos à formação dos professores, bem como as políticas emergentes na área, contemplam e destacam o uso das NTIC entendido como uma das formas mais eficazes de inserir professores e alunos na configuração social e econômica dos tempos atuais. Em qualquer dos casos, a iminência da exclusão digital tende a ser reduzida a uma questão de acesso, quando não é desconsiderada.

Como aspecto central deste trabalho, as NTIC merecem um espaço de destaque a fim de que se desenvolvam algumas das questões que giram em torno desta temática, não só com relação a sua incorporação à educação e à formação de professores, mas também com relação a sua inserção histórica e social, de maneira mais ampla. Por isso, procurar-se-á expor neste capítulo algumas questões conceituais acerca do que se entende por técnica, tecnologias e NTIC, e se buscará abordar aspectos do contexto histórico, social e cultural da contemporaneidade, por vezes expressos em conceitos como “Sociedade da informação”, “Sociedade do conhecimento”, “Sociedade educativa” etc. Estas, e uma série de outras expressões povoam os discursos oficiais e o imaginário das pessoas comuns, nem sempre se fazendo compreender. Mas é preciso destacar que essa “nova sociedade” refere-se a uma realidade que envolve mais do que o surgimento e a expansão mundial (de forma alguma homogênea) das novas tecnologias: ela está condicionada por complexos processos sociais, políticos e econômicos.

4.1. O que são as NTIC

Assim como no campo das discussões acerca da formação de professores, há um atual e desconfortável excesso de discursos acerca das novas tecnologias e da “sociedade tecnológica” – tanto na educação quanto em outros espaços – que ofusca a natureza da relação entre tecnologias e processos sociais mais amplos: entre a tecnologia e a sociedade. Eis o

motivo pelo qual é preciso relembrar que, embora a tecnologia não seja a sociedade (BELLONI, 2003), os processos estão intimamente relacionados.

Kenski (2003) acredita que expressões como “sociedade ou era tecnológica” contribuem para a visão redutora do conceito de tecnologia presente principalmente no pensamento popular, que a define como uma oposição (negativa) ao homem, marcada na ficção científica pelo conflito entre seres humanos e máquinas. Segundo ela, trata-se de um equívoco, dado que as tecnologias estão em todos os lugares, envolvidas nas mais diversas atividades humanas.

É justamente o grande envolvimento cotidiano com as mais diversas tecnologias que ilude a percepção. Quanto mais familiares elas são, maior é a tendência de que se as considere como quase “naturais”. Nesse caso, com grande freqüência, as tecnologias nem mesmo são identificadas como tais. No outro extremo, quando estão menos próximas ao dia-a-dia, elas são vistas como ameaça pelos mais pessimistas e panacéia pelos mais entusiasmados. Assim sendo, apesar do grande envolvimento das mais variadas tecnologias nas atividades habituais de todos, sustenta-se uma incompreensão quase generalizada a respeito da sua natureza e dos processos que as envolvem. A falta de conhecimento, aliás, é o principal motivo de alguns grandes mal entendidos que atingem também, em menor ou maior grau, a educação formal.

As tecnologias são, para Kenski, um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (ibid., p.18). Nesse sentido, tanto uma caneta esferográfica quanto o computador – apenas para citar dois exemplos bem representativos – são equipamentos tecnológicos. Ainda segundo essa autora, “às maneiras, aos jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnica” (id., ib.). Às diferentes tecnologias, desta forma, correspondem diferentes técnicas necessárias para lidar com elas, em diferentes graus de complexidade.

O entendimento de técnicas e tecnologias e sua distinção assim marcada, no entanto, não é tão simples quanto aparenta. Freqüentemente os termos são usados como sinônimos, o que vem a causar certa confusão. É comum, por outro lado, a demasiada simplificação dos conceitos. A idéia de “tecnologia”, por exemplo, comumente identificada com as próprias máquinas, em alguns casos, ou com o *know-how* técnico, em outros, deixa de contemplar o conjunto ferramentas/conhecimentos/usos sócio-historicamente constituídos. Assim, embora existam muitas definições e diferentes formas de compreensão das técnicas e das tecnologias, é preciso embutir, em ambas, a complexidade de sua relação com o real. A adoção de um ou outro conceito depende, no limite, quase exclusivamente de uma escolha filosófica. No

entanto, em qualquer acepção que se proponha, é imprescindível que se mantenha clara a relação entre esses processos e sua inserção histórico-social, e entre ambos e a vida cotidiana:

> Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional (...) são formas diferenciadas de *ferramentas* tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à *técnica*. A *tecnologia* é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época. (KENSKI, 2003, p.19).

Assim, técnicas e tecnologias encontram seu lugar no dia-a-dia sem, no entanto, naturalizar-se, já que se tratam de processos contextualizados, historicamente datados. Por outro lado, a mesma história mostra que as tecnologias, ainda que não possuam vida própria, influenciam modos de viver. Segundo Kenski, numa acepção ainda mais ampla do conceito, a evolução social do homem está intimamente relacionada com as tecnologias desenvolvidas em cada período e o próprio processo de humanização pode ser relacionado com o início das criações tecnológicas. Para ela, as transformações tecnológicas alteram a cultura, a economia e a política, os modos de pensar, sentir, agir, comunicar e conhecer de cada momento histórico (ibid., p.21).

Com efeito, um breve retrocesso na história e o balanço de algumas das transformações na cultura humana revelam, sem muita dificuldade, a relação entre o desenvolvimento tecnológico e outros fenômenos sociais e individuais por ele condicionados. Da mesma maneira, observe-se que esses fenômenos condicionam o desenvolvimento das próprias tecnologias e das suas formas de utilização.

Um dos aspectos da vida humana que bem ilustra essa lógica – e que interessa especialmente à educação – é a forma pela qual se produzem e se compartilham as informações e os conhecimentos produzidos nas diversas sociedades. Lévy (1993) identifica, a esse respeito, três etapas ou três tempos do espírito, correspondentes ao predomínio da oralidade, da escrita e da informática nas formas sucessivas (mas não mutuamente excludentes) de gestão social do conhecimento nas sociedades ocidentais. Para o autor, a presença ou ausência de certas tecnologias – que ele denomina de tecnologias intelectuais – é que permitem distinguir essas diferentes formas culturais.

Segundo Lévy, as sociedades orais representam uma primeira configuração cultural, definida pela ausência de formas materiais de armazenamento e difusão da informação e do conhecimento. Nelas, a recepção de mensagens limita-se ao momento e local da sua emissão. Sendo assim, a comunicação fica definida pelo compartilhamento de contexto e de sentidos

entre emissor e receptor. Nesse tipo de sociedades, a palavra tem o estatuto de gestora da memória social e, por isso, estratégias mnemônicas são largamente desenvolvidas (tais como os mitos). Outra característica da cultura oral diz respeito à forma de compreensão do tempo fixada na imagem do círculo (o constante retorno) e da imediatez, ou do devir sem referências ou vestígios.

A sociedade escrita, segundo tempo do espírito para Lévy (op.cit.), é marcada pelo surgimento da escrita, tecnologia da inteligência que condicionou o estabelecimento da ciência como forma de saber dominante. Nessa realidade, o fato de emissor e receptor da mensagem poderem estar separados no tempo e no espaço, não necessariamente compartilhando os mesmos sentidos, força a criação de teorias e a busca por objetividade. Simultaneamente, empreende-se esforço de interpretação de conceitos. Aqui, o tempo é entendido como uma linearidade e a acumulação de vestígios possibilita o surgimento da História. Na cultura escrita, enfim, a memória é semi-objetivada, possibilitando a crítica e a busca da verdade (ibid., p.95).

Ainda segundo Lévy, o surgimento da informática e do ciberespaço (pela interconexão mundial dos computadores) possibilita a terceira etapa das culturas: a cibercultura. Na cibercultura, retomam-se características das sociedades orais, tais como o compartilhamento do espaço (na rede digital) e do tempo (imediatez da interação em tempo real), numa nova formulação. No entanto, não se retorna à obrigatoriedade do compartilhamento de sentidos, justamente porque o ciberespaço conecta todos a todo um mundo de significações. Assim, é justamente a metáfora da rede (pontos e segmentos) que representa o tempo na cibercultura, marcado, ainda, pela velocidade e pelo devir imediato. O saber pela simulação e a modelização são também características da sociedade interconectada (ibid., p.121).

Essas seriam, portanto, exemplos de três configurações da cultura humana influenciadas pela tecnologia disponível e/ou utilizada com maior ênfase. Com efeito, é possível verificar várias das mutações apontadas por Lévy (op.cit.) intimamente ligadas à criação e às formas de uso de diferentes tecnologias em diferentes organizações sociais. E, embora seja preciso destacar alguns exageros nas previsões demasiadamente otimistas do autor – como por exemplo, a constituição de *inteligências coletivas* (LÉVY, 1999, p.133) por meio do ciberespaço, ou de uma *tecnodemocracia* (LÉVY, 1993, p.185) pelos condicionantes da cibercultura – de fato, novas tecnologias sempre abrem novas possibilidades.

É preciso observar, entretanto, que a tecnologia também possui limites. Não apenas no sentido do seu alcance técnico, do que é ou não possível *fazer com* um determinado artefato, mas também no que diz respeito ao contexto no qual a tecnologia *produz* e em que é

produzida. A tecnologia, assim como qualquer outro produto da ação humana, é investida de sentidos quando da sua criação. Esses sentidos, embora sejam previamente definidos, não se mantêm totalmente inalterados no tempo. Por isso, podem-se configurar outros significados e se articularem outros usos para as tecnologias, não previstos inicialmente. Eis porque a técnica **é** indeterminada.

No entanto, as tecnologias estão imersas em um universo de relações humanas e, sendo assim, são condicionadas pelos limites da conjuntura social, dos interesses econômicos e das decisões políticas de seu tempo e espaço. A tecnologia pode criar, mas ela também é criada por seu momento histórico. Trata-se, portanto, de uma indeterminação relativa, ou, em outras palavras, a técnica não **está** (historicamente) indefinida. Neste ponto, pecam as análises puramente futuristas e demasiadamente otimistas acerca da presença cada vez mais marcante das novas tecnologias na sociedade globalizada. Isso porque, em nome da teoria das contingências, negam a essência das tecnologias para pregar um destino promissor, como se este independesse das lições passadas e das escolhas presentes.

No tempo presente, um tipo específico de tecnologias, ainda identificadas como as novas tecnologias devido a sua relativa novidade histórica[38], destacam-se como ícones da forma contemporânea de produzir, consumir e compartilhar bens materiais e culturais: as **novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC)**. Também identificadas como tecnologias avançadas (ALMENARA, 1996), elas incluem vídeo, computação, multimídia, televisão a cabo e satélite, CD-ROM e hipertexto. Suas características, segundo ALMENARA (op.cit) são a imaterialidade (possuem, como matéria-prima, a informação e algumas possibilitam a criação de mensagens sem a necessidade de referencial externo), a interatividade (permitem interação sujeito-máquina e podem adaptar-se a características do usuário), a instantaneidade (possibilitam a transmissão de informação em tempo real, com as melhores condições técnicas possíveis), inovação (objetivam a melhora, a mudança e a superação qualitativa e quantitativa das tecnologias predecessoras), altos parâmetros de qualidade técnica (permitem o transporte de som e imagem de maneira rápida, a lugares distantes e com qualidade e confiabilidade elevadas), digitalização (transformam informação analógica em códigos numéricos, que facilitam manipulação e distribuição), maior influência sobre os processos do que sobre os produtos (seu sentido não se encontra somente nos resultados informativos que podem alcançar, mas nos processos que se podem seguir para chegar a eles), interconexão (possuem alta possibilidade de se interconectar e formar uma

[38] A "popularização" das telecomunicações e da informática se deram somente a partir da segunda metade do século XX.

nova rede de informação e comunicação) e diversidade (são múltiplas nas suas características e nas suas funções). (id.).

As novas tecnologias, em resumo, resultam da gradativa diluição de fronteiras entre tecnologias e setores ou, dito de outra forma, da convergência das telecomunicações e da informática (BIANCHETTI, 2001, p.31). A junção das telecomunicações e da informática, que deu origem à chamada **telemática**, vem impulsionando uma série de modificações no cotidiano das pessoas em termos culturais, mas principalmente, tem servido à estrutura sócio-econômica global, à globalização do capital. Assim, o exacerbado otimismo relativo a essas novas tecnologias, e as visões prometéicas e redentoras do progresso técnico podem vir a mascarar os problemas sociais, políticos e ecológicos que ameaçam a humanidade (BELLONI, 2003, p.61). Nesse contexto, cabe indagar: quais são, afinal, as possibilidades e positividades trazidas pelo avanço e disseminação das NTIC e em que consiste suas impossibilidades e negatividades?

4.1.1. De produto militar a companhia pessoal: sentidos transformados

Segundo Castells (1999, p.78), a Segunda Guerra Mundial (SGM) é a mãe de todas as novas tecnologias. Durante a SGM e nos anos seguintes é que se iniciaram as principais descobertas tecnológicas em eletrônica[39], que são o cerne da revolução da tecnologia da informação do século XX. No entanto, ainda segundo Castells, essas tecnologias se difundiram amplamente somente na década de 1970. Essa seria, portanto, a "divisora de águas" da revolução das tecnologias da informação, representando uma época em que houve um salto qualitativo na sua propagação maciça em aplicações comerciais e civis (id., p.91).

Com efeito, apesar da crescente "popularização" das novas tecnologias, que faz com que hoje estejam tão presentes no cotidiano de todas as pessoas e em todos os lugares, suas origens remontam aos anos da SGM, principalmente nos Estados Unidos. Boa parte das pesquisas que originaram as diferentes tecnologias da informação e comunicação, na forma como as conhecemos, foram patrocinadas por instituições militares ou tiveram algum tipo de aplicação bélica. A própria Internet é resultado do desenvolvimento de uma estratégia militar elaborada pelo Departamento de Defesa dos EUA. A sua Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA), financiou o desenvolvimento de um sistema de comunicação invulnerável a ataques militares que deu origem à primeira rede de computadores, a ARPANET

[39] As tecnologias baseadas em eletrônica são, para Castells (1999), a microeletrônica, os computadores e as telecomunicações.

(CASTELLS, 1999, p.82). Entretanto, por trás do desenvolvimento da Internet, havia redes científicas, institucionais e pessoas que não se ligavam ao projeto militar e a elas se atribui as principais características da Rede Mundial de computadores do século XXI. Processos similares aconteceram também com a informática, de tal forma que, hoje, o computador pessoal guarda pouquíssima semelhança com o ENIAC (primeiro computador para uso geral, criado em 1946), tanto em sua forma quanto em seus usos.

Intermediando essa mutação de sentidos, o aspecto comercial teve grande importância, juntamente a movimentos de contracultura (CASTELLS, 1999, p.86). Mas a localização espacial particular em que se deram todos esses processos deixou marcas: "As empresas, instituições e inovadores norte-americanos não só participaram do início da revolução da década de 1970 como também continuaram a representar um papel de liderança na sua expansão, posição que provavelmente se sustentará ao entrarmos no século XXI (id., p.99). Assim, o desenvolvimento dessas tecnologias ficou marcado por dois movimentos quase simultâneos, de certa forma independentes, mas que se interligaram para definir o atual papel das tecnologias de informação e comunicação. Por um lado, estabelece-se sua utilização industrial, em busca de ganhos em produtividade e, por outro, uma corrente cultural espontânea apossa-se desses meios e impõe um outro curso para o desenvolvimento tecno-econômico (LÉVY, 1999, p.32). Na esteira de ambos os processos, consolida-se um mercado muito rentável de novos produtos comerciais.

Desta maneira, a partir das diversas e sucessivas apropriações e modificações de uma tecnologia, inicialmente pensada em termos militares, chega-se a um ponto em que a informação e a comunicação, hoje, são impensáveis sem o uso das diversas mídias[40]. Não se trata, portanto, de uma ausência de sentido, mas de sua transformação. Afirmar que as possibilidades de uso não se fecham, *a priori*, não denota o abandono de toda e qualquer definição de novas finalidades. Hoje, a informática e as telecomunicações são cultura, mercadoria e ideologia. Isso justifica a preocupação com as relações inéditas (não necessariamente positivas) entre as novas tecnologias e o mundo humano.

Atualmente, o acesso e a veiculação de informações bem como as ações comunicativas se dão principalmente *nas* e por meio *das* diversas mídias (rádio, TV, aparelhos telefônicos, computadores etc.) que consistem nos suportes das tecnologias da informação e comunicação. Estas últimas, por sua vez, estão intimamente articuladas às denominadas tecnologias da

[40] Segundo Kenski (2003), a palavra "mídia" é a forma como popularmente são designados os meios de comunicação no Brasil. A origem do termo vem do latim (*media* é plural de *medium*, que significa "meio") e sua conceitualização vem do inglês, designando meios de comunicação de/em massa (p.21).

inteligência, que nada mais são do que aplicações da linguagem. É justamente essa articulação (tecnologia e linguagem) que faz com que a relação entre o mundo humano e o mundo das novas tecnologias aconteça de maneira tão original e tão essencial (Kenski, 2003, p.21). Com efeito, por interagirem com o universo simbólico humano, as TIC são mais do que ferramentas: elas têm "suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas" (id., p.23). E, mais do que isso, essas tecnologias tem sido humanizadas pela incorporação dos conteúdos que veiculam aos seus atributos de máquina (id., p.22).

Assim, desde o surgimento e expansão das NTIC, o funcionamento social e a vida humana passaram a ser influenciados por um outro "tipo" de tecnologias. É o surgimento de uma nova cultura e uma nova sociedade que se caracteriza pela personalização das relações com a informação e das ações comunicativas. As mídias estão, agora, tão presentes no cotidiano das pessoas que passam a fazer parte dele não mais como "tecnologias", mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida (KENSKI, 2003, p.25). E, deve-se acrescentar, como ampliação de seu espaço de criação de sentidos. Trata-se, portanto, de uma nova relação homem-máquina. Em certo aspecto, as tecnologias estão cada vez mais "dentro" do homem, tanto concretamente (próteses) quanto simbolicamente (cultura digital). Em grande medida, o homem também está cada vez mais dentro das máquinas, já que as tecnologias se humanizam, apropriando-se dos mecanismos de pensar e incorporando, em si, uma linguagem:

> A relação homem-máquina torna-se uma relação fundada em outros parâmetros, não mais de dependência ou subordinação, mas uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um, e também o imbricamento desses elementos. Poderíamos pensar na *maquinização* do ser humano, como também na *humanização* das máquinas. (Pretto, 2006, p. 22)

A grande proximidade entre o tecnológico e o humano, nesse sentido, sugere que as características "humanizadas" das avançadas tecnologias as fazem intrinsecamente positivas e que, desta forma, é possível esperar benefícios crescentes advindos de seu desenvolvimento. Na verdade, o forte apelo emocional do diálogo que as mídias estabelecem com as pessoas, exigem, ao contrário, o desenvolvimento da crítica aos meios e aos conteúdos que veicula. Em outras palavras, o entusiasmo relativo às tecnologias não pode sobrepor, acriticamente, os limites do próprio humano.

No outro extremo, interpretações diversas, localizadas no limite tênue entre realidade e ficção científica deste mundo repleto de tecnologias, avaliam a possibilidade do surgimento de máquinas-homem, robôs capazes de realizar tarefas caracteristicamente humanas. A constatação da crescente humanização das máquinas também não valida essa equivalência. A impossibilidade da criação de inteligências artificiais quase-humanas reside no simples fato de que o ser humano não se reduz *a ser* (no sentido de "consistir em"). O ser humano se caracteriza no *modo de existir e de estar no mundo*: o homem define-se na ação, posicionando-se diante de circunstâncias (MARCONDES FILHO, 1996, p.27).

Sendo assim, nenhuma positividade pode ser atribuída *a priori* para quaisquer mídias e tecnologias, pois é preciso contextualizá-las em um projeto de sociedade e de ser-humano. Em se tratando de projetos educativos e/ou formativos tal como o PEC - Formação Universitária Municípios há que se considerar tanto uma proposta técnica e pedagógica quanto as ações que definem o ser-aluno nesses espaços.

4.1.2. As circunstâncias, ou o espaço de ação do homem/usuário

Se a crescente aproximação entre seres humanos e máquinas, bem como a forte presença de avançadas tecnologias no cotidiano do indivíduo comum são motivo de grande preocupação para muitos, a discussão toma ainda maiores proporções na educação. Já não se trata de questionar a abertura da escola ou a sua recusa às novas tecnologias, mas de debater a maneira pela qual as instituições e os agentes responsáveis pela sociabilidade das novas gerações podem colaborar para que não se aprofundem fossos de desigualdade, tanto com relação ao acesso quanto às formas de apropriação desses novos produtos da cultura humana.

Curioso e difícil de se questionar é o argumento de Lévy (s/d), em torno de um certo consenso que vem se instalando – não só entre educadores, mas entre pensadores sociais em geral – a propósito da reivindicação do acesso às novas tecnologias para todos. O autor argumenta que essa concordância "revela que a participação no ciberespaço funda-se num direito e que sua construção se apresenta como uma espécie de imperativo moral". Com efeito, mesmo os mais conservadores admitem que é preciso que cada vez mais pessoas estejam inclusas no mundo virtual, e que a todos deve ser reservado o direito de participar da cibercultura.

Uma vez que há um acordo a respeito da necessidade de acesso generalizado, a discussão passa a girar em torno dos meios necessários para atingir tal objetivo. Esse é um dos motivos pelos quais a escola (pública) começa a ser vista como um espaço de inclusão digital,

principalmente nos países onde a desigualdade social é um obstáculo que está justaposto à desigualdade de ingresso no mundo cultural. Boa parte das ações políticas que equiparam as escolas brasileiras com aparelhos de TV e computadores partiu desse princípio, ao menos em tese. Superada, no entanto, essa primeira barreira, parece que a preocupação com a exclusão digital deixa de existir nas políticas educacionais. As potencialidades das novas tecnologias e a *competência* técnica adquirida pelo indivíduo se encarregariam, por si só, de propiciar a participação de todos, com igualdade de condições, no ciberespaço. Questiona-se, porém, até que ponto o acesso basta, e propõe-se o deslocamento da preocupação com os meios para a preocupação com os fins. Assim sendo, o acesso é condição necessária, mas não suficiente.

Ao traçar o panorama das transformações culturais advindas da criação e do emprego de diferentes tecnologias intelectuais – oralidade, escrita e informática –, Lévy faz uma previsão otimista da ampliação do acesso às novas tecnologias, especialmente à Rede Mundial de Computadores, pela criação da condição cultural que ele chama de "universal sem totalidade", essência da cibercultura (LÉVY, 1999).

O universal é, segundo Lévy, "a presença (virtual) da humanidade em si mesma" e a totalidade define-se como "a conjunção estabilizada do sentido de uma pluralidade" (1999, p.121). A totalização, em outras palavras, opera sobre a identidade do significado, sobre o "congelamento" de sentidos em torno dos quais as pessoas se comunicam e se compreendem. O universal, por sua vez, é uma espécie de aqui e agora da humanidade, o compartilhamento geral (ainda que virtual) de espaços e tempos. Correspondem aos três tempos do espírito, referidos pelo autor, três formas ou condições de relação entre o universal e a totalidade.

Conforme visto anteriormente, nas sociedades orais, primeiro momento da cultura, o fato da recepção de mensagens estar sempre limitada ao momento e local da sua emissão (tempo e espaço comuns), obrigava a existência de sentidos compartilhados entre emissor e receptor. Para Lévy, tratava-se de uma condição de *totalidade sem universal*: agrupamentos humanos limitados ao seu tempo e espaço, obsortos em um único universo de significados homogêneos. O *universal totalizante* expressa, para o autor, a condição das sociedades em que a escrita é a tecnologia predominante na gestão do conhecimento. Nesse caso, emissor e receptor já podem estar separados no tempo e no espaço e, para que se possam comunicar, empreende-se um esforço de universalizar os sentidos, estabilizar significados. O universal totalizante é, assim, uma espécie de compartilhamento de espaço, tempo e sentidos. Para Lévy, aqui se inclui a comunicação feita pelos meios de massa, pois se dirigem ao *denominador comum* emocional e cognitivo do público indiferenciado.

A antevisão positiva do autor diz respeito, por fim, à condição humana na cibercultura que, para ele, desvincula o universal e a totalidade. Com a popularização da informática e o estabelecimento da vinculação entre pessoas de diferentes culturas pela interconexão mundial dos computadores, todos passariam a participar do mesmo espaço (ciberespaço), sem que a totalização dos sentidos se tornasse um imperativo, já que se partilharia também do fator tempo (interação em tempo real). Seria essa, então, a criação de uma espécie de "tradição simultânea", o *universal sem totalidade*. Recontextualizando as mensagens, a interconexão generalizada criaria, portanto, uma espécie de comunidade mundial.

Até aqui, a discussão se restringe à questão do acesso: feitas as devidas conexões, todos estão integrados à comunidade mundial. Todavia, embora Lévy faça ressalvas a esse respeito, afirmando a característica desigual e conflituosa do ciberespaço, e a não neutralidade da cibercultura, a polêmica fica obscurecida pela alegação de sua indeterminação. Nem o ciberespaço, nem a cibercultura estão (ainda) indeterminados. Ao contrário, o espaço de atuação social, assim como a cultura que se constitui nesse espaço, conforme já visto, estão articulados a determinantes do momento histórico presente. E embora ainda não se tenha conseguido popularizar o acesso aos meios, não se pode ludibriar com pretensões democráticas futuras e se abster de atuar em torno de finalidades, desde já.

Obviamente, transformações são possíveis. Mas não sem a vinculação necessária com as condições sociais, econômicas e políticas do que está dado. Nesse contexto, a educação é somente um dos espaços de atuação possível. A escola também é condição necessária, mas não suficiente, para obtenção de quaisquer resultados sociais mais amplos e efetivos. A democratização de acesso a esses produtos e dos conhecimentos necessários para sua utilização e apropriação crítica dependem de esforços políticos e alterações econômicas e sociais tanto quanto de mudanças educativas.

Diante desse fato, é preciso ter em conta as possibilidades restritas de transformação que se operam a partir de projetos de formação de professores. A inclusão digital de um grupo numeroso de docentes é, sem dúvida, um passo necessário para que sejam incluídos um grupo ainda maior de crianças e adolescentes. Mas essas ações não se podem limitar à questão de acesso e nem podem desconsiderar o contexto social em que estão inseridas. É nesse sentido que Programas de formação docente tais como o PEC Municípios precisam resgatar, com os professores em formação, os limites e possibilidades das NTIC, mais do que levá-los a utilizar suas ferramentas e recursos.

4.2. A relação tecnologias e educação

Com a emergência da informática e tendo sido inflados os discursos sobre as "novas tecnologias" na escola, têm-se a impressão de que a relação entre a educação e as tecnologias é fato novo. Enganam-se os que assim pensam. Embora se trate de uma relação que ocorre de maneira inédita, dado o contexto histórico específico, ela não está se iniciando agora.

Belloni (2001, p.54) fala da inseparabilidade de educação e tecnologias no sentido de que sempre houve tecnologias que mediaram a interação do professor com os alunos e a relação entre o conhecimento e o aprendiz, ou seja, a pedagogia sempre aproximou as duas dimensões. A mesma autora, entretanto, lembra que para além do pedagógico, há uma questão política que as liga. Defende que a incorporação da tecnologia na educação institucionalizada é uma questão política que envolve a concepção de educação de uma dada sociedade: os processos de socialização dependem de escolhas – políticas – da sociedade (BELLONI, 2003, p.54). De fato, tecnologias e educação compreendem processos culturais socio-historicamente relacionados, por sua vez, conectados ao processo produtivo e às decisões políticas.

Segundo Kawamura (1990), a introdução das tecnologias no Brasil foi fortemente marcada pelo processo de industrialização que o país atravessou a partir da década de 1950. Naquela época, as políticas brasileiras condizentes com a fase do capitalismo monopolista deram abertura às indústrias estrangeiras e, consequentemente, às suas tecnologias (id., p.6). Nesse contexto, teriam sido feitas reformas na educação para atender às demandas internacionais. E foi assim que, também naquele período, a EaD foi inserida no ensino supletivo e na aprendizagem em empresas, como método de caráter pragmático, na perspectiva da "Educação permanente" (id., p.17). O envolvimento subseqüente e crescente entre as novas tecnologias e a educação, no Brasil, de fato, seguiu as tendências internacionais. Sendo assim, as políticas nacionais que mais recentemente encaminham as escolas para a informatização e investem em ações abrangentes de EaD, não surpreendem.

Entretanto, longe de terem apenas conseqüências funestas para a educação, a incorporação das novas tecnologias no currículo da educação escolar e da formação de professores (conforme visto no Capítulo II) chega a configurar, hoje, uma necessidade cada vez mais premente. Ainda que a posição ocupada pela maioria da população brasileira ainda seja de consumidores desses novos produtos, a busca da redefinição dessa realidade e o importante papel da educação na formação de "ciber-cidadãos" exige esforços nesse sentido. Sendo assim, a discussão em torno da incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação passa, antes, pela idéia de *cidadania*. Afirma-se e reafirma-se com

enorme freqüência, tanto nos meios educacionais quanto nos meios políticos e na imprensa, a necessidade de formar cidadãos, educar para a cidadania. No contexto de que se trata, aqui, o exercício da cidadania se dá em meio ao modelo de sociedade de consumo e de políticas orientadas por modelos neoliberais. Ou seja,

> Cidadania, na era da cibercultura de massa, exige a articulação de diferentes lógicas: o cidadão de hoje é consumidor e usuário de objetos e serviços, inclusive virtuais; é também sujeito e objeto do processo de comunicação, e é nestes espaços ou fóruns que ele pode exercer – ou não – seus direitos. (BELLONI, 2003, p.62).

Nesse sentido, as teorias que giram em torno da necessidade de formar um novo trabalhador que atenda às demandas trazidas pelas transformações econômicas vividas desde meados da década de 1990, não fazem jus à exigência educacional porque coloca os termos da fila em ordem incorreta. O desenvolvimento do capitalismo informacional (CASTELLS, 2003) dá novos contornos à discussão em torno das tecnologias e da educação, não porque a economia precisa de novos trabalhadores, mas porque os novos trabalhadores são, antes, cidadãos, e têm que ter seus direitos garantidos na nova configuração social, cultural e econômica.

Já não se nega a importância das novas tecnologias nas dinâmicas das transformações sociais em curso. A revolução da tecnologia da informação, iniciada nos anos 70, foi ferramenta básica para a reestruturação global do capitalismo, constituindo-se como componente essencial da complexidade da nova economia. No entanto, a penetrabilidade dos novos meios tecnológicos em todas as esferas da vida humana fazem-nos centrais também na formação da nova sociedade e cultura. É a emergência da "sociedade informacional"[41]. Segundo Castells, a nova sociedade emerge de um processo de transformação tanto econômica quanto social e, por isso, ela é capitalista e também informacional (id., p.50). O autor explica a distinção entre modo de produção e modo de desenvolvimento para esclarecer a interação entre esses dois processos distintos, que influenciam essa transformação.

O *modo de produção* é constituído pelas regras sociais de apropriação, distribuição e uso do excedente dos produtos do processo produtivo de uma dada sociedade. Já o *modo de desenvolvimento* é o procedimento mediante o qual os trabalhadores atuam sobre a matéria para gerar tais produtos, "em última análise, determinando o nível e a qualidade do

[41] "O termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico" (Castells, 1999, p.31).

excedente" (id., p. 53). Para Castells, no final do século XX, estruturou-se um novo modo de desenvolvimento – que ele denomina de *informacional* – historicamente moldado pela reestruturação do modo de produção (*capitalista*) e constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação. Para o autor, a revolução tecnológica iniciada nos anos 1970 foi a base fundamental para a reestruturação do capitalismo nos anos 1980 em direção à economia globalizada.

Assim, de acordo com o autor, o modo de produção capitalista foi reaparelhado pelo novo sistema tecnológico e, desta forma, as tecnologias da informação e comunicação passaram a exercer um papel fundamental em sua nova organização, como ferramentas decisivas para a geração de lucros e apropriação de fatias de mercado. No *modo informacional de desenvolvimento* a principal fonte de produtividade passa a ser a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos, o processamento de informação focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da própria informação (id., p.54). Explica-se, então, a forma pela qual o novo paradigma tecnológico incide na dimensão social, já que o modo de desenvolvimento modela toda a esfera do comportamento em sociedade, inclusive a comunicação simbólica (id., ib.).

Para Castells (op. cit.), enfim, a difusão da revolução tecnológica por todo o globo amplia os alcances da sociedade capitalista informacional, mas não deixa de apresentar variação nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional (p.50). No Brasil, onde talvez se possa afirmar que o capitalismo informacional se define numa economia aberta ao capital global e dependente dos países centrais, numa sociedade em que a relação com a tecnologia é de importação e consumo, faz-se urgente que ao menos uma parcela das suas instituições atuem no sentido contrário a esse movimento, se se quer sustentar a idéia de sociedade democrática: tratam-se das instituições responsáveis pela educação formal.

É evidente a posição central das instituições de sociabilidade das novas gerações na administração dessa nova realidade, principalmente se entendidas como mediadoras da formação integral de pessoas – como profissionais e cidadãos. A escola não precisa se preocupar tanto com a formação de trabalhadores "adequados às novas demandas do mercado" e de consumidores dos seus novos produtos quanto com a formação de cidadãos, conscientes de seu lugar no mundo informacional, globalizado. Assim, não basta inflar discursos a respeito da "nova sociedade" e "nova economia" que necessitam da formação de "novos trabalhadores", pois são argumentos que beiram o determinismo tecnológico e resultam numa relação **impositiva** que pode ser expressa na urgência de incorporar as

tecnologias **na** educação. É preciso pensar, ao contrário, na relação das tecnologias com a educação como uma decisão política **positiva**: educar **para as** tecnologias.

Pode-se afirmar que a técnica não é boa ou má em si mesma e que, portanto, é um campo de atuação política (LÉVY, 2000), mas talvez seja muito mais relevante que se destaque e reitere sua não neutralidade. Embora aparentemente se tratem de afirmações complementares, a primeira deixa margem à despolitização das tecnologias, na medida em que sugere somente a necessidade de definições políticas futuras. Por outro lado, reafirmar o fato da técnica não ser neutra, obriga a pensar que "as técnicas" já estão inscritas, no presente, num projeto de sociedade e numa concepção tecnológica que lhe corresponde, desafiando os pesquisadores em educação a desvendar seus pressupostos e implicações.

Assim, a inserção das tecnologias na educação, vista como condição para a integração do país na "Sociedade da informação" e, principalmente, sua via de entrada – por meio da EaD na formação de professores – expressa uma compreensão de sociedade, da própria tecnologia e de educação no Brasil, que se refletem em alguma medida, nos programas de formação tais como o PEC - Formação Universitária. Pensar o PEC, portanto, implica pensar essas questões.

4.3. Educação a Distância: uma revisão a partir da incorporação das NTIC

É quase impossível separar a discussão do uso das novas tecnologias e da EaD, principalmente quando se trata também do campo da formação de professores no Brasil, atualmente. As políticas de formação de professores que crescem vertiginosamente em torno da qualificação em tempo recorde e com redução de custos têm adotado sistematicamente a EaD como uma solução viável, lamentavelmente, a partir da perspectiva instrumental. A própria formação de professores tem sido trabalhada como uma finalidade que sustenta a articulação entre EaD e NTIC e como "função estratégica" que incorpora estas últimas na educação (BARRETO, 2003, p.25).

Entre educadores são anunciadas as possibilidades inéditas de interatividade e de interação trazidas pelas novas tecnologias e o conseqüente ganho em flexibilidade de tempos e espaços, a partir de sua integração, na EaD. Na esteira, portanto, do entusiasmo com as NTIC, essa modalidade passa a ser vista também como panacéia, como solução imediata e eficaz para muitos dos problemas persistentes na educação, tais como condições de acesso e

abrangência numérica, principalmente na educação profissional de adultos. Nesse sentido, a formação de professores, novamente, ganha destaque.

Esses já seriam motivos suficientes para que se façam algumas análises em torno dessa modalidade de ensino e aprendizagem em um trabalho que pretende discutir formação e tecnologias. Some-se a isso, porém, o fato de que muitos dos modelos de cursos e programas de formação com o uso das NTIC têm se utilizado de princípios e conceitos tradicionalmente presentes na EaD e, dentre eles, está também o PEC - Formação Universitária.

Ainda que possa parecer estranho falar em tradição na EaD, de fato, já há um histórico considerável de práticas e investigações nessa área. A modalidade, segundo Nunes (1994, p.7), conta com uma longa história de sucessos e fracassos que se inicia no século XVIII, com o ensino por correspondência, desenvolve-se com a introdução dos meios de massa (como o rádio) no século XX, e chega a utilizar os multimeios nos dias de hoje. Ainda segundo Nunes (op.cit.), a modalidade que ganha cada vez mais terreno em todos os níveis de ensino formal, não formal e no treinamento profissional em todo o mundo, já esteve voltada para a capacitação de recrutas na SGM, nos Estados Unidos, e foi usada como um dos recursos de reconstrução do pós-Guerra na Europa. No Brasil, a EaD teria surgido em 1939, com aulas via rádio. Desde então, tem se expandido e só não teria alcançado, ainda, maior prestígio devido à descontinuidade dos projetos, à falta de memória administrativa e à falta de avaliação rigorosa dos programas implantados (NUNES, 1994, p.8).

Preti (2003) também observa que a atuação da administração pública brasileira na EaD não tem incluído a formação de uma política estável e contínua nessa área, de forma que a integre como parte do sistema educacional, mas tem atuado no apoio a ações isoladas cujo sucesso relativo reforça os preconceitos relativos à modalidade. E, de fato, tudo indica que há muito preconceito e muito pouco conhecimento entre grande parte dos educadores que permita validar ou invalidar experiências nesse sentido. O autor também observa que muitas dessas ações discursam sobre supostos projetos de ensino flexível e aprendizagem autônoma, mas colocam em prática a velha fórmula industrial de EaD, constituindo verdadeiras “fábricas de ensinar” (id., p.32).

Com efeito, as maravilhas previstas para a EaD, principalmente após a incorporação das novas tecnologias, constituindo a EaD da terceira geração[42], ainda são muito mais “uma

[42] Primeira, segunda e terceira gerações são classificações que Nipper (1989) atribui a três modelos de EaD que estão ligados, historicamente, ao desenvolvimento das tecnologias. Segundo ele, à primeira geração corresponde o ensino por correspondência; à segunda geração corresponde o ensino multimídia (material impresso integrados a audiovisual (antena ou cassete) e, em alguma medida, o computador); e, enfim, todas essas tecnologias,

proposta a realizar do que propriamente uma realidade a analisar" (BELLONI, 2001, p. 57). Conforme afirma ainda Belloni, o uso dos novos meios nesse tipo de EaD deveria implicar mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender, o que não tem ocorrido, em realidade. O modelo que ainda prevalece, no país, é a **educação a distância industrial** e fordista, um método racionalizado que pretende "fornecer conhecimentos" a um grande número de pessoas, superando distâncias. Pelos princípios da *racionalização, divisão do trabalho* e *produção de massa*, aos poucos, vai-se reestruturando o ensino por meio de crescente *mecanização* e *automação* (id, p.10).

Por outro lado, a incorporação de novas tecnologias tanto nos cursos presenciais quanto nos projetos de EaD, além de não resultar em mudanças nos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem porque carrega velhas concepções pedagógicas, também está envolta em uma concepção restritiva relativas às próprias tecnologias na educação que se traduz no uso puramente **instrumental** dessas mídias. Em contraposição a tais formas de compreensão, Belloni defende a necessidade de projetos educativos que considerem a dupla dimensão da relação entre as tecnologias e a formação:

> Essa dupla dimensão se refere à consideração simultânea e integrada do recurso técnico como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo, consideração imprescindível para que a utilização pedagógica dos meios técnicos de comunicação se caracterize como um processo de apropriação criativa e não de consumo instrumental e passivo. O uso simplesmente instrumental das TIC (apenas como ferramentas) corresponde a uma concepção tecnicista e redutora do processo de aprendizagem, enquanto a reflexão pura sobre os conteúdos das mídias pode conduzir a um moralismo ineficaz que afasta os estudantes da escola. (BELLONI, 2003b, p.289)

A verdade é que aqui também se fazem análises prospectivas em demasia, enquanto o dado de realidade ainda mostra o desenvolvimento da modalidade de EaD a passos de formiga e uma série de mal-entendidos relativos ao papel das NTIC na educação que barram qualquer tentativa em contrário.

Um desses mal-entendidos relaciona-se a um tipo de "disputa de espaço" entre a educação presencial e a EaD. Procura-se definir em que situações optar por cada uma e qual é a melhor delas, enfim. Após sucessivas buscas pela diferenciação entre as modalidades, chega-se a um ponto em que a separação deixa de fazer sentido, já que a mediação tecnológica deixa sua forte marca em cada vez mais situações de ensino e aprendizagem.

---

somadas ao uso da conferência mediada por computador (CMC), caracteriza a terceira geração da EaD. A possibilidade de interação em tempo real, portanto é o diferencial apontado.

Belloni (2001) afirma que a maioria dos especialistas defendem uma convergência entre as diferentes modalidades de educação, de forma que o cenário provável no século XXI são os sistemas de ensino "mistos" ou "integrados" (p.7). A discussão EaD *versus* educação presencial perde, assim, seu sentido. Assim, as análises das modalidades de forma comparativa tornam-se gradualmente menos relevantes e cada vez mais se devem voltar as atenções para a questão do uso das diversas tecnologias que fazem mediação ou *mediatizam*[43] processos educativos presenciais ou a distância. Essa substituição de "prioridades" é diretamente proporcional à importância atribuída aos meios, à centralidade de sua utilização em uma dada proposta formativa.

De qualquer maneira, a ausência de consensos entre os próprios especialistas da área a respeito de como definir a modalidade a distância – incluindo-se aqui a polêmica acerca da denominação mais adequada e das suas características específicas – reforça desentendimentos quando da definição das bases para projetos, sejam eles de EaD ou presenciais com tecnologias. Há autores que identificam a modalidade a partir da separação física entre professores e alunos e há autores que consideram primordialmente a questão temporal (sincronia e assincronia). Outros, ainda, tomam como referência as próprias tecnologias envolvidas no processo, e a listagem de definições não pararia por aqui. Não serão recuperadas todas essas abordagens neste texto, pois outros autores já o fizeram com grande propriedade[44]. Ao invés disso, dá-se destaque para a dicotomia relativa ao par ensino-aprendizagem comumente aceita em tais definições e, consequentemente, também nas práticas nelas baseadas.

Litwin (2001b), teorizando sobre o bom ensino na EaD, afirma que o valor do projeto educacional independe das tecnologias utilizadas e reside, na verdade, nos conteúdos e na proposta para o *ensino* (p.10). Lembra ainda, que é possível que não se denomine mais a modalidade com a expressão "educação a distância" – devido a mudanças nos parâmetros de sua definição – mas observa que, seguramente, não mudará a busca por produzir um *bom ensino* (id., p.11, *grifos nossos*). Desta maneira, em suas considerações, a autora prioriza as propostas de ensino, quase chegando a desconsiderar o papel do aluno e as demandas do "pólo" da aprendizagem, na modalidade.

De outro lado, enfatizando os processos de aprendizagem – sem desconsiderar o "pólo" do ensino, mas lhe delegando um lugar de menor importância – Belloni (2001)

---

[43] Segundo Belloni (2001, p.63), *mediatizar* significa codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido, respeitando as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico.

[44] Tais como Nunes (1993/94), Belloni (2001), Demo (1998), Litwin (2001b), entre outros.

acredita na consolidação do conceito de *aprendizagem aberta e a distância*, que resultaria de uma convergência entre EaD (tradicionalmente mais voltada para os processos de ensino) e AA (aprendizagem aberta, definida por critérios de abertura, relacionados a acesso, lugar e ritmo de estudo), caracterizando-se pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante: o fundamento desse modelo, ela diz, é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem (Belloni, 2001, p.30, *grifos nossos*).

Para Barreto (2004), no entanto, é preciso cautela com a tendência dos discursos que colocam as tecnologias na posição de sujeitos capazes de desenvolver ações estratégicas de ensino (materiais ditos auto-instrucionais), assim como com expressões que se concentram no segundo elemento do par: a aprendizagem. Sua crítica dirige-se para o discurso em que "é quebrada a unidade ensino-aprendizagem, que tem dado sustentação aos mais diversos estudos acerca das práticas educativas, supondo a aprendizagem sem ensino ou, ainda, o ensino inteiramente identificado aos materiais que sustentam as alternativas de *e-learning*" (p.1196).

Essa dicotomia está presente inclusive na legislação brasileira concernente à EaD. As bases legais de sua regulamentação foram estabelecidas pela LDBEN, pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98). No conjunto da legislação é importante focalizar, principalmente, dois pontos. O primeiro deles diz respeito ao Artigo 80 da LDBEN, no qual se afirma a intenção do Poder Público de "incentivar o desenvolvimento e a veiculação de *programas de ensino a distância*, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". (BRASIL, 1996, *grifo nosso*). O segundo item a ser destacado consta no Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, em seu artigo 1º, onde se define a modalidade como "uma forma de ensino que possibilita a *auto-aprendizagem*, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação" (BRASIL, 1998, *grifo nosso*).

Na legislação, dessa forma, além de se declarar a intenção de incentivar a promoção de programas nesses moldes, evidencia-se a ênfase à *auto-aprendizagem* como principal atributo do que se denomina reiteradamente como *ensino* a distância. Percebe-se, assim, a sinalização da política a que se fez referência anteriormente e, ao mesmo tempo, a contradição entre o que se diz entender sobre a modalidade (aprendizagem com autonomia) e o que, de fato, toma-se como centro do processo (o ensino e a mediação da tecnologia). Da forma como se coloca na

legislação e na maneira pela qual se entende comumente essa forma de ensino-aprendizagem, é possível supor que a ênfase no ensino aproxime as proposta de EaD do modelo (tradicional) de produção e consumo cultural ou intelectual, pois se trata de uma forma de dicotomizar (e distanciar!) “produção” e “recepção” pedagógicas, percebendo-as isoladamente. Por outro lado, o deslocamento para a (auto-) aprendizagem não resolve o problema, pois pressupõe uma (auto-) suficiência do outro lado do processo.

Assim, quer se tratem de propostas de EaD, quer se tratem de processos educativos com a mediatização das novas tecnologias, a tendência é que se separe (no tempo e no espaço) ensino e aprendizagem, correndo-se o risco de ambos serem definidos pela distância, como sinônimo de ausência de diálogo entre um e outra. Mesmo analiticamente, é preciso buscar a compreensão de qualquer processo educativo como uma **relação** entre os elementos interdependentes. É aqui que “escorregam” os discursos acerca da aprendizagem “autônoma”, pois autonomia nem de longe é sinônimo de solidão.

Por fim, uma grande confusão estabelece-se a partir do momento em que as novas tecnologias ganham importância. Superado um primeiro momento de euforia, conforme já dito, pelas novas possibilidades anunciadas, logra-se obter um consenso relativo à EaD e à utilização das tecnologias na educação presencial: a pedagogia de base dos projetos que as envolvem é muito mais central do que o uso da metodologia ou das ferramentas tecnológicas (BELLONI, 2001; KENSKI, 2003; PRETI, 2003). No entanto, cabe sugerir que em não se sabendo mediatizar (BELLONI, 2001), corre-se o risco de ter distorcida a pedagogia de base e prejudicados os ideais educacionais inicialmente pensados. O uso inadequado das mídias, certamente, prejudica o ensino e dificulta a aprendizagem, independentemente das intenções que de havia sido investido.

A EaD, nesse sentido, tem sido adotada de forma completamente equivocada. Quer seja em seus moldes tradicionais ou com o emprego de avançadas tecnologias, a modalidade decepciona porque se exaltam sua suposta vocação para formar muitos em menor tempo e com menos recursos (humanos e financeiros). Estudos têm demonstrado que a EaD de qualidade exige, ao contrário, muito mais investimentos em ambos aspectos. Além disso, não há motivos razoáveis que levem a crer que aprender a distância leve menos tempo. A potencialidade da EaD, assim como a potencialidade do uso das NTIC na educação presencial, reside sobretudo na maior flexibilidade de tempo (troca de mensagens em sincronia ou assincronia) e de espaço (comunicação independente da distância física). Enfim, é preciso superar, urgentemente, a utilização do argumento da flexibilidade como sinônimo de

aligeiramento ou barateamento da educação, bem como o argumento da aprendizagem autônoma identificada com a ausência total de mediadores (humanos).

4.3. Uma questão central: interatividade ou interação?

O "ressurgimento" da EaD pelo entusiasmo com as novas tecnologias relaciona-se, conforme já explicitado, com novas possibilidades por elas trazidas. Assim, uma das justificativas aparentemente mais contundentes para a adoção de certas mídias em cursos a distância, diz respeito ao incremento da relação entre professores e alunos e entre os alunos e as tecnologias pela possibilidade de interatividade ou, ainda, de interação, trazida por tais mídias. Em princípio, a possibilidade técnica assim dada, parece ser o argumento definitivo para que se adotem esses artefatos, certamente os melhores que a ciência e a tecnologia podem oferecer atualmente para a educação. Isso não significa, por outro lado, que o próprio argumento da interatividade não seja passível de questionamentos.

De acordo com um certo entendimento do que seria a interatividade, é possível afirmar que, a rigor, o conceito prende-se exclusivamente ao campo da informática (MARCONDES FILHO, 1996, p.265). A restrição a esse universo específico relaciona-se ao fato de que, em outras situações, ocorrem ou a sociabilidade convencional (interação pessoal, *in loco*) ou a recepção predominantemente unilateral de conteúdos das mídias de massa, e não são essas as características que definem, nessa forma de compreensão, a interatividade. Ao contrário, trata-se de defini-la no campo da sociabilidade imaterial – tanto com o "outro" quanto com a máquina – num contexto onde a comunicação é bidirecional e mediada em tempo real por equipamentos eletrônicos (id.,ib.).

Nessa linha de compreensão, a interatividade não é possível em toda e qualquer sociabilidade por meio de máquinas. Isso implica que o argumento (quase sempre mercadológico) que atribui características interativas a meios de massa, não são críveis. Assim, a interatividade não está determinada pelo simples *feedback* do telespectador ou radiouvinte em programas de cultura de massa, por exemplo. E qualquer afirmativa em contrário – tal como Marcondes (op.cit.) observa,

> faz parte de um discurso que não deixa de revelar a obsolescência histórica daquilo que pretende defender: utilizando-se da interatividade apenas como álibi, ele tenta conferir aos *media* convencionais uma imagem de atualidade num contexto de predomínio de *media* mais avançados (...) Peremptoriamente, não há interatividade em meios de massa. Qualquer tentativa nesse sentido sempre resultará em simulação do que se pretende instaurar. (id, p.266)

Além do argumento da interatividade, um outro termo tem sido bastante utilizado nos discursos sobre as possibilidades da tecnologia: a interação. No cotidiano, aliás, os termos interatividade e interação não raramente são usados de forma indistinta, como termos sinônimos. Entretanto, os estudiosos das tecnologias tendem a distinguir os conceitos. Para Lévy (1999, p.79), o parâmetro fundamental a ser levado em conta a fim de determinar o grau de interatividade de um determinado artefato tecnológico é a possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor. Ao definir a centralidade do conceito por uma questão material, de manipulação de informações, portanto, o autor não considera a questão em termos de relações interpessoais, mas em termos da relação entre um sujeito e um produto (o objeto técnico e os conteúdos que veicula). Assim, é possível afirmar que, para ele, interatividade não se confunde com interação.

A questão das relações interpessoais é abordada por Belloni (2001) e é essa autora que melhor delimita o alcance de cada um dos conceitos. Segundo ela, a **interatividade** é uma característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina. Por outro lado, a **interação** é a ação recíproca entre dois ou mais atores na qual ocorre intersubjetividade – direta ou mediatizada por algum veículo técnico de comunicação (p.58). A interatividade é a principal característica das tecnologias da informação e comunicação, para Belloni (op.cit.). No entanto, as NTIC também oferecem possibilidades inéditas de interação (mediatizada), que combinam a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço (id., p.59).

Assim sendo, a presença de tecnologias avançadas em projetos educativos com o argumento da interatividade pode ser questionada em dois sentidos. Primeiro, é preciso que estejam claros os pressupostos envolvidos na adoção das mídias interativas e é necessário avaliar a quem eles servem: a professores, alunos, a ambos ou a nenhum dos dois? Em outras palavras, é preciso indagar: interatividade *para quê* e *para quem*? O segundo questionamento a ser feito, talvez ainda mais importante do que o anterior, é relativo à ponderação do limite que o conceito de interatividade impõe: mesmo com o uso das mais modernas tecnologias de informação e comunicação, não é possível garantir a interação.

Desta forma, perseguindo quase incansavelmente o objetivo de potencializar a interação, em cursos de grande alcance, por meio das tecnologias, com base na mais bem intencionada crença de que o ideal é que o ensino estimule a participação intensa e que atinja o grau máximo de complexidade nas formas sociais de interação e comunicação (KENSKI, 2003, p.124), o maior perigo, é de que se faça da interação e, por que não dizer, da interatividade, uma "camisa de força", uma obrigatoriedade de certa maneira limitante ao invés de uma possibilidade edificante. De qualquer maneira, não custa reafirmar, que por isso mesmo, "não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação" (id.,ib., p.121). Nesse sentido, é preciso estar atento para posições que enalteçam as tecnologias atribuindo-lhes características amigáveis ou excessivamente maleáveis.

Lévy (1993), defendendo o caráter intrinsecamente político da técnica acredita que "o fato de podermos aprender a usar um computador em vinte minutos ao invés de quarenta dias provavelmente contribuiu mais para a "reapropriação da técnica" do que mil discursos críticos" (p.60). Posição de difícil sustentação a partir da constatação de que, justamente por serem mais "atrativas", essas tecnologias são mais acriticamente consumidas (Belloni, 2003, p.69). É urgente incorporar, junto à tecnologia, a reflexão e, junto ao uso, a crítica. Para (muito) além de incrementar a sala de aula com belos equipamentos interativos, de última geração, as novas tecnologias devem se apresentar como uma possibilidade para a educação, e não como uma imposição para a qual se encontram justificativas posteriores, que transformam potencialidades em obrigatoriedades.

Capítulo V. A questão dos usos

Até aqui, empreendeu-se esforço em demonstrar a forma como os usos das novas tecnologias, hoje – tanto na educação, como na vida social em geral – estão condicionados por um conjunto de forças econômicas e políticas. A inserção das NTIC na formação de professores se conforma aos projetos de reforma da escola que visam, sobretudo, a formação do trabalhador e do consumidor para a nova fase de acumulação do capital: para a economia e para a sociedade informacional. No entanto, apesar do destaque dado para o que podemos chamar de dimensão estrutural, não se desconsidera que, de um lado, movimentos contra-hegemônicos da sociedade civil não deixam de desempenhar seu papel na luta em favor da melhoria da formação – que inclui a reivindicação de acesso e apropriação dos novos produtos da cultura humana – e que, de outro, a própria técnica abre possibilidades de ressignificação, tanto pela ação de movimentos de contracultura quanto do consumidor comum.

Procurar-se-á aprofundar, a partir de agora, por meio do apoio nas teorias de Certeau (1985; 1994) e Chartier (1999a; 1999b; 2001), a discussão a respeito dos limites e possibilidades de ação do usuário dentro do que chamaremos provisoriamente de dimensão técnica (do objeto técnico) e suas possibilidades de criação, nos limites do estabelecido pelos sistemas de representação. Ou, em outras palavras, buscar-se-á definir, para além dos determinantes estruturais, as condicionalidades técnicas e as dimensões da prática que conformam as apropriações das novas tecnologias por professores em formação.

A questão central a ser explorada, no presente trabalho, diz respeito ao uso das NTIC no PEC - Formação Universitária Municípios, um programa de formação de professores. Não obstante, a orientação teórica adotada e sua hipótese principal convidam a uma dupla consideração: o uso das tecnologias avançadas como parte essencial da proposta formativa do PEC Municípios – o *uso proposto* –, e o uso das novas tecnologias como apropriações de professoras e professores que freqüentaram o Programa – os *usos efetivados*. Sendo assim, não se pensará em termos de uso, mas dos **usos** das novas tecnologias no PEC. A escolha do plural, além disso, marca alguns pressupostos. O primeiro deles refere-se à crença de que não basta apontar para a forma como se propõe uma metodologia de ensino sem que se considere a forma como ela á recebida pelos aprendizes a que se destina. Reitera-se, assim, a indissociabilidade do par ensino-aprendizagem (BARRETO, 2004). O segundo, diz respeito

ao fato de que toda técnica é, em verdade, composta pela rede de muitos usos (LÉVY, 1993) e, sendo assim, não é pré-determinada, pois se efetiva somente no cotidiano.

Por último, vale lembrar que, embora sejam parte de um mesmo processo, esses vários usos acontecem dentro de um contexto social onde há relações de poder e, portanto, são usos (CERTEAU, 1994) e apropriações (CHARTIER, 2001) desiguais. Trata-se, desta forma, de considerar as formas diversas – desiguais, mas complementares – de usos. Por um lado, o uso pedagógico de diversas mídias, concebido e proposto em um curso especial de formação de professores; e, por outro, os usos efetivados pelo público-consumidor a que se destinou a proposta de formação, sendo eles mesmos, conforme se verá adiante, usos plurais. As novas tecnologias chegam aos professores como parte e resultado da trama de discursos, de recomendações e de políticas que estruturam a formação, atualmente, como um produto a ser consumido. Porém, supõe-se que o consumo seja, ele mesmo, uma forma de produção (CERTEAU, 1994). É por meio de variadas "maneiras de fazer" que os usos produzem e que, além disso, constituem-se como parte da história dos sujeitos e, mais do que isso, que se constituem como parte de seu percurso e sua história de formação (NÓVOA, 1992).

5.1. Produção e consumo

Quando se trata de pensar a Educação Básica, dificilmente se a relaciona com a produção tecnológica de um povo, a não ser quando a tecnologia volta para a escola na forma de potenciais ferramentas pedagógicas. É que a relação, de fato, não é tão direta quanto a que é possível estabelecer, por exemplo, com a Educação Superior, com a pesquisa e a tecnologia desenvolvidas nas universidades. No Brasil, um país de tão grandes desigualdades sociais e limitações econômicas, a relação se torna ainda mais distante, mesmo nas universidades. O país consome tecnologia, muito mais do que produz.

Não é de se estranhar, portanto, que em conformidade com essa realidade se venham equipando as escolas brasileiras com as mais modernas tecnologias no ritmo acelerado do consumo e sem a devida preocupação com as possíveis conseqüências desse tipo de política. Compreensível, mas não justificável. Assim, coloca-se TV e vídeo à disposição de alunos e professores, montam-se os laboratórios de informática, organizam-se cursos de capacitação, exige-se o uso (no sentido instrumental da palavra) e, se ele não acontece, classificam-se os responsáveis de resistentes (no sentido pejorativo da palavra) e os alunos, de vítimas do analfabetismo digital. Não sendo mais os *supostos* detentores do conhecimento, tendo o papel "ainda mais central" de mediadores do processo de ensino-aprendizagem, os professores

agora são meio e fim das políticas de “modernização” das escolas. Com efeito, a educação tem assimilado tais produtos pelos motivos e pelas formas mais diversas e, no que concerne especificamente às novas tecnologias, a assimilação tem ocorrido, principalmente, como meio de integração do país à nova configuração econômica e social do capitalismo informacional (CASTELLS, 2003) e por meio da EaD e da formação docente (BARRETO, 2003). Nesse sentido, são os professores, no centro de todas as atenções, os consumidores privilegiados. Mas, o que significa *consumir* tais produtos e como eles estão sendo *assimilados* na educação, em Programas de formação e pelos professores neles formados?

A assimilação que se pressupõe no ato de consumir, conforme defende Certeau (1994, p.261), não significa necessariamente “tornar-se semelhante” àquilo que se absorve, mas pode significar “torná-lo semelhante” àquilo que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou se reapropriar dele. Nesse sentido, mostra-se controversa a idéia, aceita por longo tempo, de que o consumidor ocupa uma posição submissa e passiva na relação que estabelece com os produtos da organização dominante. Mesmo dentre os estudos modernos da comunicação, área em que se destacam as análises da produção e do consumo – essencialmente com a mediação dos meios de comunicação de massa – freqüentemente tomou-se por base o pressuposto de que os *mass media* possuem o monopólio da manipulação ideológica e, assim, negligenciou-se, insistentemente, as dimensões pragmáticas dos processos comunicacionais (RODRIGUES, 1994). A problemática da produção e do consumo, todavia, deixa de ser vista como uma relação linear – no estilo “de cima para baixo” – a partir do momento em que se questiona os alcances do poder estabelecido e as possibilidades de subversão por parte do mais fraco, atuando nas brechas do sistema. Sendo assim, diferentemente do que se acreditava, ao domínio inescapável das representações e dos produtos impostos pela ordem dominante contrapõe-se maneiras de fazer que também produzem.

Esforçando-se justamente em combater a idéia segundo a qual o consumo identifica-se à passividade, Certeau (1994) procurou demonstrar as formas de produção subjacentes ao ato de consumir. O autor interrogou-se a respeito das “operações dos usuários supostamente entregues à passividade e à disciplina” (p.37) e, desta forma, mostrou como o consumidor não só produz (uma produção silenciosa e dispersa) como também o faz de maneiras não previstas e em conformidade com seus próprios interesses e necessidades. Para Certeau, o ato de consumir é também uma forma de “fabricação”:

> (...) uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da "produção" (...) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos "consumidores" um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A produção racionalizada, expansionista além de centralizada e barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de "consumo": esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (id., p.39)

Está proposta, desta forma, uma mudança de foco, que se desloca do poder totalizador dos postulados, das regras e da conjuntura para as maneiras de jogar, de praticar, de atuar. É assim que Certeau propõe que essas práticas cotidianas sejam comparáveis à realização da linguagem, ao ato da *enunciação*: o vocabulário não importa senão em seu emprego. Ou seja, o ato de enunciar é a efetuação de um sistema lingüístico por um falar que atualiza as suas possibilidades (VIDAL, 2005, p.276). Note-se que, nessa forma de compreensão, não somente questiona-se a posição passiva do consumidor mas também (e talvez, principalmente) dilui-se as fronteiras entre a produção e o consumo: a primeira não tem seus limites definidos enquanto não se realiza no/pelo segundo. De tal modo, a problemática da relação entre produção e consumo fica definida como um binômio indissociável pois, na falta de um dos seus termos, é ininteligível enquanto processo.

Esse modelo de entendimento do binômio produção-consumo cabe como referência de análise para a relação entre as propostas de formação de professores para e pelas novas tecnologias, hoje, e as apropriações por professores em formação. É preciso compreender, de um lado, as propostas de formação como produto da ordem dominante (política, econômica e social) e, de outro, as maneiras de consumir tais propostas como formas de sua continuidade e, em certa medida, de sua ruptura.

5.1.1. O(s) uso(s) como criação

A impossibilidade da quebra do par produção-consumo faz paralelismo com a indissociabilidade entre o par ensino-aprendizagem. No contexto das políticas de formação de massa e por ser pensado a partir de modelos industriais de EaD, o binômio que compõe o processo educativo também tem sido negligenciado na formação de professores hoje e, por isso, é preciso lembrar que se trata, também, de um par indissociável (BARRETO, 2004; 2006).

O ensino dirigido aos professores se dá, por um lado, povoado por uma série de discursos e regido pelas políticas e pelas reformas que pregam a inserção das tecnologias na educação. Por outro, os professores realizam a aprendizagem e recebem as mídias – algumas vezes reproduzindo recomendações e, outras, adequando-as a suas próprias necessidades. Assim sendo, a proposta das novas tecnologias na formação só se efetiva em seu uso pelos professores e, assim, as instâncias estão intrinsecamente relacionadas. Por esse motivo, o estudo das propostas de formação para e pelas novas tecnologias não se justifica por si só e carece de sentido sem as análises em torno dos usos, levados a efeito pelas professoras e professores em formação. Em outras palavras, às pesquisas cujo foco é a produção dominante, deve-se opor a preocupação com o consumo que conforma, transforma e que, assim, também produz, pois: "o próprio ato do consumo utiliza para fins próprios uma norma que lhe é objetivamente imposta" (CERTEAU, 1985, p.6).

De fato, é no *ato* do consumo e pelas maneiras de *empregar* os produtos dados a consumir, que o consumidor realiza, ao seu modo, a ordem estabelecida. O que eqüivale a dizer que a produção e os sistemas de representação de que faz parte não fazem sentido em si mas, sim, as formas de os utilizar, de os *usar* (CERTEAU, 1985, p. 4). E é justamente por meios desses usos que se abre espaço de desvio, de apropriação e até mesmo de subversão ao consumidor: os usos são formas de criação. Assim, diferentemente da forma mais comum de compreensão do termo – os usos entendidos como procedimentos estereotipados, recebidos e reproduzidos por um grupo – dever-se-á tomá-los como formas de "fazer com", como operações de (re)emprego. Serão reconhecidas nesses usos, "ações" que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo (CERTEAU, 1994, p. 93).

Essa multidão anônima, consumidora dos produtos dirigidos à massa, não é, necessariamente, disciplinada. Como usuária criativa, também é capaz de (re)inventar o cotidiano nas suas "maneiras de fazer". Contra o modelo que quer dar toda a autoridade e força de imposição à mensagem dos *mass media*, é possível afirmar que sempre há a possibilidade de distância e de invenção, pois "a disciplina está estabelecida para assegurar o poder e sua força, mas sempre se defronta com esta possibilidade de distância, se não de resistência" (CHARTIER, 2001, p.156).

Mas, se os usos resultam, assim, na existência de uma rede de antidisciplina – formas de resistência ao poder, práticas a serviço dos agentes (CERTEAU, 1985, p.10) – é preciso considerar também a posição particular de usuários e de representantes da ordem dominante

na trama social. Em outras palavras, é preciso considerar as diferenças de poder entre instâncias distintas: estratégias e táticas.

5.1.2. Estratégias e táticas: a luta entre o poder e a astúcia

Valorizar a característica inventiva do uso, em contraposição à idéia do consumo subjugado aos sistemas de produção, não significa por em pé de igualdade consumidores e produtores. Os usos estão inscritos nas relações sociais e, portanto, acontecem dentro de relações de forças e envolvem conflitos. Num espaço em que o poder não está igualmente distribuído, o mais fraco precisa ser astucioso a fim de obter alguma vantagem. Em outras palavras, embora o usuário possua uma margem de manobra, há relações de forças que delimitam as circunstâncias de que pode se aproveitar. Assim, o debate acerca das *dimensões práticas* dos usos, da lógica da ação, exige a análise *polemológica* proposta por Certeau (1985; 1994), ou seja, um exame da guerra, do jogo ou do combate entre fortes e fracos e das ações que o fraco pode empreender (CERTEAU, 1994, p.97). Para Certeau, há que se estabelecer, portanto, a diferenciação entre *estratégias* e *táticas*, ou seja, entre sistemas de "produção" (e suas representações) e práticas cotidianas, que "produzem sem capitalizar" (1994, p.48).

A **estratégia** ou a lógica da ação dos fortes se define, segundo o autor, pelo cálculo (ou a manipulação) das relações de forças tornado possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um "ambiente", um lugar circunscrito e concebido como *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (alvos ou ameaça). O *próprio*, uma vitória do lugar sobre o tempo (CERTEAU, 1994, p.99), permite independência com relação a variabilidade das circunstâncias. É também o domínio dos lugares pela vista (id., p.100) – que permite ver, prever e controlar – e é um lugar de poder que determina o saber que o sustenta (id.,ib.). Os lugares de poder, enfim, são estruturados por lugares físicos e teóricos: sistemas e discursos.

Tática é a ação que não pode contar com um próprio nem com uma fronteira que distinga o inimigo como totalidade visível, num espaço distinto: ela só tem por lugar o do outro. Por isso, ela só pode jogar no espaço que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de um poder alheio. A ação tática não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. Por não possuir um lugar – um próprio –, ela depende do tempo, para captar possibilidades de ganho. O fraco, desta forma, tem constantemente que apostar nas "ocasiões" para tirar partido das forças que

lhe são estranhas. E ele o consegue em momentos oportunos, onde combina elementos heterogêneos e obtém uma síntese que tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a "ocasião" (CERTEAU, 1994, p.47).

A diferença entre **estratégias e táticas** (1985, p.15) é, portanto, a diferença entre o estabelecimento de um próprio (lugar que vence o tempo) e da ausência de um próprio (utilização do espaço do outro, com o aproveitamento do tempo). O que permite identificá-las são os tipos de operações nos espaços: as ações estratégicas produzem, mapeiam e impõem, e as táticas desviacionistas só podem utilizá-los, manipulá-los e, assim, alterá-los (id., p.92).

Em resumo, o modelo polêmico utilizado por Certeau, baseado na relação entre estratégias e táticas, pressupõe uma relação entre instâncias distintas de poder: é a luta entre o fraco e o forte. Assim como numa situação de guerrilha, o mais fraco toma um espaço que não é seu e, por meio de certas práticas, consegue obter alguma vantagem. Trata-se da ação tática que, enfim, "tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia." (id., p.101).

Assim, o par produção-consumo não se equilibra, como se se estivesse composto por instâncias equivalentes, mas, ao contrário, aparece como uma relação de combate entre o poder e a astúcia. Por um lado, reconhece-se a posição vantajosa dos representantes de uma ordem mas, não se invalida, por outro, a possibilidade de atuação do mais fraco, dentro dos limites impostos pela conjuntura.

5.2. As possibilidades técnicas dadas e roubadas: apropriações

Tal como visto anteriormente, o ato do consumo não supõe somente a reprodução, mas também formas diversas de criação, e é assim que o uso pode ser entendido tanto como um procedimento estereotipado, de imitação, quanto uma forma de (re)apropriação. O termo apropriação, por sua vez, pode ser compreendido tanto como o estabelecimento de propriedade sobre algo (e, neste sentido, é uma tentativa de controle) quanto como uma forma de invenção, de criação e de produção dos indivíduos a partir do que recebem: "Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos" (CHARTIER, 2001, p.67).

Chartier (2001), assim como Certeau (op.cit), propõe o conceito de apropriação no sentido de fazer algo com o que se recebe, de pluralidade de usos, da multiplicidade de

interpretações. O autor também observa que o processo de apropriação é desigual: as relações de poder não se anulam, e as apropriações são situadas nas relações sociais. Uma apropriação não é equivalente a outra, e elas não se dão por si mesmas, mas como resultado de um conflito, de uma luta. As apropriações, enfim, provém de uma tensão entre as vontades de conquista e as vontades de controle e monopólio (CHARTIER, 2001, p.116). O autor, desta forma, chama a atenção para a necessidade de manter a idéia de que cada apropriação tem seus recursos e suas práticas que dependem da identidade sócio-histórica de cada comunidade.

Indo um pouco além, entretanto, Chartier se preocupa ainda com os recursos materiais por meio dos quais as apropriações se dão. Mantendo sua atenção nas práticas de leitura, o autor destaca o vínculo essencial entre o texto em sua materialidade – o objeto que lhe dá suporte – e as práticas de apropriação, que são as leituras (id., p.29). Assim, ele defende que todos os elementos materiais, corporais ou físicos, pertencem ao processo de produção de sentido (id, p.30) e que mudanças na estrutura do suporte, na materialidade do texto, refletem em mutações nas *maneiras de ler*. Há, portanto, uma terceira consideração a ser feita em torno dos usos, que não mais diz respeito a determinações macrossociais ou a ações cotidianas astuciosas, mas a possibilidades do próprio objeto (ou produto) de que se faz uso. Em outras palavras, é preciso analisar a *dimensão técnica* dos usos que, no caso do presente trabalho, é relativa às possibilidades técnicas das NTIC no PEC – Formação Universitária/Municípios.

É possível valer-se das idéias de Chartier a fim de trabalhar a questão da relação entre o objeto técnico e as formas de apropriação na medida em que, para ele, os artefatos condicionam as formas de recepção da mensagem, ou seja, os usos também dependem do suporte. Estudando transformações históricas da leitura e da estrutura do livro – chegando ao texto digital –, o autor mostra que, contrariamente ao que se imaginava, houve continuidade e não ruptura entre a estrutura do texto manuscrito e do texto impresso. Ao que tudo indica, a revolução estaria acontecendo agora, com o surgimento do texto digital, pois "a revolução do livro eletrônico é uma revolução das estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler" (id., p.13). De fato, o surgimento das novas tecnologias possibilita mutações sem precedentes, tanto nas formas de emissão e recepção de textos quanto de material audiovisual. Nesse sentido, a preocupação com a materialidade da mensagem ganha contornos inéditos a partir do momento em que, inclusive, às novas tecnologias atribuem-se características que vão além do suporte (KENSKI, 2003).

A esse respeito Lévy (1993) defende que os novos meios estão entre as tecnologias intelectuais (ou da inteligência), dispositivos informacionais que reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais (p.54).

Porém, Lévy ainda lembra que não há essência na tecnologia e que, de fato, importam as ecologias cognitivas[45] onde estão inseridas. A questão gira, mais uma vez, em torno dos *usos*. Para ele, o uso é "o prolongamento do caminho já traçado pelas interpretações precedentes; ou, pelo contrário, a construção de novos agenciamentos de sentido. Não há uso sem torção semântica inventiva, quer ela seja minúscula ou essencial" (id., p.58). O autor defende que os usos, as interpretações, estão em toda parte:

> O uso do 'usuário final', ou seja, do sujeito que consideramos em determinado instante, não faz nada além de continuar uma cadeia de usos que pré-restringe o dele, condiciona-o sem contudo determiná-lo completamente. Não há, portanto, a técnica de um lado e o uso de outro, mas um único hipertexto, uma imensa rede flutuante e complicada de usos, e a técnica consiste exatamente nisto" (id., p.59).

Portanto, se há uma possibilidade técnica e ela está condicionada pela natureza da tecnologia e, sem dúvida, pelo seu suporte, também o está por essa cadeia de usos. E por esse motivo, todas as expectativas positivas que se venham agrupar sobre uma determinada mídia só se realizam em "ecologias cognitivas ideais". Nesse sentido, é preciso considerar que "a forma contribui para o sentido" (CHARTIER, 2001, p.148) e que, contudo, o usuário final trabalha com as possibilidades técnicas dadas, mas não pode estabelecer práticas a partir das possibilidades que lhes forem roubadas. Toda potencialidade dada, é só uma potencialidade que pode ou não se realizar. No caso específico de propostas de educação, sempre é bom lembrar que não é a tecnologia que forma, ou que transforma as intenções pedagógicas. Ao contrário, são as intenções educativas subjacentes aos usos que têm a força de os limitar ou os expandir.

[45] As ecologias cognitivas, segundo o autor, envolvem os espaços cognitivos das organizações e dos indivíduos, com suas particularidades sensoriais e intelectuais, hábitos adquiridos, práticas que se cristalizaram em torno de agenciamentos semióticos diversos. Envolvem, enfim, modos de interação em vigor nas organizações, que diferem de acordo com os locais de as culturas. (LÉVY, 1993, p.53)

Capítulo VI. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no PEC Municípios: uso(s) das mídias interativas

As mídias interativas ou mídias integradas (SCAVAZZA e SPRENGER, 2002) tiveram destaque tanto na concepção quanto na estrutura do PEC Municípios: das 26 horas de atividades semanais que os alunos-professores dedicavam à sua formação, mais de 13 horas eram despendidas com atividades que envolviam o uso dessas mídias. Em outras palavras, em mais de cinqüenta por cento desse tempo, os professores e professoras em formação continuada estavam às voltas com as VC (8 horas semanais), as TC (1,5 hora por semana, ou 3 horas a cada quinze dias) e com o TM on-line (4 horas semanais).

O destaque dado à utilização das novas tecnologias, no curso, baseou-se no pressuposto de que essas ferramentas facilitariam a formação de um grande contingente de alunos-professores, geograficamente dispersos, em menor tempo e com economia de recursos. Para a FCAV, responsável pela gestão operacional do Programa, "era urgente otimizar o processo de formação dos professores, não só por razões econômicas, mas para garantir resultados mais rápidos e eficientes e ganhar, não só em profundidade, mas também em simultaneidade" (SCAVAZZA, 2005). Foi com essa marca que a proposta de uso das mídias interativas chegou a docentes e alunos do PEC Municípios.

Era preciso, e possível, proporcionar "eficiência" na comunicação virtual entre professores e cursistas. Embora denominado um curso presencial, no PEC, normalmente, docentes e cursistas não dividiam o mesmo espaço físico e só se comunicavam (ou se comunicavam preferencialmente) por meio das diversas mídias. A exceção era feita à figura do professor-tutor (PT) que, diariamente, encontrava-se com os alunos nos pólos. Mas, como uma figura docente diferenciada, ao PT não cabia em princípio o papel de ensinar, mas, apenas, o de cuidar da organização do curso e orientar os alunos nas atividades propostas.

Entretanto, por ser um projeto complexo que envolveu diversas instituições e instâncias de decisão, o Programa mostrou contradições internas e isso vale, também, para a proposta de uso das mídias interativas. No decorrer do processo, em vários aspectos, foi atenuada a valorização que inicialmente havia sido dada à utilização das novas tecnologias. Papéis foram revistos. O PT, por exemplo, passou em determinado ponto a ser considerado como a principal figura docente do programa, pois era quem estava presencialmente, todos os dias, com os alunos-professores. Alteração semelhante ocorreu com o professor-orientador

(PO), que inicialmente não tinha a função de realizar orientações presenciais, mas de quem se passou a exigir visitas periódicas aos pólos, para que pudesse "ver e sentir as pessoas", tal como afirmou a coordenadora do Programa.

Assim, se, por um lado, a gestão operacional e tecnológica estava sob a administração da FCAV, era função da Universidade desenvolver a proposta final do curso, detalhar os conteúdos e a metodologia, definir equipes, elaborar materiais, realizar a docência, a avaliação e o diploma (*Manual do aluno*, p. 6). Abriam-se, assim, possibilidades de adaptar e modificar o projeto inicial em diversos aspectos. No entanto, um ponto em especial estava fora de cogitação: a metodologia do curso. Fortemente baseada na utilização das mídias interativas, não seria alterada, pois parecia inquestionável.

De fato, a forma como se concebeu e se realizou o curso mostra que o pressuposto da presença das novas tecnologias foi um determinante na estruturação do Programa e que, ao contrário do que se poderia supor, não foram os objetivos e necessidades do curso que direcionaram o planejamento do uso das mídias. Sendo assim, as novas tecnologias desempenharam mais do que um papel de mero "apoio" no PEC. Ao contrário, configuraram-se como elemento central de mediatização da sua proposta de formação.

Entretanto, as potencialidades dos meios, nesse caso, foram distorcidas. Ora as mídias interativas foram supervalorizadas por aqueles que projetaram seus usos – como se fossem capazes de, por si só, transformarem a relação de ensino-aprendizagem –, ora foram subestimadas por aqueles que realizavam o projeto – restringindo ou desviando suas possibilidades reais. Tanto o previsto quanto as tentativas de "ajuste" vieram reiterar, portanto, a necessidade da manutenção de um modelo que não necessariamente atendia às necessidades dos professores em formação.

De forma geral, é possível verificar que a metodologia adotada no projeto, cuja identidade veio a ser a de um "curso presencial com forte apoio das mídias interativas", esteve assentada em um paradigma econômico de educação e numa compreensão instrumental do uso das mídias. A presença das novas tecnologias, nesse contexto, não impediu (e até sugeriu) a adoção de um modelo industrial de educação (a distância), no qual as mídias disponíveis passam a desempenhar, então, o seu papel na racionalização, na divisão do trabalho e na produção de massa, sendo utilizadas como ferramentas na mecanização e automação do ensino e como produtos a serem consumidos pelos professores em formação.

6.1. Ambiente digital de aprendizagem: o *LearningSpace*

Ambientes digitais de aprendizagem (também chamados de ambientes virtuais de aprendizagem) são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades educativas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. (ALMEIDA, 2003, p.331). Com o surgimento e a expansão dos usos da informática e da Rede Mundial de Computadores, foram desenvolvidos espaços virtuais onde, além de se informar e de se comunicar, as pessoas pudessem, também, ensinar e aprender. "Hospedados" na Internet, esses ambientes de aprendizagem permitem a interação entre pessoas geograficamente distantes, de forma síncrona (simultânea) ou assíncrona (não simultânea) e, por isso, foram bem aceitos, principalmente, nas práticas de EaD, embora possam também ser utilizados como suporte a atividades presenciais.

Os ambientes digitais de aprendizagem (ADA) integram múltiplas mídias, linguagens e recursos. As informações disponibilizadas nesse tipo de ambiente podem estar no formato de textos, sons e/ou imagens, e a comunicação a ser estabelecida entre professores e alunos pode tomar diversas formas, por meio de ferramentas como correio eletrônico, fórum, bate-papo etc. Enfim, os recursos disponíveis são, basicamente, os mesmos existentes na Internet e, por meio de *links* é possível navegar tanto no próprio ambiente quanto em outras páginas e *sites* disponíveis na Rede.

Para utilizar um sistema desse tipo, é preciso ter conhecimentos técnicos mínimos de computação e da própria estrutura hipertextual[46] da Internet. Para aqueles que planejam sua utilização, os responsáveis pelo *design educacional* (ALMEIDA, op.cit), os conhecimentos necessários vão um pouco além, e envolvem tanto técnica quanto intencionalidade pedagógica. No entanto, nem a alunas, nem a docentes foi necessário mais do que um conhecimento em nível "usuário" para realizar as atividades propostas no ADA do PEC Municípios. Seu *design educacional* ficou sob responsabilidade da equipe organizadora do Programa que fornecia *capacitações* para que docentes e alunas pudessem se comunicar nesse meio.

[46] Hipertexto foi um conceito, criado por Ted Nelson em 1965, para se referir a um novo modo de produzir textos, permitido pelos avanços tecnológicos sintetizados na telemática. Trata-se de um "texto em rede", constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências músicas etc.) e por ligações (ou *links*) entre esses nós: referências, notas, ponteiros, enfim, "botões" indicando a passagem de um nó a outro (LÉVY, 1999, p. 56).

O ADA adotado no Programa funcionou a partir de uma conjugação do ambiente Prometeus[47] com a plataforma *LearningSpace* (*LS*), da IBM, onde se desenvolvia a modalidade de atividade denominada de Trabalho Monitorado On-line (TM On-line). Embora tenha sofrido algumas modificações desde o início do Programa[48], a interface básica do ambiente consistia em uma área de trabalho (do Prometeus), acessível por meio de uma senha pessoal, onde se encontravam os *links* que possibilitavam o acesso à diversas ferramentas, dentre elas, as que traziam as atividades do *LS*. Os recursos do ambiente consistiam basicamente em: agenda (ferramenta de organização), fórum (ferramenta de interação assíncrona), galeria (ferramenta de armazenamento de arquivos), bate-papo (ferramenta de interação síncrona), quadro de avisos (ferramenta de interação assíncrona), conteúdos (textos e imagens) e trabalhos (questões dissertativas e de múltipla escolha).

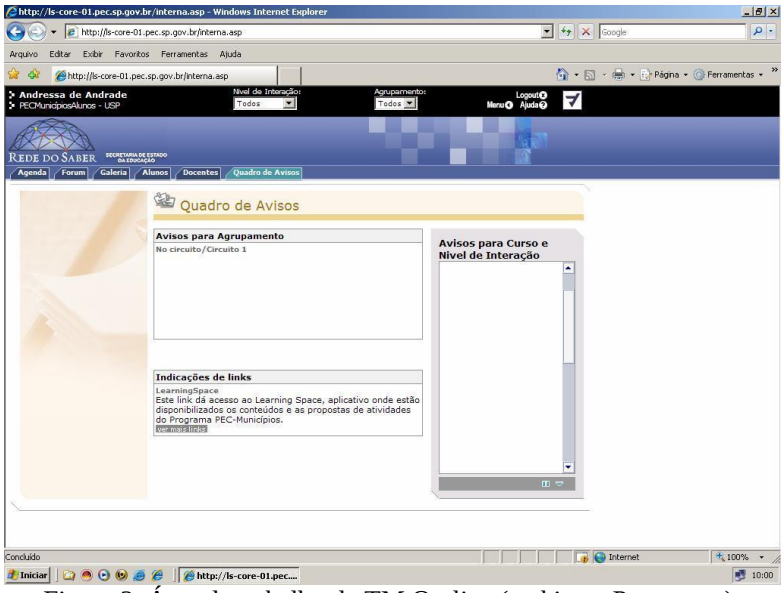


Figura 2. Área de trabalho do TM On-line (ambiente Prometeus).

Dessas ferramentas, as de conteúdos e trabalhos – os dois recursos pertencentes à plataforma *LS* – foram as mais utilizadas, com grande margem de diferença. Com o uso constante da plataforma da IBM, as atividades do TM On-line ficaram conhecidas entre os participantes do Programa simplesmente pelo nome de *LearningSpace*.

[47] O Prometeus é um ambiente virtual destinado à cooperação entre os membros de um projeto.
[48] Modificações tais como reformulação ou inclusão de ferramentas – de acordo com as demandas que surgiram durante o processo – que, no entanto, não transformaram as características mais marcantes do TM On-line, as quais serão analisadas neste capítulo.

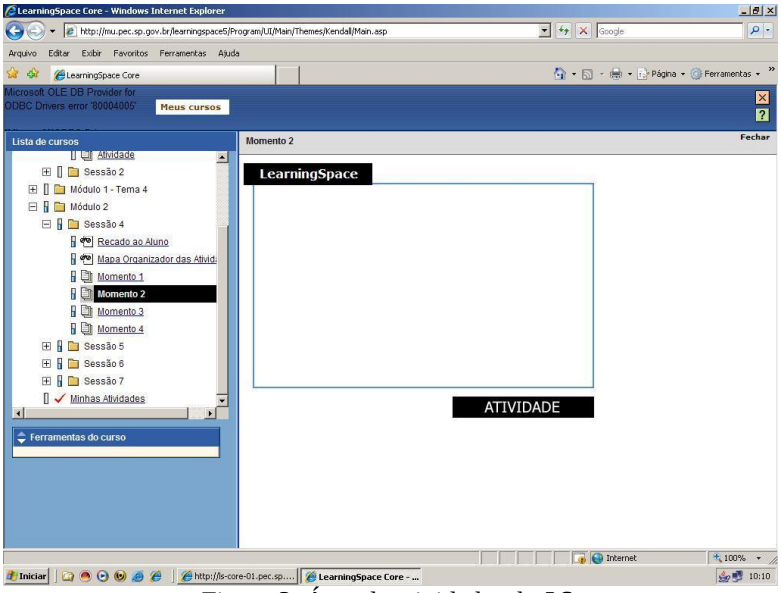


Figura 3. Área de atividades do *LS*.

O docente responsável pela orientação das atividades realizadas no *LS* era o Professor-Assistente (PA). Das salas de informática montadas nos pólos, grupos de aproximadamente 100 alunos-professores (organizados por circuitos) acessavam o ambiente, respondiam às atividades propostas e obtinham retorno com comentários de um PA. Essas atividades consistiam basicamente em perguntas abertas ou fechadas sobre os conteúdos trabalhados nos Módulos e que deveriam ser respondidas individualmente ou, na maior parte dos casos, em grupos.

As questões discutidas no TM On-line, entretanto, não eram elaboradas pelos PA e tampouco os comentários recebidos por alunos-professores eram de inteira autoria desses docentes. As atividades eram propostas e orientadas a partir de "protocolos de trabalho previamente estabelecidos", ou seja, conteúdos prontos, organizados pela equipe responsável pelo MA. Tratava-se de uma divisão de trabalhos que, nesse caso, ficou bem marcada pela criação das *Orientações para Professores Assistentes* (OPA) – textos que esclareciam os objetivos e as respostas esperadas para as atividades do *LS*[49]. As OPA eram enviadas aos PA, no início de cada nova Sessão do *LS*, pela coordenação do Programa.

[49] Curiosamente, as orientações ficaram conhecidas, entre os docentes, como "colinhas".

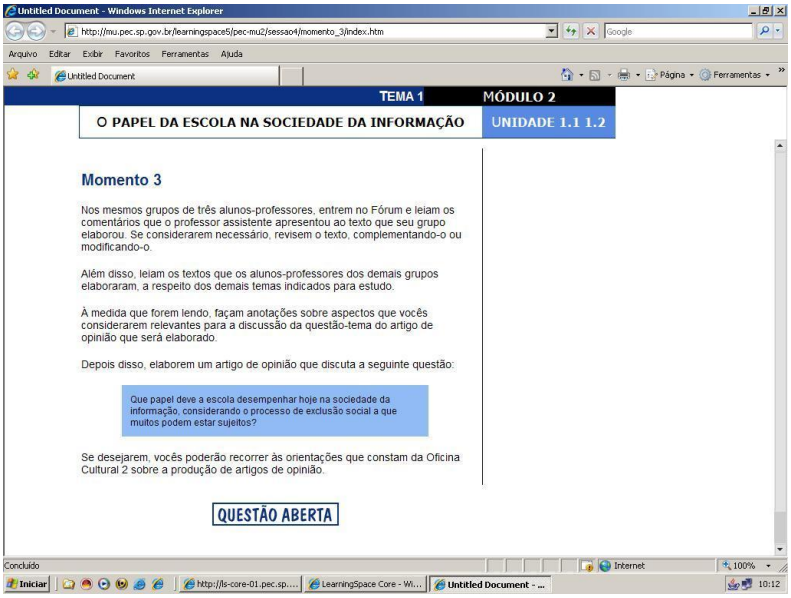


Figura 4. Atividade do *LS*.

A falta de autonomia e a mecanização foram características marcantes no trabalho dos PA, embora não exclusivas. Outras figuras docentes do PEC compartilhavam com os PA a função de "seguir as regras do jogo", já que não eram os responsáveis pela organização do curso, nem pela elaboração de provas, atividades ou materiais, e recebiam constantes orientações para a realização de seu trabalho[50]. A decisão deveria parecer legítima, fosse com a justificativa da necessidade de fazer equivalente a atuação dos profissionais que lidavam com diferentes grupos de alunas, ou pela necessidade de fazer possível o atendimento ao grande número de cursistas que compunham cada grupo. Mas, de acordo com a forma como o curso foi organizado, ficou aparente o fato de que a esses docentes não cabia mais do que operacionalizar um projeto previamente elaborado, cuja "eficiência" estaria garantida, em grande medida, pela adoção de uma metodologia inovadora, com o uso das novas tecnologias. Os depoimentos abaixo transcritos deixam claro essa característica do Programa:

[50] À assistentes, bem como a orientadores e tutores, eram delegadas tarefas por instâncias "superiores" e a maior parte de suas atividades eram padronizadas e controladas. No depoimento de uma PO é possível verificar essa situação: "E aí, logo em seguida, vem a aplicação da prova e os professores orientadores recebem a prova feita! Então, tem a professora Fulana de Tal que elaborou a pergunta tal. (...) E, veja, se não vem isto, é lógico que vem lá: "Espera-se que o aluno-professor aborde os seguintes tópicos ao responder a questão". **(GP, E, 2004)**

> **PA Dorotéia**: Inclusive, uma das questões que sempre me perseguiu e chegou uma hora que estava óbvio perguntar, porque nas reuniões eu colocava sempre a mesma questão, era se nós deveríamos ou não corrigir erros de português. E a resposta que nós tínhamos é que não, (nós recebíamos orientação do PEC) não deveríamos corrigir os erros de português, mas apenas comentar as respostas (...) Isso sempre foi a pedrinha do meu sapato, porque eu sempre ficava muito incomodada em corrigir uma atividade que estava carregada de erros de português. Só que, por um lado eu não tinha autorização para corrigir e por outro as professoras se defendiam (...) Para mim, era importante a formação da pessoa. Eu não estava preocupada em corrigir a questão, mas no tipo de profissional que estava recebendo esse curso e se recusava a corrigir uma palavra errada. **(GP, E, 2004)**[51]

> **PA Firmina:** Hoje nós temos as orientações dos professores assistentes. Então, hoje, a equipe que formulou a atividade fornece uma orientação para a gente. No começo, nós nos sentíamos ofendidos. (...) Olha é difícil comentar uma coisa que você não perguntou, a gente nem conhece a pessoa que perguntou, então não dá nem para sonhar o que ela quer saber; eu não sei quais são os pressupostos dela sobre a coisa. (...) Quando chegaram as orientações aquilo ficou pior ainda: "Nossa, agora a gente não sabe nem responder" (...) Então, estão chamando agora de "A cola", quer dizer, o que a gente tem que responder. Assim, aquilo deu uma sensação de falta completa de autonomia no trabalho. Porque é um trabalho em que eu não conheço meus alunos, é um trabalho em que eu não conheço quem formulou e é um trabalho que me diz o que eu tenho que responder. Então: o que eu estou fazendo aqui? Os professores assistentes ficaram bravos no começo. Depois, eu acho que aquilo foi abrandando um pouco. Eu não vejo ninguém mais reclamando dessas orientações. Aliás, eu vejo essas pessoas utilizando essas orientações. Eu utilizo as orientações! Agora, eu estou respondendo coisas de matemática. Eu preciso daquelas orientações! Mas, no começo foi muito mal mesmo. Foi uma sensação de não ter autonomia no trabalho, nenhuma. **(GP, E, 2004)**

O uso da tecnologia, no caso do TM On-line, foi entendido como uma forma de substituição da comunicação individualizada e personalizada entre alunos e docentes e, além disso, como uma forma de "aceleração" do processo de ensino e aprendizagem. Foi justamente devido ao grande número de alunos atendidos pelos PA (a menor fração entre número de docentes e número de cursistas) que o seu trabalho tendia a ser ainda mais mecânico, e menos autônomo. Essa *massificação* das atividades realizadas no ADA aparece como uma recomendação explícita nas *Orientações técnicas para o uso do LearningSpace*

---

[51] Os excertos serão identificados por siglas (letras e números) que correpondem, na seqüência:
- ao nome da(s) pessoa(s) que coletaram o material, a saber: AA: Andressa de Andrade (autora desta pesquisa); AS: Adolfo Samuel de Oliveira; APB: Anna Paula Matos Borba; BB: Belmira Oliveira Bueno; CR: Cleusa Raquel de Paula Diniz; IB: Isabel Melero Bello; LM: Lia Mara dos Santos; SS: Sandra Maria Sawaya; e GP: Grupo de Pesquisa.
- ao documento utilizado: E: Entrevista; FM: Fichamento de Memória; RC: Registro de Campo; RTCgr: Registro de TeleConferência gravada; e RVCgr: Registro de VideoConferência gravada.
- ao ano em que o dado foi obtido.

(SÃO PAULO, s/d), em que o docente é orientado a ler o texto e os anexos das atividades propostas com antecedência e a "preparar respostas" que considerar mais bem ajustadas às perguntas apresentadas: "Dessa forma, você terá maior facilidade e rapidez para corrigir todos os trabalhos enviados." (p. 9). De fato, na forma como o uso do ambiente foi proposto, os PA precisavam garantir a agilidade nas correções e padronização das informações para que pudessem realizar seu trabalho:

> **BB:** E você tinha quantas [alunas-]professoras no primeiro PEC?
> **AP[52] Eleonora:** No primeiro PEC acho que [eu tinha] umas 160, 170, por aí. Quase sempre as atividades eram individuais.
> **BB:** E eram semanais?
> **AP Eleonora:** Não elas trabalhavam três vezes por semana, assim como nós (...). Mas então, era isso: a gente só se demorava mesmo, um pouco mais, quando a resposta, realmente, não estava satisfatória. Era quando a gente pedia para refletir melhor sobre algum aspecto, quando a gente pedia para reelaborar, senão... No começo, as respostas eram bem rapidinhas e isso, evidentemente, não agradava as moças que recebiam. Simplesmente um "ok" ou simplesmente um "está bom". Tanto que no PEC Municípios, na primeira reunião que houve para falar sobre o trabalho do *Learning*, uma das recomendações feitas foi, justamente, com relação a isso, de nunca simplesmente dar uma resposta rápida como "está bem" ou um "ok", embora isso, às vezes, seja inevitável. Há questões que não dá mesmo para acrescentar nada. Então, a gente escreve lá: "ótimo", "parabéns" e encerra. Não tem que ficar inventando.
> **SS:** Ficar inventando 150 respostas?!!!...
> **AP Eleonora:** É... Agora está um pouco menor. O número de alunos por professores-assistentes é 100. Só que isso mudou também. No PEC Estadual eram três vezes por semana que a gente trabalhava e as alunas, também. Agora não, é uma vez só por semana – elas e a gente. **(GP, E, 2004)**
>
> **PA Firmina:** (...) Porque se você ficar lá namorando a questão que o aluno respondeu, pensando e consultando... Quer dizer: você tem cem alunos para dar a resposta naquele dia, porque ele espera que seja um trabalho online. Acaba não sendo, mas ele esperava que fosse. Então, você raciocina: isso aqui eu não vou mexer, porque não adianta, ele não vai entender, vai atrapalhar a questão do online. Então, eu vou dar prioridade a esse aspecto que ele respondeu e que ficou meio estranho. (**GP, E, 2004)**

Uma outra recomendação do Programa que intencionava transformar o trabalho dos PA em numa tarefa mais exeqüível – mas sem modificar seus princípios – foi a realização das atividades por grupos. As atividades feitas em grupos de duas ou três alunas-professoras diminuiria à metade ou a um terço a quantidade de comentários do PA. Sendo assim, o trabalho coletivo não se constituía como parte da proposta pedagógica do curso, mas como uma adaptação ao seu modelo metodológico.

[52] A sigla AP, nos excertos, abrevia a expressão aluna-professora.

Por outro lado, das alunas-professoras também era cobrada rapidez na realização das tarefas. A capacidade de assimilação das informações recebidas pelos alunos deveria ser, assim, bastante veloz. Tratava-se de um curso de curta duração, cujo cronograma apertado precisava ser cumprido para que, ao final, pudessem ter sua certificação garantida. Nesse sentido, a atenção que os alunos dispensavam ao cronograma também prejudicava a qualidade do trabalho no *LS*:

> **PA Dorotéia:** Eu sempre percebi que minha turma era muito ligada ao cronograma. Então, mesmo que a gente quisesse fazer alguma coisa diferente, não dava, porque elas [as alunas] já estavam à frente, elas já queriam ter terminado outras atividades que não tinham nem chegado, ainda. Então, de repente a gente está colocando uma discussão sobre um aspecto que já ficou lá atrás. Elas vão ter que se lembrar: "Ah, qual que era mesmo o texto?". Até porque quase sempre [nosso trabalho] não estava [bem sincronizado com o delas] Mesmo quem procurava estar sempre em dia, sabe? Eu trabalhava ali, nunca fui de ficar alisando muito as respostas, eu sempre já procurava ser mais objetiva. Então, com isso, eu acabava trabalhando um pouco mais rápido. Mas, mesmo assim eu sentia essa vontade de alcançar o cronograma, porque eu chegava num dia e se, no cronograma era atividade 6, as meninas já tinham enviado a atividade 6. Eu começava, a 6 naquele dia, mas elas já estavam enviando as outras também. **(GP, E, 2004)**

A velocidade exigida para a realização das atividades do TM On-line, aliada ao controle e à massificação do trabalho do PA, e à grande quantidade de informação que se esperava que as alunas-professoras processassem no curto tempo estipulado (ver Cap. III) sugerem a valorização da *interatividade* com a mídia, em detrimento das *interações* entre PA e alunas-professoras. Na proposta de uso do PEC, mais importante do que essa relação interpessoal era a aprendizagem da utilização das mídias: fosse do computador em si (juntamente com o Módulo de Informática) – como uma ferramenta de leitura e escrita –, fossem dos recursos da Internet – como fonte de pesquisa. O uso do computador, aliás, tomou o caráter de imposição no PEC, assim como tem sido imposto por outros meios e em outros momentos para os professores em seu trabalho e em sua formação. Evidência disso era a exigência de que todas as produções escritas das alunas-professoras (para o curso) fossem digitalizadas e/ou impressas. Conforme expressão de uma aluna-professora, o lema do Programa parecia ser: "*Ou digita, ou digita.*" (AA, E, 2006). Já o incentivo ao uso da Internet para a busca de informações estava implícito no próprio modelo e na infra-estrutura do Programa[53] e, às vezes, explícito nas atividades do TM On-line, como no trecho a seguir, que

[53] A biblioteca dos pólos era bastante limtada e a biblioteca da USP a qual, teoricamente, poderiam ter acesso, era inacessível para a maioria absoluta das cursistas.

descreve seus objetivos: "(...) [No *LS*, o professor] navegará pela *Web*, tanto para o desenvolvimento de atividade propostas no *LS* quanto para a realização de pesquisas, referentes, por exemplo, a seu Trabalho de Conclusão de Curso".

O significado com que vinham carregadas as atividades realizadas no computador e na Internet – um significado instrumental, portanto – fica ainda mais evidente com o acréscimo de recursos e ferramentas ao ADA que seriam supostamente mais interessantes, mas que não correspondiam, necessariamente, aos interesses de alunas e docentes:

> **PA Dorotéia:** O mais curioso é que nós tínhamos que estar lá [nos cursos de capacitação para docentes]. Normalmente, num curso de capacitação, eles inventavam alguma ferramenta nova. [Nesse caso] Era uma ferramenta em que os conceitos da informática acabavam sendo os mesmos que nós já conhecíamos, mas era uma ferramenta que, a partir daquele momento, nós tínhamos a *obrigação de usar*: num fórum, num Chat, o Prometeus, enfim. Criavam nomes para as ferramentas e nos chamavam lá para que nós passássemos um dia inteiro aprendendo a usar esse tipo de ferramenta e discutindo assuntos que, sinceramente, nos levam a nada. **(GP, E, 2004)**

> **PA Eleonora:** Uma outra coisa que eu sentia falta também, era de poder falar com a turma toda, junto, assim, ao mesmo tempo. Eu [gostaria de] falar: "Oh, pessoal, parece que houve um mal entendido com relação a isso, tal...". E já falar com todo mundo, né? Esclarecer como quando a gente está lá na sala de aula (...) E essa possibilidade, no *Learning*, a gente não tinha. E não tem, ainda! Mesmo com a criação desse Quadro de Avisos que, teoricamente, favoreceria esse tipo de comunicação. Às vezes, ele não se torna, assim, muito viável... Principalmente se a gente não está acompanhando as meninas no mesmo dia: se elas estão fazendo as atividades e a gente ainda não está comentando aquelas atividades.
> (...) Mas de qualquer maneira eu acho que tem algumas interpretações que são próprias mesmo desse meio, que é uma coisa nova, em primeiro lugar. Que as pessoas ainda não se sentem, ainda, muito familiarizadas. Por exemplo: discutir um assunto no Fórum. Então, coloca-se lá uma questão, e uma pessoa opina. A idéia é que houvesse um debate. E isso, em alguma medida, às vezes até acontece... Mas é muito diferente mesmo, discutir com uma pessoa que está longe no espaço e muitas vezes no tempo, também. Às vezes, uma pessoa respondeu hoje e a outra depois de amanhã. Ela vai lá, vai ler e vai fazer um comentário. Então eu acho que há um limite, mesmo, desse meio eletrônico aí, né? **(GP, E, 2004)**

Desta maneira, o entusiasmo com as potencialidades pedagógicas das mídias interativas – muito comum entre certo grupo de educadores e profissionais que lidam com as novas tecnologias – resultou em uma propostas que, valorizando mais os meios do que os fins, perdeu ou desvirtuou sua razão de ser. Assim aconteceu com a proposta de uso do ambiente virtual de aprendizagem do PEC: o acesso à informática e à Internet, envoltas com um significado instrumental e inseridas em um modelo de educação industrial, perdeu o sentido. Isso porque algumas de suas principais potencialidades pedagógicas foram sub-aproveitadas

no Programa. A flexibilidade de tempo e espaço e a interação a distância síncrona (e assíncrona), por exemplo – que seriam possíveis com o uso da Internet – foram inviabilizados.

Em princípio porque se tratava de um curso presencial, era de se esperar que os alunos-professores tivessem que se deslocar de seus locais de residência ou trabalho para realizar suas atividades de formação. No entanto, o próprio projeto de curso estabelecia que o contato com o PA não seria face-a-face. Assim, realizando uma atividade a distância (do PA) e sem o auxílio do tutor – que se encontrava com uma outra parte da turma no ambiente de trabalho off-line – o grupo que realizava o TM On-line não via sentido em sua permanência no pólo e, muitas vezes, retiravam-se prematuramente ou a ele se dirigiam apenas com a finalidade de validar sua presença:

> **PT Luzineide:** (...) Apesar de que, na minha turma, eles só fazem [as atividades on-line] aqui [no pólo], porque foi uma coisa que eu trouxe da reunião (...) Nós combinamos uma coisa na Universidade, então eu procuro trabalhar do jeito que passam para a gente. Do jeito que a gente discute lá é para trabalhar aqui. "É. Ah, mas eu venho aqui só para fazer"... "Venha, faça, depois, se não tiver nada mais para fazer, tudo bem, pode ir embora. Mas vamos fazer aqui". **(GP, E, 2004)**
>
> *A PT Mércia comentou sobre o fato das alunas serem obrigadas a irem até o polo para fazer as atividades individualmente. Ela defendeu que a ida deveria ser obrigatória para as atividades em grupo, mas não para as individuais, como a que estava sendo proposta naquele dia.*
> **PT Mércia:** "Se eles [o PEC] querem presença, que coloquem todas as atividades em grupo, então!"
> *Realmente, notei que nenhuma das alunas-professoras estava muito animada por estar ali. Ao contrário, as expressões eram sérias, de cansaço e algumas faziam "caretas" ao iniciar a atividade do dia (...). Às 20h30, aproximadamente, quase todas as alunas já haviam ido embora (...)* **(AA, RC, 2004)**

A atividade cujo tempo de dedicação previsto era de 4 horas (no pólo), acontecia em menos de duas horas. Nesse contexto, nem mesmo o trabalho coletivo previsto pelos organizadores do Programa e que incentivavam a reunião dos cursistas no laboratório de informática, garantia a presença das alunas-professoras. Entretanto, isso não significava o abandono das tarefas. Ao contrário, podia significar maior tempo de reflexão e maior aprofundamento das questões propostas a partir da busca de informações em outros meios. As alunas-professoras reinventavam a flexibilidade de espaço e tempo (OLIVEIRA e BUENO, 2005) realizando as atividades em outros momentos e em outros lugares. Para tanto, elas se valiam das possibilidades técnicas das mídias eletrônicas e também se valiam de facilidades do suporte impresso e da escrita manual. Nos depoimentos e notas colhidas em campo,

apareceu com muita freqüência a prática de acessar o ambiente digital em dias e horários distintos daqueles destinados ao TM On-line e, quando possível, fora do pólo:

> *[Após o intervalo] As alunas-professoras voltam para assistir a última parte da teleconferência e eu vou para a sala de computadores.*
> *Joventina sobe até a sala de computadores e me diz que trouxe sua atividade do LearningSpace pronta, e que está aproveitando o intervalo da teleconferência para enviar. Ela reclama da correção da atividade pela PA Leonides, que disse que estava incompleta (...)* **(AS, RC, 2004)**
>
> *Conversamos um pouco sobre a morosidade do ambiente. Elas disseram que não dá para trabalhar com essa lentidão.*
> **AP Veridiana:** Quando as duas salas estão cheias, fica muiiiito demorado!
> Elas combinaram, então, discutir mais um pouco para fazer a resposta em casa e enviar ao PA na próxima semana.
> **AP Veridiana:** A gente faz em casa e envia antes do horário de pico. **(CB, RC, 2003)**
>
> *Mércia e Romilda decidiram ir embora, pois seus computadores estavam com problemas e não estavam conseguindo enviar nada do que deveria ser apresentado para o PA. Alegaram, então, que iriam embora, fazer em casa:*
> **AP Mércia:** O meu [computador] de casa funciona. Só venho para cá para fazer com as meninas.
> **AP Romilda:** Se ficarmos esperando, vamos sair daqui só à meia noite! **(APB, RC, 2003)**
>
> **AP Edileuza: (...)** No começo, quando a gente mandava alguma coisa e não era do agrado, além de terminar a gente tinha que reformular a resposta. Mas aí foi pegando o jeito, né? E, às vezes, tinha muita pergunta a gente era obrigado a entrar até fora do dia porque... E no começo, algumas professoras falavam que pegavam em casa a programação deles, né? Então a gente chegava até a acessar, mas não era sempre não, na minha casa acho que poucas vezes, né? A gente tinha que ir ao pólo mesmo. Inclusive tinha que marcar presença também. **(AA e IB, E, 2006)**

As alunas-professoras haviam descoberto, então, uma possibilidade que o Programa não lhes havia aberto, a de acessar a Plataforma fora do pólo, mas que foi proibida assim que levada ao conhecimento dos seus organizadores:

> **AS:** Vocês estão conseguindo acessar de casa, o *LearningSpace*?
> **AP Joventina:** Não. Eles cortaram porque muita gente estava acessando de casa e não vinham para a escola. **(AS, RC, 2004)**

> **AP Clementina:** A atividade on-line teve esse problema: muitas vezes nós tínhamos que passar a atividade, já estava expirando o prazo, então caia o sistema, não dava pra passar, você no dia seguinte procurava chegar mais cedo no pólo pra poder enviar a atividade, entende? (...) Então, quando estava assim, expirando o prazo, a tutora deixava durante a aula mesmo, se fosse assim uma abordagem que não ia atrapalhar, nós íamos durante a aula mesmo enviar o trabalho. (...) E nós começamos até a enviar de casa, mas aí foi proibido, não sei se a assistente descobriu, ou a USP descobriu, eu não sei como é que foi, aí foi proibido.
> **AA:** Mas pra vocês era melhor se pudesse ser enviado de casa?
> **AP Clementina:** É, eu acho que não tinha nada a ver, porque a finalidade era enviar o trabalho, não era? Então eu acho que ou de casa, ou lá do pólo, não ia fazer diferença nenhuma. **(AA, E, 2006)**

Os organizadores haviam conseguido, então, limitar ao pólo o acesso ao ambiente. Mas a tentativa de controle, nesse caso, não obteve sucesso em todos os sentidos. Isso porque não era apenas a questão da presença que estava em jogo, mas também a indução do uso dos recursos propostos pelo Programa. A prática da leitura na tela, assim como a digitalização das produções escritas e a busca de informações na mídia eletrônica eram impostas às professoras que, por sua vez, quase sempre resistiam em fazê-lo. Elas se queixavam da quantidade e extensão dos textos disponibilizados no ADA, e a fim de tornar a leitura mais agradável (porque mais flexível, nesse caso, e acessível em meio mais familiar) empenham-se em obter versões impressas e, assim, mesmo com a proibição, conseguiam subverter as regras:

> *Romilda me contou que, em sua casa, de preferência aos sábados e domingos, imprime os textos, pois é melhor para ler, destacar, voltar a outros textos, relacioná-los (quando é mais de um). Enquanto, no computador, abrem um link, depois vão para outro, e quando querem voltar a algum texto, têm que abrir as janelas de novo, o que dificulta o trabalho e toma tempo (...)*
> **APB:** Você se organiza melhor grifando?
> **AP Romilda:** É. Leio previamente e grifo no texto mais ou menos o que acho ser a resposta, depois organizo o que grifei em uma folha e passo para o *Word* onde reescrevo de foram mais formal para entregar ao assistente. Faço tudo no W*ord* pra poder copiar e colar. (...)
> *Rebeca ainda estava lendo os textos, pois me disse que não havia conseguido adiantar em casa tais leituras. Porém, sua leitura não era feita através da tela do computador e sim, de um xerox que havia tirado dos textos de Romilda. Ambas preferem ler pelo texto impresso.* **(APB, RC, 2003)**
>
> *Veridiana ainda está analisando o mapa organizador da atividade:*
> **AP Veridiana:** Eles podiam liberar para a impressão. São muitas informações, as atividades são muito boas. A gente podia trazer o papel e o cartucho. Assim, a gente fica perdido. **(CB, RC, 2003)**

> *A AP Joventina diz que hoje não é preciso fazer todas as atividades do Learning Space, visto que o prazo permite que elas sejam entregues até o dia 23 . Ela comenta que há muitos textos para ler e que, se for fazer tudo hoje, não sairá bem feito, uma vez que ficará cansada de tanto ler e não responderá bem a questão. Segundo o que diz, prefere imprimir o texto e responder em um outro dia. A AP Joventina disse também que é ruim ler na tela do computador.* **(AS, RC, 2004)**
>
> **AP Lorena:** Eu não gostava de ler o texto lá [no pólo]. Normalmente, na segunda-feira, já estava liberada a atividade. Aí, eu e a minha companheira (porque a gente trabalhava sempre em dupla), a gente copiava, colava e imprimia, para a gente poder ir lendo na semana, para que no dia de responder a questão, o texto já estivesse lido. Porque eu preferia assim. Porque eu, particularmente, não gosto, não achava legal. E eram textos longos que, dependendo de como a pessoa lê, não conseguia... A gente tinha colegas que não conseguiam terminar de ler o texto no dia. (...) Era um dia de aula, quatro horas. Das sete às onze, mas nunca ficamos até às onze. Sempre saíamos um pouquinho antes (...) Sempre dez e meia, dez e quarenta e cinco, a gente estava indo embora. (...) Aqueles que não conseguiam terminar de ler, tinham que terminar de ler na outra semana. Ou então, está passando uma videoconferência lá, mas eu estou devendo uma atividade, então eu "dou uma fugidinha", vou lá. Isso acontecia também. **(AA, E, 2006)**

Nem sempre se tratava, portanto, da possibilidade de trabalho fora dos pólos ou em horários alternativos, mas também da preferência pela leitura em suporte impresso. Conjugada a essa prática, também era comum entre as alunas-professoras a escrita manual, como forma de arquivar informações do *LS* que julgavam mais importantes e/ou de rascunhar as respostas que, em seguida, seriam enviadas em formato digital para os PA. Aqui, novamente, as cursistas se recusam a seguir a recomendação do PEC relativa ao uso extensivo das mídias eletrônicas e, quando se trata da escrita para seu uso pessoal – rascunhos e anotações –, que não está sob o controle do PEC, dão preferência para a redação à mão:

> **AP Rebeca:** A Mônica está demorando!
> **APB:** E ela vem?
> **AP Regina:** Ela já está na escola, mas está em outra sala fazendo o rascunho de sua resposta. Ela vem até aqui só para responder e enviar. **(APB, RC, 2003)**
>
> **AP Rebeca:** Hoje já adiantamos as respostas. A Mércia imprimiu em casa, e adiantou, assim vamos todas embora cedo.
> *Então, a partir daí (como das outras vezes), a AP Rute digitava o texto enquanto a AP Rebeca ditava, e fazia algumas pausas para fazer anotações, na folha de rascunho. Provavelmente, complementos para a resposta (...) Antes de digitar qualquer frase, elas reliam no rascunho que haviam feito, discutiam, e só então, digitavam.* **(APB, RC, 2003)**

> *[A AP Leonice] Diz que gosta de primeiro ler tudo, do começo ao fim, para depois retomar a questão do início. Explica-me que gosta de fazer assim para ter uma visão do conjunto. Ela lê atentamente as questões propostas no LearningSpace e começa a respondê-las, por escrito, em seu caderno.(...) A AP Leonice explica-me que escreve primeiro no caderno para não correr o risco de perder tudo. Por isso, escreve no caderno ou grava primeiro, para poder depois "colar".* **(AS, RC, 2003)**
>
> **AS:** E você, ainda está usando a escrita à mão?
> **AP Morgana:** A escrita à mão é a minha praia. Mas estou melhorando no computador. Para formatar, não preciso mais pedir ajuda dos filhos. **(AS, RC, 2004)**
>
> **AP Soraya:** Muitas vezes eu chegava em casa, imprimia os textos e lia tudo. O que me interessava, eu imprimia. O que eu fazia aqui [no pólo], se ficava para casa eu sempre pegava os textos do *LearningSpace* e imprimia tudo. (...) Porque você veja, eu não comecei a aprender [informática] com o PEC, mas eu tinha muitas dificuldades... Assim, eu preciso escrever, eu preciso do papel. Algumas [atividades], é obvio, também eu fazia direto [no computador], mas a maioria, eu escrevia tudinho. E depois eu passava [para o formato digital]. **(AA, E, 2005)**

As práticas de leitura e escrita no papel e a reinvenção da flexibilidade de tempo e espaço constituíam-se como táticas, portanto, utilizadas em situações e por motivos muito diversos: fosse pela freqüência dos problemas técnicos no laboratório de informática, fosse pela dificuldade de realizar a tarefa no ambiente a ela destinado, ou, pelo pouco tempo disponibilizado para a conclusão do trabalho. Apareceram, ainda, justificativas relacionadas à falta de costume com o uso da ferramenta (im)posta e à necessidade de aprofundamento das questões propostas, consultando outros materiais (OLIVEIRA e BUENO, id., p.13). Assim, a forma como as alunas-professoras se (re)apropriaram do trabalho no *LS* também foi uma maneira de "desacelerar" a proposta de aprendizagem em "linha de produção" do PEC Municípios. De qualquer forma, elas transgrediam os usos previstos pelo Programa ainda que, em alguma medida, também os tenham assimilado. Segundo os dados recolhidos, havia uma tendência de que as alunas-professoras fossem utilizando, aos poucos e com mais facilidade, os novos recursos, principalmente para a escrita. E, com relação ao uso da Internet como fonte de informação, os depoimentos sugerem que o incentivo à pesquisa em *sites* diversos pelo *LS* colaborou para que as cursistas se dispusessem a fazê-lo com maior freqüência – especialmente aquelas que já tinham acesso ao ciberespaço antes de ingressar no curso. Entretanto, como se verá mais adiante, nem sempre essas práticas se sustentaram, com o tempo.

6.1.1. As interações on-line

De acordo com as orientações do PEC Municípios, os trabalhos coletivos eram prioridade no *LS*. Tratava-se de um ajuste, no funcionamento do TM On-line, que visava diminuir o número de trabalhos a serem corrigidos (ou comentados) pelos PA, cuja carga horária semanal também era quatro horas. Tendo que atender a um grupo de aproximadamente 100 alunos, o docente já sentia dificuldades em cumprir a tarefa que lhe havia sido delegada e, mais ainda as teria tido se a comunicação com as alunas-professoras tivesse que ocorrer em tempo real. Inicialmente pensado desta forma, o *LS* teve que ser revisto também nesse aspecto:

> **PA Firmina:** (...) E, até então, a informação era de que isso seria online: recebeu, responde; recebeu, responde. Aliás, essa era a idéia do trabalho online no *LearningSpace*. Ela é persistente e nos persegue. Porque não tem como você estar conectada... Às vezes acontece e é uma emoção: você está zerada [sem atividades para corrigir] e, por cinco minutos, eu vou receber o que o aluno mandou. É uma emoção ainda porque não é isso que ocorre. Mas, até então, nós estávamos informados de que era um trabalho online. E toda aquela coisa: chegou, estou mandando; chegou, estou mandando. Naquele primeiro dia em que nós fechamos [o trabalho] e sobrou [atividades sem correção], porque a gente não respondeu, foi uma sensação horrível. Algo como quinze trabalhos que eu não respondi. Imagina, a gente nem sabia que ficariam 80, 90. Chegou até a 300! Depois a gente levou essa angústia para a coordenação [reproduz o diálogo]: - "Não está sendo online". - "Como não?". - "Não, não está sendo, eu não estou dando conta". - "Então, como pode ser?". - "Olha, ao invés de 3 questões numa atividade, coloquem uma, porque 3 questões não dá para ser online". E, depois, a gente foi ver que nem mesmo uma dava. **(GP, E, 2004)**

Mesmo com todos os ajustes, a interação possível entre PA e cursista era reduzida e, assim, desvalorizada. Por outro lado, a estratégia de ensino do PEC incluía a disponibilização de novas ferramentas interativas que, em princípio, aumentariam as possibilidades de comunicação e melhorariam a relação de ensino-aprendizagem. Para alunas-professoras, entretanto, isso não é o suficiente. Elas se ressentem pela falta de interação e reclamam da demora dos retornos com comentários do PA que, diante das exigências e dos limites impostos pelo Programa, não dá conta da tarefa. Os excertos abaixo, retirados de notas de campo tomadas em uma sala de trabalho on-line, dão uma idéia desses sentimentos:

> **AP Lucrécia:** Elas [as atividades do *LS*] seguem a mesma dinâmica desde o início: aproximar a teoria da prática. Assistente e orientadora estão mais próximas do nosso pensamento.
> *As AP Morgana e Leonice corroboram essa posição.*
> **AP Lucrécia:** Por isso seria bom que ela respondesse rápido, desde o começo, que tivesse mais interação.
> **AP Leonice:** Era a proposta do *LearningSpace* no começo. Ele foi mal aproveitado. O fórum não funciona...
> **AP Morgana:** Tem que ser mais dinâmica.
> **AP Lucrécia:** É só as respostas que a gente usa do *LearningSpace*. As outras coisas ficaram no ar. (...) **(AS, RC, 2004)**
>
> **AP Romilda:** Rute, o que vocês fizeram sobre a imagem?
> **AP Rute:** Ah, procuramos na Internet, copiamos e vamos colar.
> **AP Romilda:** Só isso?
> **AP Rute:** É. Então, está escrito que eles [os PA] responderão daqui a 15 dias.
> **AP Romilda:** 15 dias, de qual mês? (Risos)
> **AP Mércia:** [Explicando para pesquisadora] É que, a esta altura, estamos tão tensos, que nós fazemos estas piadas, de vez em quando, para descontrair. **(APB, RC, 2003)**
>
> *A AP acessou a página do LearningSpace e a primeira coisa que fez foi ver a Sessão 22, que tinha sido a proposta de atividade mais recente e a última do curso. Ela me disse, então, que não havia completado a anterior (Sessão 21), que tinha perdido a paciência ou algo assim. Logo depois, mostrou-me a listagem de atividades que a professora-assistente ainda não havia comentado.*
> **AP Soraya**: Está vendo o tanto de atividade que ela ainda não viu? Assim desanima!
> *Notei que, desde a atividade 19, realmente, a assistente não havia feito os comentários. Ela continuou se queixando, contando que antes havia uma outra assistente que pedia que refizessem as atividades muitas vezes, mas que, pelo menos, ela via o que tinham feito. Depois disse que pensava que, pelo pouco tempo que faltava para terminar o curso, a professora-assistente não iria mesmo pedir retorno de nada, que iria apenas escrever alguma coisa e pronto, dar como concluídos os trabalhos.* **(AA, RC, 2004)**

Sendo assim, a falta de interação no ambiente digital foi um motivo de frustração paras as alunas-professoras. Da forma como foi proposto, o curso promovia a massificação e a mecanização do ensino sobrecarregando docentes, e desencorajava a aprendizagem com a apropriação dessa mídia sobrecarregando as alunas que, por uma necessidade de "sobrevivência", ligavam-se em demasia ao cronograma e invalidavam qualquer tentativa de interlocução por parte dos PA. A percepção desse "círculo vicioso" que se formava reitera a constatação de que era atribuída importância ao uso da ferramenta (interatividade) pelo Programa, em detrimento da aprendizagem com a ferramenta (interação), que, entretanto, era valorizada nas apropriações das alunas-professoras.

Não eram irrelevantes as justificativas para a valorização, pelo Programa, do uso do computador e da Internet que, além de possibilitar o acesso à universidade, promovia "um verdadeiro processo de inclusão digital" (SCAVAZZA, 2005, p.116). Mas, superestimando o propósito de possibilitar acesso, a obrigatoriedade do uso, tal como aconteceu no PEC, ignora o tempo e as condições materiais e humanas de apropriação da ferramenta:

> **AP Salete:** Eu não tinha o computador, eu tinha dificuldade. Até antes de começar o PEC, no cursinho [refere-se ao Módulo Introdutório], o professor falou assim para mim: "Você sabe. A única coisa que você não tem é um computador para treinar em casa". E eu, até hoje, não comprei um computador. Porque, aí, eu vejo que é melhor eu comprar isto ou aquilo do que comprar um computador. E aí eu penso assim: "Ah, está perto de eu me aposentar, eu vou comprar o computador?". Aí, uma colega minha com quem eu fui fazer um curso pela prefeitura, no ano passado, falou : "Eu vou comprar o computador. É para você ficar informada, com a tecnologia". Eu falei assim: "Ah! Não, eu vejo televisão. Eu fico informada." Então, eu não sei mexer. Porque você esquece! Se você não usa, você esquece. Então, lá, eu tinha dificuldade. **(AA e IB, E, 2006)**

> **AP Aparecida:** Olha, a princípio foi difícil, porque eu não tinha noção mesmo de computação, eu não tinha nem um curso, eu não tinha computador. Então, é lógico que é mais difícil quando você começa mais tarde. Porque os jovens pegam qualquer tecnologia, rapidinho... Então, a gente começou com um curso – que foi bem no final do ano, antes de começar as aulas no PEC, que deu as primeiras bases. A princípio, foi bem complicado mesmo, porque eles tinham muita coisa pra passar no curso, e pouco tempo pra isso. Então, quem já tinha computador em casa, quem já estava acostumado, lógico que pegou mais rápido, se desenvolveu bem. Agora, como era feito em dupla, sempre uma vai dando uma dica pra outra, vai ajudando... Então, deu pra gente ter uma noção básica, assim, básica mesmo! Porque eu acho assim: você ter habilidade, ter rapidez, só com o tempo de uso do computador você vai conseguir. Então, pra gente foi difícil. Primeiro por eu não estar por dentro do assunto, atualizada. E outra: o tempo foi rápido e foi num final de ano. Foi uma época que a gente também já estava muito esgotada, tinha avaliação da unidade, avaliação dos alunos pra fazer, o curso era a noite... Então foi puxado! A gente sentiu, assim, uma carga muito pesada no final do ano porque pegou a gente num período difícil, de estresse, não é? Mas, fomos levando. **(AA, E, 2006)**

> **AP Clementina:** Eu usava muito pouco [o computador]. Eu estou ainda na fase de alfabetização do computador. Eu costumo falar que eu ainda estou na fase silábica-alfabética de informática. [risos] Eu acho que é também a idade, mas... Não sei, eu acho que os jovens de hoje têm mais facilidade. O meu filho é formado em Ciências da Computação e nunca foi a uma escola de informática. Então, é sentar lá no computador e ... E ele me diz: "Mãe, tem que fuçar. Fuça em tudo o que a senhora quer aí que quanto mais a senhora mexe, quanto mais a senhora treina, a senhora vai conseguir". É mesmo, e o PEC ajudou muito nisso também. Nós tivemos aquela capacitação antes do curso; e na escola, também nós temos. (...) Eu tenho por hábito ir anotando tudo do meu modo pra depois eu poder entender, mas se chego em casa e não vou treinar mais um pouquinho, não vou mesmo mexer naquilo, aí quando vou fazer novamente, fica difícil. Esquece. Um pouco de preguiça também, sei lá. Junta tudo. **(AA, E, 2006).**

> **AP Lorena:** Então, tinha muita gente que tinha paúra, porque tem muita gente que tem medo do bicho, né? E começou a mexer, a se interessar mais pelo computador, isso teve bastante... Fora que estágio tinha que ser tudo digital. Quando era um trabalho direto com a tutora, às vezes ela aceitava manuscrito: "Ah, professora, eu não tenho computador.", "Ah, professora, eu não tenho tempo". As *Memórias* tinham que ser todas digitadas para entregar. Então, o pessoal teve que... *Ou digita, ou digita*. Porque quem trabalha na escola, principalmente no Fundamental I, tem acesso ao computador. Quem faz JEI, mais ainda, porque quem está na JEI tem um dia que é só informática. Três horas de aulas só para mexer no computador. Então o pessoal teve que aproveitar: "Estou lá na escola: tem Internet, tem computador. Então, eu vou aproveitar! (...) Eu, na verdade, comprei um computador só para fazer o PEC. Porque tinha que digitar e eu não tinha computador. E eu comprei para ter acesso à Internet na minha casa, também. Essas coisas aí. [Tinha gente] que não tinha e aí tinha que mandar digitar fora. Às vezes uma colega digita, outras colegas digitam, ou pagavam para digitar. Aí não sai do jeito que a gente quer (...) Então, aí, o pessoal tinha dificuldade nesta parte. Não era o meu caso **(AA e IB, E, 2006)**

A obrigatoriedade do uso desconsidera, portanto, as necessidades individuais e coletivas dos professores. Para alguns, há possibilidades materiais e sentido em adquirir e utilizar o bem e, para esses, a apropriação da tecnologia é (quase) uma questão de escolha. Para os demais, o uso do computador é uma imposição que vem investida de significados muito específicos, dentre eles, o de que as novas tecnologias são capazes de "acelerar" a formação e de substituir a interação entre alunos e professores.

Defrontando-se com essa realidade – com a forma pela qual o uso do computador e da Internet foi proposta no Programa –, as alunas-professoras (como consumidoras) assimilam parte da estratégia do PEC e, por meio de táticas, subvertem-na, em alguma medida. Demonstram, assim, atitudes de não-passividade e chegam a transgredir, como e quando podem, as regras impostas. Ignorando tais apropriações, o Programa desconsidera a força da

autoformação no processo educativo, a autonomia do sujeito, e, assim, perde a oportunidade de colocar seu projeto a serviço da (trans)formação de professores e professoras.

6.2. As videoconferências

A videoconferência (VC) pode ser definida como um conjunto de tecnologias que possibilita a duas ou mais pessoas, em locais geograficamente diferentes, ver, ouvir e falar um ao outro, em tempo real (SILVEIRA, 2002, p.21). Trata-se de um recurso que possibilita a comunicação entre pessoas fisicamente distantes, como se estivessem próximas (com imagem e som), no formato televisivo.

Para que essa comunicação aconteça, uma série de equipamentos funciona de forma integrada. Som e imagem são captados por câmeras e microfones, são digitalizados e transportados até o seu destino, onde são decodificados, tomando, novamente, o formato de imagem e som. A integração de diversas tecnologias permite, ainda, que não apenas as pessoas enviem e recebam sua própria voz, imagem e informações do ambiente onde se encontram, mas que também transmitam outras informações, tais como slides, apresentações geradas pelo computador, vídeos etc.

Nos locais de onde essas informações são geradas e recebidas, no caso das VC, precisam existir os seguintes equipamentos básicos: equipamentos de captação de imagem e som (câmeras e microfones), equipamentos de retorno de imagem e som (monitores de vídeo e áudio da TV ou caixas de som), *codec* (dispositivo eletrônico que transmite e recebe o vídeo e indica o que os usuários verão nos monitores de televisão), um sistema de computador (de controle da videoconferência) e uma conexão de rede. Outros recursos auxiliares também podem estar disponíveis, e não necessariamente de forma equivalente em todos os pontos de emissão e recepção.

Nos estúdios de geração do PEC (ou ambientes de ensino), os recursos auxiliares disponibilizados aos docentes incluíam: câmera de documentos (capta a imagem de documentos diversos, permitindo mostrar textos e gráficos), videocassete (permite exibir fitas de vídeo) e computador (permite o uso de *softwares* de apresentação, tais como o *PowerPoint*, *Websites* e outros recursos e programas). Já nas suas salas de recepção (ambientes de aprendizagem), estavam disponíveis os equipamentos de captação e de retorno de imagem e som e a câmera de documentos, sem recursos de controle. A presença de dois aparelhos de TV nas salas de recepção (um para reprodução do estúdio de geração e outro, da própria sala de recepção) era uma outra diferença entre os equipamentos disponíveis para alunos e

docentes. Nos estúdios de geração, os professores-videoconferencistas (PVC) viam sua própria imagem enquanto transmitiam, e viam a imagem dos pólos (um por vez), quando recebiam.

Figura 5. Estúdio de geração de VC do PEC

De acordo com as tecnologias que compõem a VC, abrem-se diferentes possibilidades para seus usuários – esses equipamentos definem suas características técnicas. Há dois tipos de VC: aquela em que os usuários assistem e participam diretamente de seus computadores (videoconferência por computador) e a videoconferência de salas ou de grupos, aquela em que há usuários (receptores) participando em um ambiente coletivo por meio de câmeras, microfones e aparelhos de TV. Esse segundo tipo, utilizado no PEC, tem a tendência de dar mais destaque a um dos pontos, geralmente o do emissor (ou videoconferencista), que detém maior controle na comunicação.

Há também duas formas de VC: forma ponto-a-ponto, em que se interligam dois locais, e forma multi-ponto, na qual se conectam diferentes pontos em localidades distintas. As duas formas podem interligar mais do que dois usuários, mas a forma multi-ponto o faz, necessariamente, e traz em si a idéia de atender a um grande número de pessoas. No PEC, as VC funcionavam na forma multi-ponto *multicast*, uma variação em que o emissor (PVC) controla quatro ou cinco salas de recepção e estas, por sua vez, usam um tipo de controle remoto para solicitar entrada (transmissão audio-visual) e podem enviar mensagens de texto pelo computador. Um código de comunicação foi muito utilizado no Programa pelos usuários das salas de recepção (alunas e tutores): “passar a palavra” significava que já estavam finalizando sua participação e que, portanto, o PVC já podia retomar a transmissão.

Figura 6. Sala de recepção de VC e TC.

Com essa estrutura e características, a VC foi o recurso tecnológico mais utilizado no PEC Municípios: os organizadores do Programa previram a realização das "vídeo-aulas" em pelo menos dois dias da jornada de estudos semanal das alunas-professoras. Cada uma dessas aulas tinha a duração prevista de 4 horas. A importância atribuída a essa mídia, no curso, esteve relacionada ao fato de que, por meio dela, estabelecia-se a comunicação entre as alunas-professoras e os especialistas em Educação (professores da Universidade ou, por eles indicados), em tempo real e com possibilidade de troca entre as partes.

Outros docentes, também considerados especialistas, mantinham contato com as alunas-professoras por meio de palestras, transmitidas nas teleconferências (TC). Mas, embora vídeo e teleconferências assemelhem-se em alguns aspectos e a VC possa até mesmo ser entendida como um tipo de TC, a característica **bidirecional** das vídeo-aulas dá-lhes um *status* diferenciado. Sendo assim, destacaram-se as VC na realização do PEC como "uma mídia privilegiada, pois permite a combinação de diversas linguagens e recursos e, ao mesmo tempo, possibilita a interatividade, em tempo real, entre o professor e as salas de aula, localizadas em espaço geograficamente separados" (*Manual de orientação para videoconferência*, p. 3).

Com efeito, a VC é um meio em que se destacam o envio e recebimento de mensagens diversas, de forma simultânea. Segundo Silveira (op. cit.) "à medida que o usuário/aluno responde ao que diz o professor na mesma linha de tecnologia (com imagem e voz), ele estabelece *como* a mensagem chega" e, por isso, "a videoconferência comunica-se *com* o aluno" (p. 45). Assim, estabelecidas as possibilidades técnicas, reivindicam-se possibilidades

pedagógicas. Com o uso da VC, segundo os idealizadores do PEC, as alunas-professoras teriam a possibilidade de interagir, de estabelecer uma comunicação horizontal com os docentes e com outros colegas, de outros pólos. Mas, embora no discurso veiculado pelo Programa se dê destaque à multiplicidade de linguagens e recursos e, mais ainda, à "interatividade" (entendendo-a como interação entre docentes e alunas-professoras), a emissão simultânea para vários grupos distintos, a recepção em formato televisivo e a transmissão sob o controle do PVC, que caracterizavam as práticas das vídeo-aulas do PEC, sugerem uma forte limitação à via de mão dupla ou a "comunicação *com* o aluno". A diversidade de recursos, nesse caso, foi direcionada para o ensino, e o *feedback* dos alunos era possível, mas não equivalente ao controle do estúdio de geração.

Os usos das VC no PEC Municípios mostram que o recurso não garante a bidirecionalidade, como em tese faz parecer. Os dados obtidos em campo, confrontados com as gravações analisadas permitem afirmar que a participação das alunas-professoras pouco ocorreu durante as vídeo-aulas do curso. E, especialmente, as participações voluntárias eram raras. Na maioria das vezes, a transmissão audiovisual dos pólos acontecia por iniciativa do PVC e/ou em resposta a seus pedidos. Orientados a incentivarem (ou cobrarem) a participação das 5 turmas receptoras, com as quais cada estava conectado, os PVC insistiam em chamá-las a fazerem questões e a realizarem tarefas para apresentarem a ele e aos colegas do circuito. Segundo os organizadores do Programa, ao conduzir a vídeo-aula o docente deveria interagir sempre com o aluno, com a turma e com o tutor, dialogar com as salas e propor atividades interativas (*Manual de orientação para videoconferência*, p.17; 19). As observações transcritas a seguir, feitas a propósito de uma videoconferência gravada, dão uma idéia dessa dinâmica:

> A PVC Matilda parece disposta a iniciar a aula, pois começa a passar a imagem para os pólos, um a um, aparentemente com a intenção de verificar se os alunos estão a postos. (...) Em seguida ela diz que vai passar nos circuitos para verificar se estão recebendo som e imagem perfeitamente. Ela vai dizendo de que turmas se tratam e vai passando a palavra para cada uma delas. (...) De volta ao próximo slide, ela propõe uma atividade para iniciar a discussão do dia. (...) A videoconferencista, logo no início do tempo dado para a atividade, passa a imagem de três dos pólos. (...) Passado algum tempo, Matilda retoma e passa a palavra para uma das turmas. (...) Após um período um pouco mais longo de exposição, a professora diz que vai passar a palavra para os pólos para verificar se têm dúvidas e se eles preferem que ela faça o intervalo agora ou se ela pode primeiro passar um vídeo e depois dar o intervalo: "Para que digam o que é melhor para vocês".(...) [Passa o vídeo e, em seguida volta aos pólos]Tudo em ordem?", ela pergunta. **(AA, RVCgr, 2003)**

Eram pouco freqüentes as vídeo-aulas em que o docente responsável mantinha sua exposição por períodos prolongados, sem chamar os pólos a participarem de alguma forma. De fato, eles seguiam a orientação que lhes era dada e que, aliás, não era a única. Uma série de instruções e recomendações eram dirigidas aos PVC, tanto relativas ao manejo com as ferramentas com as quais teriam que lidar, quanto relativas aos seus procedimentos e comportamentos durante a VC. Além de um Manual, contendo tais informações, também eram fornecidas capacitações para os PVC, organizadas e ministradas pela Fundação Vanzolini. Partia-se do princípio (quase sempre verdadeiro) de que os docentes que ministrariam as vídeo-aulas não possuíam familiaridade com o recurso e, assim, as instruções técnicas vinham misturadas às recomendações pedagógicas – diga-se de passagem, descontextualizadas do momento da ação educativa.

A recomendação mais aceita pelos VC foi justamente a de incentivarem a participação das alunas-professoras. No que dizia respeito às orientações para o uso dos recursos auxiliares, elas não pareceram ser sempre notadas. Aliás, foi muito freqüente a apresentação de textos, imagens e sons pouco nítidos. A falta de familiaridade com a mídia, nesse caso, prejudicou muito a recepção das vídeo-aulas nos pólos:

> *Começa a videoconferência, com 11 alunos presentes. A professora conferencista não enviou o texto inicial de trabalho em tempo hábil para providenciar as cópias. A imagem do texto na tela da TV estava ilegível. (...)*
> *A conferencista lê e comenta o texto.* "Não conseguimos entender com clareza". (...) *Ela abriu espaço para considerações. Nenhuma turma se manifestou. A PT Luzineide insistiu se havia alguma pergunta, porém, ninguém se manifestou. Pareceu-nos que o grupo não havia entendido o texto. (...)*
> *A conferencista passou para a utilização da apostila do PEC. Novamente iniciou a leitura da apostila na tela (estava ilegível).*
> *A turma de outro pólo pede a palavra e questiona a qualidade da imagem. Eles explicam para a conferencista que é necessário ajustar o projetor para papel opaco. Ela procura o botão para ajustar o projetor e não consegue encontrar.*
> *As alunas-professoras comentam que o material ainda não está bom e a conferencista continua lendo e comentando.* **(CB, RC, 2003)**
>
> **AP Tibéria:** É, mas você vê como a videoconferência de auditório é difícil de... (...) Ela [a professora-videoconferencista] colocava as transparências, e eu não conseguia ler. (...)
> **BB:** Foi sobre o quê?
> **AP Veridiana:** Avaliação. Um tema interessantíssimo!
> **AP Tibéria:** É, mas você não conseguia ler nada. E ela pôs muita coisa ali, não é? Tinha muita coisa ali... **(GP, E, 2003).**

> **AP Soraya:** Na verdade, a gente percebia que para o professor, do outro lado, também era uma coisa muito nova. Então, é assim: dependendo de como você colocar, se você vai fazer uma apresentação no *PowerPoint*, a forma de apresentação do *PowerPoint*, a cor da letra, tudo aquilo influencia. O tamanho da letra... Até que a gente não tinha uma turma muito grande – acho que tinha 29 – mas, muitas vezes, a gente não conseguia enxergar direito, ouvir... Tudo isso influencia. Nós tivemos, muitas vezes, problemas com o som. E aí, caía...
> **AA:** Era muito freqüente?
> **AP Soraya:** Era muito freqüente. No início, foi muito complicado. Então, tudo isso também prejudicou. Era tudo um aprendizado, eu acho. Eu acho que, hoje em dia, aqueles professores que foram dar as palestras prepararíam diferente os *PowerPoint*... **(AA, E, 2005).**

Além das dificuldades dos PVC, os problemas técnicos foram muito freqüentes nas videoconferências. Quedas de conexão, cortes e má qualidade de imagem e som também prejudicavam o andamento das vídeo-aulas:

> A videoconferencista, de repente, começa a olhar para o lado e gagueja um pouco, como se alguma coisa a incomodasse. Então, ela começa a falar com o estagiário, que havia entrado no estúdio. Ele pede à professora para que conectem outras três turmas à sua aula, já que estavam com problemas técnicos em outros estúdios de geração. A idéia era dividir as turmas desses circuitos entre os outros estúdios para que não ficassem sem aquela vídeo. A professora-videoconferencista questiona o fato das turmas entrarem "no meio" da aula. Durante algum tempo ela se "esquece" das turmas que já estavam acompanhando sua aula, deixa na tela a imagem da câmera de documentos e corta o som. Depois, ela volta e explica o que está acontecendo (...) A professora parece constrangida com os acontecimentos, tudo fica meio confuso e, no final, o estagiário volta dizendo que tudo vai voltar "ao normal", pois o problema foi corrigido. A professora explica novamente o que houve e pede desculpas. **(AA, RVCgr, 2004)**
>
> Em determinado momento da exposição do PVC, um dos pólos pede a palavra. No entanto, antes que a imagem da turma comece a ser transmitida, Joarez conversa com o auxiliar no estúdio e, de alguma outra forma, eles verificam o motivo do chamado. Aparentemente, tratava-se de um problema técnico que já havia sido corrigido. O videoconferencista, então, não passa a palavra para o pólo, pede desculpas pela interrupção e diz que "perdeu o fio da meada", pois estava num ponto muito importante e finaliza: "Coisas da tecnologia, não é?" **(AA, RVCgr, 2003)**
>
> Adalgiza, a PVC, retoma a palavra e passa por alguns pólos para verificar se as turmas já haviam realizado a atividade proposta. (...) Um dos pólos está sem imagem. Alguém pergunta para a professora se ela os vê. A videoconferencista responde que não consegue vê-los também e que o técnico resolverá o problema. Pede que aguardem (...) Adalgiza pede ajuda do técnico, no estúdio, para resolver o problema da turma que está sem imagem. Ela informa aos alunos que será preciso aguardar um minutinho para reconectá-los. (...) Problema resolvido, a PVC pede que os outros pólos reapresentem suas respostas para que a turma que estava sem imagem possa acompanhar a discussão **(AA, RVCgr, 2004)**

Com o passar do tempo, houve diminuição da freqüência de todos esses ruídos (ou interferências)[54]. Nos estúdios e nos pólos, estagiários (técnicos) que integravam a equipe de realização do Programa prestavam auxílio e quase sempre os problemas eram resolvidos com relativa prontidão. Além disso, a prática dos PVC com a nova mídia sofre mudanças gradativas, como um processo de aprendizagem (LAGE E SILVA, 2002). Contudo, as alunas-professoras mantém notável desaprovação ao uso do recurso, mais especificamente, à forma como foi proposto no PEC Municípios.

Em geral, as VC não foram muito bem aceitas pelas alunas-professoras. O valor do uso da mídia era reconhecido na medida em que possibilitava o contato com professores da Universidade – muitas vezes, aqueles cujos textos apareciam nas apostilas do curso. Entretanto, tanto os depoimentos de alunas-professoras quanto o registro da predominância de turmas esvaziadas, de desatenção e de pouca participação (quase sempre coagida), mostram que a videoconferência foi um recurso pouco proveitoso e, quase sempre, desaprovado pelas alunas-professoras. Colaboravam para a desaprovação das vídeo-aulas o conjunto de ruídos que interferiam em sua qualidade, o fator cansaço presente nas aulas noturnas e resultante de duplas (e até triplas) jornadas de trabalho e, por que não dizer, o descompromisso de uma parcela de cursistas, aspecto a que nenhuma proposta de ensino está imune. Mas, para além de todas essas questões, é possível afirmar que a falta de adequabilidade da proposta de uso da mídia no PEC Municípios foi o fator predominante na desaprovação do recurso. A questão do tempo deve ser considerada, nesse caso. Com duração prevista de quatro horas, as vídeo-aulas tornavam-se extremamente cansativas:

> **AP Morgana:** Realmente, a gente teve uma série de videoconferências que não foram tão produtivas. Porque a gente vê a diferença clara de quando a vídeo surte um efeito, passa realmente aquilo que a gente está esperando, e quando não. Quando não atinge é uma canseira, são quatro horas sentadas! Imagine você trabalhar o dia inteiro, sentar quatro horas, assistir uma televisão... Porque ele não vê a nossa reação, o videoconferencista. Porque quando você está dando aula, você vê a reação dos teus alunos, você muda, você se vira... Mas eles não estão vendo! Então é um sufoco, quer dizer, então fica aquela coisa maçante e a gente aqui do outro lado está pedindo "Pelo amor de Deus", quer dizer, você presta atenção porque vai ter uma atividade e você vai ter que responder. Na verdade, fica meio isso. **(GP, E, 2004)**

[54] Ruído (ou interferência) é tudo o que atua sobre um canal de comunicação, prejudicando a informação (FREIRE, 1999, p.30)

> **AP Marilene:** Em alguns momentos eram cansativas. E assim, como era à noite e a gente trabalhava o dia inteiro, então era extremamente... Eu tentava prestar atenção, mas era complicado. (...) Eu conseguia prestar atenção até um determinado momento, mas, depois, não conseguia mais (...). Então, às vezes, eu tinha que me desligar da vídeo mesmo pra depois voltar a prestar atenção. Numa dessas acabava perdendo parte do assunto e me perdia na aula. Mas assim, eu pessoalmente achava as videoconferências meio cansativas. **(AA, E, 2006)**

A insistência no chamado à participação das alunas-professoras, nesse sentido, ainda que pudesse amenizar também esse incômodo, adquiriu a característica de *controle* de forma muito mais marcante. Assim sendo, a prática da interação nas VC também se mostrou inadequada. Todavia, as alunas-professoras não se mostraram passivas a esse controle e, favorecidas pela distância física e mediatização tecnológica, subvertiam a proposta do Programa.

6.2.1. As vídeo-interações

A diferenciação entre os recursos que foram disponibilizados para alunas-professoras, nas salas de recepção, e aqueles disponíveis para os PVC, nas salas de geração, sugerem uma desigualdade nas possibilidades de interatividade (do manejo da ferramenta) para uns e outros e que esteve refletida de forma particular nas suas formas de interação. Mas, nas vídeo-aulas do PEC Municípios, não foram apenas os recursos presentes, mas também (e talvez principalmente) a forma como sua utilização foi proposta que desencadeou a obrigatoriedade e a artificialidade das participações. Mais uma vez, a potencialidade da mídia foi distorcida, colaborando para a padronização do ensino, ao invés de fazê-lo mais significativo:

> **AP Leonice** – A atividade que os videoconferencistas passam são muito fechadas. Todo mundo chega à mesma conclusão. Ouve um, dois, três grupos, depois tem dez respostas com o mesmo conteúdo. Aí, a gente dispersa, pois todos falam a mesma a coisa! **(AS, RC, 2004)**
>
> *Perguntei sobre as videoconferências. A AP Lucrécia e AP Morgana disseram que não estão gostando muito: as atividades são iguais para todos os pólos e exige-se que todos dêem a mesma resposta. Uma outra aluna-professora que estava com elas disse que as videoconferências* "são uma chatice". **(AS, RC, 2004)**
>
> **AP Lorena:** Na videoconferência, era aquela briga.
> **AA:** *Briga?*
> **AP Lorena:** Porque alguém tem que ficar lá na frente, diretamente ligado com o videoconferencista. Tem que ficar lá, olhando para a televisão, falando "boa noite" e tal, tal, tal. Aí, ninguém quer ficar! **(AA e IB, E, 2006)**

Com efeito, as alunas-professoras não se sentiam à vontade para interagir durante as vídeo-aulas e raramente o faziam, não fosse em situações que as obrigasse a isso. Assim sendo, dada a recomendação para os VC, quanto ao incentivo às participações e a proposição de "atividades interativas" (seguida à risca, na maior parte das vezes), as interações tornavam-se extremamente artificiais e, aos poucos, mecânicas. E, quando não se propunha a participação como uma forma de controle e obrigatoriedade, as alunas-professoras pareciam confusas. Veja a observações seguintes, feitas sobre uma videoconferência gravada:

> Meio repentinamente, a PVC Antônia pede a participação dos pólos. Não propõe exatamente uma atividade, apenas um diálogo, sem prévia preparação: "Vamos aproveitar para tirar as dúvidas e para contar experiências com jogos nas aulas de (xxx)", ela incentiva. As alunas-professoras ficam confusas e pedem para que ela aguarde, pois ainda estão discutindo. A videoconferencista explica e insiste: "Gente, é só pra ter um *tête-a-tête* entre vocês". Ela passa a palavra para outro pólo, onde as professoras ficam estáticas e caladas. Uma delas abaixa a cabeça. (...) Na participação do último pólo, duas alunas assumem a responsabilidade da participação: uma delas falando e a outra, mostrando as anotações escritas em um caderno, seguindo com o lápis a leitura da colega. **(AA, RVCgr, 2004)**

> O professor Moisés pede aos pólos que confirmem a compreensão de sua proposta para a vídeo-aula do dia e, em seguida, passa a palavra para um deles, sem avisar. As professoras, então, aparecem conversando distraidamente e mostram que nem sequer haviam percebido o que estava acontecendo. Meio sem jeito, uma delas tenta se retratar: "Estávamos aqui conversando sobre a aula de hoje. O senhor pode, por favor, repetir a pergunta?". O professor, por sua vez, não pareceu se abalar. Repete pausadamente e com muita calma quase exatamente tudo o que havia dito anteriormente. **(AA, RVCgr, 2004)**

Por um lado, o limite imposto aos PVC pela impossibilidade de terem o retorno visual dos pólos durante suas exposições, faziam mais desejáveis os pedidos insistentes de retorno. Por outro lado, vários eram os motivos da resistência às participações – tão valorizadas pelo PEC: o clima de artificialidade que adquiriam as "vídeo-aulas", a falta de familiaridade com a tecnologia (também por parte das alunas-professoras) e a timidez que isso acarretava. Estes últimos, aliás, eram os argumentos mais contundentes para justificar esse distanciamento:

> **AP Soraya:** Mas, o que eu senti mais dificuldade (...) foi com a videoconferência mesmo. Tanto que, no começo, eu me inibia muito na videoconferência. Eu não conseguia falar. Tinha partes que você interagia com o professor, mas era muito difícil para mim. Assim, demorou muito tempo... Ninguém queria falar, era uma coisa difícil, não foi fácil. (...) Muitas vezes você queria perguntar, tinha dúvida, mas você não tinha coragem, não tinha uma familiaridade, entendeu? Para você fazer as questões.... Foi um aprendizado. **(AA, E, 2005)**
>
> **AP Edileuza:** Para ser sincera, eu nunca quis falar porque morria de vergonha (risos). Mas a gente participava, entendeu? Alguma dúvida passava para o tutor, o professor[-videoconferencista] respondia e, no final, ele [PVC] sempre dava umas perguntas. Três, quatro perguntas e aí eles iam passando por pólo, a gente ouvia respostas. **(AA e IB, E, 2006)**
>
> **AP Clementina:** É engraçado, não é? Às vezes, nós estávamos todas na sala, mas só pelo fato de saber que ia ser passado numa videoconferência, em interação com todos os pólos, depois que foi proposta a atividade para ser desenvolvida, a reflexão, as perguntas e respostas e que tinha que dar o retorno para o videoconferencista... Tinha participação de todos os pólos. Então nós sabíamos que os outros pólos estariam assistindo, e mesmo o videoconferencista, não é? Para ele fazer uma avaliaçãozinha... Então, aquilo era uma briga para não ficar sentada lá na frente, para expor: "Ah não, vai você! Vai você!". Eu, então, ficava bem escondidinha lá, com medo de falar. É uma coisa nova que me assustou. Depois, com o tempo, a gente foi descontraindo. (...) **(AA, E, 2006)**

Não se tratando de uma preocupação do Programa, tal como o uso do computador, a "capacitação" das alunas-professoras para o uso da VC aconteceu com maiores dificuldades e, em certo sentido, nem sequer aconteceu. Como usuárias da mídia, num nível ainda menos engajado do que os PVC[55], as alunas-professoras muitas vezes delegavam aos tutores a tarefa de interagir e de controlar o equipamento. Nesse sentido, elas assimilaram a sugestão do PEC, mantiveram uma postura passiva e não fizeram questão de se familiarizar com o recurso. Além do mais, para isso, os estagiários também se encontravam a postos:

> Em resposta à atividade proposta, as alunas-professoras mostram o que selecionaram na sala, modificando o foco da câmera para os objetos, num plano bem fechado. Assim, não é possível vê-las ou ver toda a sala. A atitude se repete em três pólos. Em apenas um deles, o plano é mais aberto, sendo possível visualizar uma parte maior da turma. (...) Após todas as participações, Rosalina propõe uma nova questão, mas que exige apenas a exposição oral. (...) Quando a palavra é passada novamente para as alunas, elas não mudam o foco da câmera e dialogam com a professora-videoconferencista sem transmitirem a própria imagem. **(AA, RVCgr, 2004)**

[55] Os PVC, assim como os PA, também não eram completamente responsáveis pelo uso do recurso: eram seus usuários, como as alunas-professoras.

> Quando o pólo retoma a palavra para se despedir, a imagem ainda está focalizada na câmera de documentos. Só é possível ouvir a voz da PT, que pede um minuto para a videoconferencista, para que possam corrigir o problema. Ela chama o estagiário (técnico) do pólo e, por alguns segundos a imagem assim se mantém. Diante da espera, ela passa a palavra: "Professora, o estagiário está corrigindo o problema. Voltamos depois". A professora, então, passa a palavra para outra turma (...). **(AA, RVCgr, 2004)**

Sem o controle da situação, a aprendizagem com o uso desta mídia se expressou na "participação não-perceptível" das alunas-professoras ou, em outras palavras, no que foi por elas *fabricado* durante as vídeo-aulas: no *consumo* das videoconferências. Os dados e depoimentos indicam a criação de *táticas* – individuais e coletivas – no sentido de melhor aproveitar o recurso tecnológico e dele se *apropriar* da maneira que lhes pareceu mais conveniente. Obrigadas a interagir com os PVC, as turmas passaram a se organizar em grupos e realizar um "revezamento" (BELLO e BUENO, 2005) para que pudessem garantir o *feedback* e, ao mesmo tempo, pudessem burlar a participação obrigatória e necessária de todos:

> A tutora começou dando parabéns aos grupos pela grande participação na videoconferência. Pelo que Rebeca pôde me explicar, foram organizados grupos na última vídeo, que se preocupavam em participar, elaborar questões e tornar a vídeo mais dinâmica. As alunas disseram à PT Adenilce que também acharam a experiência muito proveitosa. (...) **(APB, RC, 2004)**
>
> **AP Edileuza:** Olha, geralmente, no final, eles [os PVC] faziam perguntas. Eles chamavam para poder fazer uma pergunta, então a sala passava para a tutora, né? E, cada semana, cada dia da semana, era um grupo. A sala foi dividida em vários grupos. Então era um grupo de seis, sete alunas. Então, a gente é que se colocava com eles. **(AA e IB, E, 2006)**
>
> **AP Clementina:** O dia que tinha videoconferência, era o meu grupo que ia na frente (...) Então, o que a nossa tutora fez? Nós já tínhamos os grupos, já tinham sido formados os grupos e era por letra: a, b, c, d... Então, cada vídeo que tinha, era um grupo que ia lá na frente. Agora, nós fomos assim, muito companheiras, porque... Não era porque eu sabia que na próxima vídeo era o meu grupo que ia participar que... Não só no meu, mas nos outros grupos, também se percebia esse tipo de atitude. Teve o companheirismo: não é porque o grupo ia participar, que muitas colegas faltavam naquele dia, entendeu? Inclusive se precisasse faltar mesmo, que era uma coisa que não dava para ser adiada, então eu justificava, falava: "Olha, eu não vou poder vir", explicava para as companheiras, né? **(AA, E, 2006)**

Com a ajuda dos PT, portanto, as alunas-professoras reinventaram o controle a que eram submetidas por meio das interações nas VC. Como um acordo coletivo, o revezamento dos grupos funcionava como transgressão da Proposta do PEC. Ainda assim, procurando

atender suas necessidades individuais, as alunas-professoras se apropriavam do espaço que passava a ser mais livre, longe do alcance da câmera. Conseguiam também, desta forma, recriar o tempo longo, confuso e cansativo das vídeo-aulas, utilizando-o para cumprir com outras tarefas e desempenhar outros papéis:

> **AP Lorena:** Aí, o que acabava acontecendo era que aquele grupo que estava lá na frente tocava a videoconferência e, às vezes, a gente ia fazer estágio não sei do que, e não sei o que mais! Se você fica fora do alcance da televisão ninguém te vê, não é? Aí, acabava acontecendo essas coisas também.
> **AA:** Vocês aproveitavam o tempo para fazer outras coisas, é isso?
> **AP Lorena:** Aproveitava. Eu mesma, aproveitei muito, para fazer relatório de estágio. Porque tinha muito estágio! (...) Então, eu não tinha tempo, estava o dia inteiro trabalhando. Então, eu montava nessas horas, ou no sábado, ou no domingo, ou então não fazia. (...) Aí, quando sobrava esse tempinho da videoconferência, eu aproveitava mesmo! **(AA e IB, E, 2006)**

> **AP Marilene:** Nas vídeo, quando eu não me interessava, eu sentava bem no fundo da sala para não ser vista e fazia as tarefas que estavam atrasadas ou coisas que eu achava mais interessante. Porque eu achava que dava, que aquela aula podia deixar para depois e, isso eu fazia. Algumas colegas faziam também, outras não, outras prestavam atenção direitinho. **(AA, E, 2006)**

> Alcancei mais uma etapa, o 1º ano do PEC, com todos os desafios tecnológicos, cronológicos e biológicos, pois é duro vir direto do emprego sem tomar banho para reanimar, e além de tudo conciliar uma gravidez não planejada que ocorreu no meio do ano, estou terminando 2003 com 7 meses de gravidez. Fazendo casaquinhos de tricô durante as videoconferências...” **(LM, FM, 2005)**

Essas formas de escape, ainda que possam ser questionadas do ponto de vista formativo[56], mostram o que as alunas-professoras faziam com as mídias interativas, e apesar delas. As práticas que escapavam ao controle do recurso audiovisual eram diversas e capazes de dar-lhes oportunidades não previstas pelos organizadores do PEC Municípios.

Todavia, nem sempre era no escape às video-aulas que se manifestavam apropriações diversas daquelas previstas no Programa. Apesar da pouca participação verificada durante toda a sua realização, houve momentos especiais em que as alunas-professoras demonstraram espontaneidade nas suas participações. Entretanto, por explicitarem interesses, críticas e requisições com intuitos distintos àqueles considerados adequados para cada ocasião, as alunas-professoras não tinham a merecida atenção e o retorno esperado – o *feedback* do qual elas mesmas eram tão cobradas:

> **AP Romilda:** Anna, você anotou aí que temos mais de 15 dias que não recebemos resposta de nada que fizemos? [Refere-se às atividades do *LS*]
> **AP Mirna:** Pois é, eu estava comentando isso. Sem as outras [atividades] corrigidas, não sabemos se estamos indo no caminho certo.
> **AP Rebeca:** E eu fui reclamar, na última videoconferência, e aquela mulher me cortou, foi grossa e não me deixou falar!
> **AP Mirna:** Isso deixa a gente muito chateada, de "saco cheio"! **(APB, RC, 2003)**
>
> Uma aluna faz uma pergunta sobre a complementação dos estudos permitida pela certificação do PEC, visando assumir coordenação ou direção. Ela aproveita e começa a falar, em tom de crítica, sobre a possibilidade de se prejudicarem pela diferença do diploma que terão com relação ao convencional. Neste momento, a aluna é "cortada" (imagem e som voltam para o estúdio de geração) e Berenice mostra impaciência e chega a ser grosseira ao responder. "Não entendi sua pergunta", ela começa dizendo. "Mas vou esclarecer", continua, tentando manter a diplomacia (...). Ainda incomodada, Berenice pede que as professoras sejam mais objetivas e relaciona a necessidade do tipo de mídia com que estão lidando. **(AA, RVCgr, 2003)**
>
> Noto que, nesta videoconferência, em que a coordenação propôs-se a dar esclarecimentos sobre a semana presencial, a participação dos pólos é mais contundente: as manifestações são numerosas e até mesmo insistentes em alguns pontos. Entretanto, a PVC Idalina parece tão mais impaciente quanto maior é o interesse e mais numeroso são os questionamentos. Deixa, assim, a impressão de que não havia boa vontade no estabelecimento daquele diálogo. Curiosamente, a videoconferencista havia iniciado sua fala desculpando-se por esta videoconferência não ter acontecido no dia anterior, pois a coordenação teria se esquecido... **(AA, RVCgr, 2004)**

É possível verificar, nesse caso, a tentativa de reapropriação do meio, pelas alunas-professoras, valorizando a interação perseguida pelo PEC Municípios muito menos no desenvolvimento de conteúdos (pré-estabelecidos em um projeto de formação em massa) do que na necessidade de esclarecer outras questões relevantes para sua formação, tanto relativas ao próprio funcionamento do PEC e aos problemas enfrentados no curso quanto a outras questões de interesse pessoal e profissional, tais como o acesso à continuidade dos estudos a partir da certificação obtida no PEC e oportunidades de ascensão na carreira.

Dando mais atenção a outras questões, supostamente mais adequadas para um projeto de formação de professores em serviço – dentre elas, a interatividade ou a interação por meio das novas mídias – os organizadores do Programa desconsideram a manifestação de tais necessidades e, novamente, sugerem um uso instrumental dessa mídia. Além disso, transformando a potencialidade da VC em obrigatoriedade, distorcem seu uso e fazem as

---

[56] Práticas questionáveis do ponto de vista da hetero-formação. Mas o questionamento talvez possa ser relativizado do ponto de vista auto-formativo.

interações padronizadas e o ensino, massificado. Por outro lado, as alunas-professoras se utilizam de táticas coletivas e individuais capazes de recusar e/ou subverter tal proposta de uso, e recriam a utilização do espaço e do próprio meio de acordo com suas necessidades mais significativas.

6.3. As teleconferências

A teleconferência (TC) é um tipo de comunicação audiovisual geralmente transmitida via cabo, microondas ou satélite, de um único centro produtor para muitos centros de recepção (também chamadas de tele-salas). Enquanto as tele-salas recebem imagem e som – por meio de um aparelho televisor – é possível estabelecer alguma interação com o centro produtor por meio de correio eletrônico, fax, telefone ou outro tipo de áudio.

A TC, atualmente, não é um meio de comunicação tão apreciado entre educadores como o são a Internet, ou as próprias videoconferências. Embora vídeo e teleconferência sejam mídias bem próximas (pois ambas chegam ao usuário no formato televisivo e atingem um número maior de estudantes do que as salas de aulas convencionais), a TC – como a televisão convencional – é *unidirecional*. Isso significa que a tecnologia envolvida na realização de uma "tele-aula" não é capaz de proporcionar comunicação simultânea e equivalente entre emissores e receptores. E, da mesma maneira que a televisão convencional, a TC atinge uma massa enorme de telespectadores e, por isso mesmo, as possibilidades de interação entre os centros de produção e os centros de recepção ficam ainda mais prejudicadas. A diferença crucial entre o uso da TC na educação e a audiência a uma emissora de televisão comum, comercial ou não, é a intenção educativa formal (no lugar de entretenimento) e o planejamento em torno de um objetivo formativo específico e, geralmente, pontual (com tempo definido).

Segundo Silveira (2002, p.45), no âmbito educativo, a TC "deve atender a finalidades específicas, considerando sempre a perspectiva do *envio* de informações para uma imensa audiência". A adoção das tele-aulas, portanto, pode acontecer sempre que (e somente se) o destaque estiver localizado no que está sendo enviado e no número de pessoas que o está recebendo. "A teleconferência comunica *para* o telespectador" (id.).

A TC foi a terceira modalidade de mídia interativa disponibilizada no PEC Municípios[57]. No Programa, as tele-aulas eram geradas a partir de um estúdio organizado

[57] A inclusão das teleconferências no conjunto das mídias interativas do PEC foi, algumas vezes, controvertida. Elas apareceram assim denominadas em alguns documentos, e não em outros. De fato, é uma classificação

especialmente para esse fim, na TV Cultura, e, de lá, eram transmitidas ao vivo, e recebidas simultaneamente por todos os alunos do PEC (inclusive os alunos da PUC-SP). As TC ocorriam quinzenalmente, normalmente aos sábados, com a duração aproximada de 2 horas.

Figura 7. Estúdio de transmissão das TC, na Rede Cultura.

Cada TC do PEC contava com a participação de um grupo de especialistas no tema em foco, de acordo com o Módulo que vinha sendo trabalhado no curso. O grupo, que podia ser composto de professores ou personalidades da área, era convidado pela Secretaria de Educação ou pelas Universidades e se reunia para fazer palestras ou debater questões, sempre com a mediação do jornalista e apresentador, Cunha Júnior. Conforme era permitido pela tecnologia, a possibilidade de interação entre os presentes no estúdio e as alunas-professoras, nos pólos, consistia no envio de perguntas por e-mail ou fax. Ainda que a TC fosse uma mídia com possibilidades de interação reconhecidamente menores, a participação das alunas-professoras, nessas aulas, era incentivada. O apresentador Cunha Júnior era sempre muito insistente com seus pedidos de participação, pois, segundo o que dizia, era preciso "enriquecer o debate", era preciso "ter uma interação", "ter o retorno" dos alunos.

---

questionável. Entretanto, para fins das análises realizadas neste trabalho, será mantida tal classificação, já que as TC estiveram integradas ao conjunto das NTIC utilizadas no Programa.

Figura 8. Alunas-professoras do PEC.

Assim, com relação ao uso das TC no PEC, é importante ressaltar, primeiramente, o lugar de menor destaque reservado a essa mídia, justamente por suas possibilidades técnicas "mais restritas". Comparada à tecnologia envolvida na realização das VC, cuja comunicação bidirecional com imagem e som possibilitaria maior participação dos alunos-professores, a transmissão de palestras via satélite foi considerada menos "privilegiada" pelos organizadores do Programa. Às tele-aulas reservou-se, aliás, um espaço menos privilegiado no próprio curso: em menor número do que as vídeo-aulas, elas eram realizadas, principalmente, nos sábados à tarde, em seguida às atividades da manhã. Lembre-se, nesse caso, do cansaço das alunas-professoras, que haviam freqüentado o curso durante toda a semana, em período noturno, após suas atividades pessoais e docentes:

> **AP Lorena:** (...) As teleconferências eram no sábado. Aí, às vezes, a gente tinha aula de manhã até onze horas, onze e meia, aí, saíamos para o almoço, e depois tinha teleconferência. Chegar no sábado, uma hora da tarde, para ouvir um monte de gente falar, muito pouco se aproveita! **(AA e IB, E, 2006).**
>
> **AP Clementina:** [Quanto às teleconferências] Era complicado o horário... Porque você tinha que ficar o dia inteiro no PEC aos sábados. Às vezes, acontecia de ter junto tele e videoconferência, e a gente mandava e-mail reclamando. Aí, não assimilava nada! **(AA e IB, E, 2006)**
>
> **AP Edileuza:** Olha, teleconferência, acho que era uma ou duas por mês, aos sábados. A gente ficava o dia inteiro! Era [teleconferência] de manhã, e a tarde tinha aula... No começo era assim: era aula [de manhã] e teleconferência à tarde. Então, a turma achou que começava a dar sono ficar prestando a atenção, então trocaram. No caso, ficaram as teleconferências de manhã e aula a tarde. E as vídeo, eram duas por semana. **(AA e IB, E, 2006)**

Apesar de serem menos valorizadas na estratégia de ensino do Programa, as TC possuíam uma qualidade técnica bem superior à das VC. Com toda a infra-estrutura e o *know-*

how proporcionados pela parceria com a TV Cultura, os problemas técnicos eram inexistentes nas tele-aulas. Provavelmente, esse fato colaborou com as melhores avaliações feitas dessa mídia – pelas alunas-professoras – comparada às vídeo-aulas que, conforme visto anteriormente, sofriam com as "panes" e a falta de "traquejo" de alguns PVC. Além disso, as próprias (im)possibilidades técnicas da TC, menosprezadas pelo PEC, surtiam um efeito notável nas alunas-professoras: a recepção das informações acontecia com maior *tranqüilidade* (BELLO e BUENO, 2005), uma vez que as cursistas tinham ciência da impossibilidade de requisição do retorno visual das tele-salas para o centro produtor.

As avaliações positivas das TC já apareceram em estudos anteriores (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003; AUGUSTO, 2004; BELO e BUENO, 2005) – estudos que se referem tanto ao PEC Estadual como ao PEC Municípios. A aprovação do recurso foi quase unânime nos depoimentos recolhidos para esta pesquisa:

> (...) [Hoje, as alunas-professoras] estão assistindo a uma teleconferência de matemática que, segundo Lucrécia e Morgana está muito boa. Lucrécia disse que (...) há um consenso entre o pessoal de que as tele são sempre muito boas. Lucrécia disse que, por ser feita por três ou quatro pessoas, cada uma mostra seu entendimento da questão e que a interatividade entre eles é muito maior. (...) A outra aluna-professora afirmou que a teleconferência é muito mais produtiva. Perguntei se preferiam ficar só com as tele. Morgana disse às demais: "A gente poderia sugerir para substituírem as videoconferências pelas teleconferências". (...) Elas disseram, também, que as teleconferências não caem e que a interação é melhor. Inclusive, hoje a turma mandou uma questão para os teleconferencistas, e eles já responderam. **(AS, RC, 2004)**.
>
> **AP Soraya:** As teleconferências eram melhores. (...) As tele, assim, eram mais dinâmicas de certa forma. (...)
> **AP Veridiana**: Elas eram dadas... Tinha troca, né? Aquele menino, como chama? O... mediador [refere-se ao apresentador Cunha Júnior]. O mediador era muito bom. E ele envolvia a classe. Às vezes, ele brincava lá e o fato estava acontecendo, quer dizer, ele envolveu bastante (...)
> **AP Soraya:** Mas também era interessante porque aí não era um professor, mas era uma mesa de especialistas debatendo. Você podia ver a opinião de um, de outro, e que, se não tivesse essa oportunidade... Era como você ir a uma palestra, né? Também ajuda. **(AA, E, 2005)**
>
> **AP Edileuza:** As teleconferências eram muito boas. Eles punham os professores, tanto da PUC como da USP, para conversar (...) A gente aproveitou muito das teleconferências, bastante mesmo. Acho até que esclareciam mais, porque eram três professores falando, então era muito debatido. No final já até ficava repetitivo, entendeu? Mas eram bem aproveitadas as teleconferências (...) [A interação] Acontecia sim, por e-mails. Quando tinha alguma dúvida, a tutora parava: "Vocês tem alguma dúvida? Vamos fazer uma pergunta?" Olha, eu gostei. Na minha opinião eu gostei muito mais da teleconferência do que da vídeo. Eu acho que as teleconferências tiravam muito mais as dúvidas. **(AA e IB, E, 2006)**

> **AP Marilene:** [Falando sobre dificuldades na VC] (...) Até porque o som, às vezes, não era assim muito nítido, dependia muito de quem estava dando a aula no dia, das videoconferências, por exemplo. (...) Teleconferência não, era mais fácil de entender porque a imagem era mais nítida e o som também era melhor. (...) Ah, das teleconferências eu gostava, das vídeos, não. **(AA, E, 2006)**

Somada à questão da qualidade técnica, a possibilidade de ver e ouvir grandes personalidades da área de educação foram determinantes, nesse sentido. Aprendizagens significativas para as alunas-professoras aparecem como resultado das tele-aulas. Esforçando-se em recordar boas experiências vividas no curso, citam temas, pessoas e palestras vistas nas TC:

> **AP Morgana:** Eu, particularmente, de recente, eu gostei muito do tema "preconceitos lingüísticos". Para mim, foi muito enriquecedor. Nós temos um livro e estudamos em uma teleconferência. (...) [Quem participou da teleconferência] foi o próprio [Marcos Bagno] (...) Particularmente, acho que a teleconferência é muito mais enriquecedora do que a videoconferência. Porque são várias pessoas, ao mesmo tempo, falando sobre o mesmo assunto. Tem interação só por e-mail ou por telefone. Quer dizer, a nossa interação é um pouco menor porque, no outro, você aperta e já participa. Mas a coisa fica muito rica! Então eu acho que as vivências de teleconferências são muito importantes. Então aquele assunto, por exemplo, o "preconceito lingüístico", eu achei dez (...) Eu tenho anotado no caderno [quem mais participou] (...) Todos que fizeram parte, os assuntos que foram discutidos, as conclusões. Então, é muito rico. Muito mais rico que uma só pessoa falando. Porque um fala uma coisa, o outro complementa, o outro também fala mais... Então são vários aspectos sobre a mesma coisa. **(GP, E, 2004)**
>
> **AP Leonice:** Teve também uma teleconferência que, acho que foi até melhor do que essa. Foi uma com o Cortella, em que a gente discutiu políticas educacionais. Acho que foi muito legal. E as teleconferências têm uma vantagem, que são professores que necessariamente não convivem juntos, que são gente de visões diferentes. (...) Então, eu acho que essa troca que eles têm lá é muito legal (...) Eu acho que é legal porque é bem a vivência de cada professor que está ali. Eles vão colaborar com aquele momento, de acordo com princípios que eles têm como verdadeiros pra eles e que não é necessariamente verdadeiro pro outro. Então, a gente percebe uma série de coisas acontecendo, e de uma forma muito rica. E isso eu acho muito legal. **(GP, E, 2004)**

> **AP Edileuza:** Olha, eu gostava das vídeo, mas eu acho que a teleconferência foi o que me retornou coisa melhor. (...) A teleconferência, eu achei que passou bastante coisa para a gente, bastante informação. Às vezes, dependia de quem era a pessoa com quem eles faziam a entrevista... Como com o Nóvoa.
> **AP Aparecida:** O Nóvoa! Foi um dos primeiros e foi o que mais marcou.
> **AP Edileuza:** Foi o que mais marcou mesmo. Olha, e durante dois anos foi o que mais marcou que ele foi assim muito, sabe?
> **AP Aparecida:** Ninguém levantou, ninguém saía.
> **AP Edileuza:** Todo mundo prestando muita atenção, ele prendia você, sabe? Tudo o que ele falava era importante. Então foi muito bom. **(AA e IB, E, 2006)**

No entanto, ainda que tenham sido classificadas como "mais dinâmicas", "mais interativas" e, possivelmente, tenham sido mais significativas para as alunas-professoras, as TC foram reestruturadas no PEC Municípios. Mesmo com as avaliações positivas, os organizadores do Programa buscam acrescer, a esta mídia, características mais próximas à "mídia privilegiada". Assim, na busca da tão valorizada interação/participação dos professores, em determinada altura de andamento do curso (após o início do segundo ano do PEC Municípios), foi criada uma pequena "platéia" para as TC, grupos de alunos-professores de todos os pólos que eram selecionados, por meio de sorteio, e levados ao estúdio onde davam seus depoimentos e interagiam face-a-face com os palestrantes, fazendo-lhes perguntas.

Com tal ajuste, os organizadores do Programa denunciam a preocupação (inadequada, nesse caso) com a possibilidade de interação entre alunas-professoras e professores-teleconferencistas (PTC), potencialidade pedagógica quase inexistente nas tele-aulas. Não se tratava de invalidar a utilização da mídia, mas de a fazer significativa dentro de sua especificidade. Mas, esforçando-se para amenizar o "problema" da unidirecionalidade da mídia, o curso distorceu suas características e potencialidades e invalidou práticas que poderiam ter melhor atendido às necessidades locais, individuais e de pequenos grupos.

6.3.1. As tele-interações

É compreensível que a criação de uma platéia, na edição Municipal do PEC, tenha contribuído ainda mais para o aumento da aprovação do uso do recurso, por parte de alunas-professoras como, de fato, o fez. Não apenas porque se sentiram mais representadas nessas aulas, mas, também, porque o "auditório" é um recurso comum na linguagem televisiva e, portanto, familiar para elas:

> **AP Veridiana:** As teleconferências também [foram proveitosas]. Principalmente quando eles começaram a levar grupos de alunos para dentro das teleconferências. Porque a gente se sentia mais próximo. O colega estava lá falando, muitas vezes, aquilo que você estava do outro lado, querendo dizer...
> **AA:** Quando foi que começou a ter a "plateiazinha"?
> **AP Soraya:** Acho que foi no meio do ano...
> **AP Veridiana:** Em 2004.
> **AP Soraya:** É, no segundo ano, que começou.
> **AP Veridiana:** No segundo ano. **(AA, E, 2005)**
>
> **AP Clementina:** Nosso pólo chegou a ir [no estúdio das teleconferências]. Foi feito um sorteio e uma colega, a Alexandra, foi sorteada. Ela foi, fez perguntas. Se eu fosse sorteada, eu não iria! (...) Mas acho que foi bom. O calor humano... Para não ficar só tecnologia. O Cunha Júnior... Achei que ficou legal. O elemento humano participando. **(AA e IB, E, 2006)**
>
> **AA:** E aquela platéia que eles colocaram nas teleconferência?
> **AP Lorena:** Ah! Tinha. Dos pólos, né?
> **AA:** É. Aquilo ajudou?
> **AP Lorena:** Eu acho que ajudou. Porque, quem está no PEC [refere-se ao estúdio], às vezes, aquelas pessoas faziam perguntas sobre o que a gente tinha dúvida. Estavam lá assistindo, perguntavam diretamente. Foi legal porque, aí, deu uma dinâmica melhor. O pessoal da tele... **(AA e IB, E, 2006)**

No entanto, a satisfação que já se constatava antes mesmo de tal mudança, sugere que a possibilidade de interação – da forma como era entendida e valorizada nas recomendações do PEC – nem sempre foi compreendida e valorizada da mesma forma pelas alunas-professoras. Por outro lado, apesar da alta aprovação do uso desta mídia, no Programa, por parte das alunas-professoras, foi possível registrar momentos em que o seu comportamento era (aparentemente) desinteressado, traduzindo-se em grande número de faltas ou ausências prolongadas das tele-salas:

> (...) Durante a teleconferência, algumas pessoas saíam da sala (às vezes em grupo), e ficavam fora um bom tempo. Um grupo específico, aliás, fez isso pouco antes do horário de intervalo da tele e voltou para a sala apenas um minutinho antes de todos serem dispensados para o café. (...)
> Na hora do intervalo a AP Morgana e sua colega nos acompanharam até a lachonete, pedimos nossos "lanches" e ficamos por ali, conversando um pouco. O assunto principal foi a monografia.(...)
> Depois do intervalo, voltamos para a sala um pouco atrasadas, mas nenhuma das alunas parecia se preocupar com isso, nem mesmo a AP Soraya. Depois do intervalo a sala se esvaziou um pouco. A própria AP Veridiana foi mesmo embora, como tinha dito antes. Outras pessoas também foram se retirando aos poucos, até que notei a presença de apenas umas 8 ou 9 pessoas, apenas. Daí por diante, a sala ficou mais quieta e praticamente só assistimos ao debate. Eu continuava a notar uma ou outra conversa entre as pessoas que ficaram, mas bem menos do que antes. **(AA, RC, 2004)**

> *A AP Tibéria comenta que ainda tem um trabalho para fazer no feriado, um relatório analítico-reflexivo sobre a inclusão. (...)*
> **AP 1:** Na última tele quase não veio ninguém. Mas estava boa...
> **AP Tibéria:** Estamos cheias de trabalho para terminar. Eu saí mais cedo. Tinha um relatório me esperando em casa... **(CB, RC, 2003)**

Portanto, assim como faziam com os tempos e espaços previstos para o trabalho no *LS* ou com as VC, as alunas-professoras reinventam o espaço dedicado as TC, aproveitando momentos para colocar seus compromissos em dia ou para compartilhar interesses comuns. Nessas ocasiões, outras práticas – as quais podem ter lhes parecido mais proveitosas e adequadas – tomavam o lugar das tele-aulas. Práticas que contavam com maior tranqüilidade, favorecidas pelos limites da mídia.

De fato, o controle era menos possível nas TC do que nas VC, em que interações haviam se tornado obrigatórias, e nas atividades do TM On-line, cujas tarefas propostas se prendiam a um cronograma. Esse limite que, em princípio, seria desfavorável ao controle das alunas-professoras pelo PEC, tornou-se um limite para a aprendizagem e a apropriação da mídia na medida em que, menosprezada pelos organizadores do projeto, não lhe era dado suporte capaz de atender às necessidades particulares e/ou dos pequenos grupos. Sendo uma mídia unidirecional, por princípio técnico, o importante não era artificializar uma possibilidade de interação, mas atuar nos seus limites. A figura do PT, a quem já se vinha atribuindo maior importância na operacionalização do Programa, tornava-se, assim, também um elemento crucial de mediação durante as tele-aulas. A despeito dos esforços empreendidos em levar (algumas) alunas-professoras até os especialistas, no estúdio das TC, elas reivindicaram o suporte humano também nos pólos:

> **AP Veridiana:** Sabe o que acontece? É que o tutor teria que intervir. Para nós, no nosso caso, tinha coisa que a gente estava ali querendo saber, mas não tinha o respaldo, né? Nós não tínhamos nada! E a gente queria... Então era um ler, assistir, ler... E acabávamos discutindo entre nós, virava uma discussão doida e ele [o PT] entrava no meio porque a gente punha ele no meio da roda e... E eu acho que fica muito difícil assim, quando o tutor não interage. Porque tem que interagir. (...) Ele não tinha um encaminhamento para nós, porque ele era o tutor, ele ficava sentado ali e a gente tinha que se virar sozinhas. Então, não tinha intervenção. **(AA, E, 2005)**

> **PT Luzineide:** Eu deixei muito isso, eu procurei deixar para eles mesmos estar fazendo isso, fazendo essas colocações, todas as colocações. Pouco eu ia para a lousa para estar explicando. Participava bastante mas, mais mesmo, assim, no oral com eles. Por que eu percebia que, algumas vezes, quando eu fui para a lousa, eles acostumaram e queriam que eu fosse sempre. Eu falei: "Não. Aqui vocês tem que estar trabalhando, vocês tem que estar lendo, têm que estar tentando compreender". Aí eu sempre colocava a questão da videoconferência. "Pessoal,eu não sou uma pessoa formada nessa área. Eu entendo pouco. Vou estar aqui ajudando vocês. Então, vamos aproveitar o máximo possível das vídeos e das teleconferências". E aí a gente trazia para a discussão na outra aula. **(GP, E, 2003)**
>
> **AP Lorena:** (...) Dependendo do tema que estava tratando na teleconferência, às vezes ficava vago e chegavam lá algumas dúvidas. Aí a nossa tutora era quem acabava terminando de tirar nossas dúvidas, falando sobre o que não foi suficiente... **(AA, E, 2006)**

Aliás, a desaprovação da proposta de uso desta mídia pelas alunas-professoras, quando aconteceu, disse menos respeito à falta de interação (ou interatividade) do que à necessidade de contato presencial com os especialistas. Ou, em outras palavras, à abdicação do projeto de formação a distância tão valorizado nesse e em tantos outros projetos de formação docente realizados no Brasil, atualmente. Para essas alunas-professoras, "seria bem mais proveitoso se o palestrante fosse até a escola, dar a palestra pessoalmente" **(AP Lorena, AA, E, 2006).**

Nas TC, enfim, reiteram-se as participações que "fogem ao controle" da proposta do Programa. Nem sempre as alunas-professoras estão atentas para a temática focalizada, para a qual os organizadores dão maior importância. Nesse caso, o *feedback* que não é obrigatório, nem controlado, chama a atenção para outros interesses, alheios aos objetivos do PEC Municípios e bastantes significativos para as alunas-professoras:

> Chega uma pergunta que faz o apresentador interromper o que o professor dizia. Cunha Jr. a lê e diz que são os professores de várias localidades que perguntam *"O que é semiótica?"*. A pergunta veio, acredito, por causa de um letreiro que aparecia constantemente com o nome do professor juntamente com a explicação: "Professor de pós-graduação em Semiótica da PUC-SP". No entanto, a pergunta estava completamente descontextualizada do tema do dia. Após algumas gargalhadas de todos os presentes, **Rogério** responde: "É o estudo dos signos, só isso!", e, em seguida faz breve explicação a respeito. **(AA, RTCgr, 2003)**
>
> Cunha Jr., finalizando a teleconferência do dia, agradece a participação de todos e fala, uma por uma, todas as localidades de onde chegaram dúvidas por e-mail, desculpando-se com os alunos-professores. Segundo ele, tinham vindo muitas reclamações, pois muitas alunas telefonaram e reivindicaram ter seus pólos citados, no ar. **(AA, RTCgr, 2004)**

> **AP Aparecida:** Esses professores, esses especialistas, gente que a gente via, ouvia falar em palestras, a gente assistia... A Prefeitura deu a oportunidade para a gente, antes do curso, de ouvir algumas palestras, ter contato... Então, tudo aquilo que pra gente antes era livro, era apostila, a gente começou a conhecer as pessoas, os professores: "Olha, aquela pessoa fez aquele livro, aquele professor eu vi, eu li alguma coisa sobre ele!". Então isso aí trouxe para a gente uma coisa mais real, a gente teve oportunidade de ver pessoas que a gente achava que nunca ia conseguir. (...) E eles também ficaram sabendo da gente, porque eu acho assim que o PEC, o PEC ficou sabendo de muita coisa, aprendeu muita coisa com relação ao que é a educação na Prefeitura (...) Eles conseguiram ver as dificuldades que a gente sente no nosso trabalho e muitas experiências que a gente tinha, porque a gente não foi lá só para aprender, a gente passou também as nossas experiências. Eu acho que foi uma troca. Tanto a gente aprendeu com o PEC como o PEC também teve informações a respeito do trabalho da educação na prefeitura. **(AA, E, 2006)**

Desta maneira, assim como se pôde constatar com relação às vídeo-aulas, durante as TC, as alunas-professoras apropriaram-se da (aqui reduzida) possibilidade de interação de maneiras e com objetivos não previstos. Enviando perguntas e fazendo reivindicações não esperadas pela produção das tele-aulas, as alunas-professoras mostram que foi possível subverter em alguma medida essa proposta de ensino, aproveitando-se do pequeno espaço de interação, apropriando-se da mídia também com suas próprias "maneiras de aprender". Mas, diferentemente da recusa à participação que demonstravam nas VC, aqui as alunas-professoras querem ser "vistas" ou, no mínimo, terem seu esforço e seu trabalho reconhecidos.

Por um lado, a proposta de uso do PEC desconsiderou o valor dessa mídia para as alunas-professoras e empreendeu esforços que, na tentativa de acrescer possibilidades inadequadas e recursos desnecessários, relegou ao segundo plano a potencialidade de atuação onde era mais necessária (nos pólos) e reiterou a característica massiva da mídia. De seu lado, as alunas-professoras se reapropriaram do espaço – adequando-o às suas necessidades –, reinventaram o papel atribuído ao PT – cobrando-lhe a intervenção necessária –, subverteram a interação possível nas TC e, além disso, valorizaram suas participações – intuindo o alcance do reconhecimento pessoal e profissional proporcionado pela tecnologia.

Considerações finais

O PEC - Formação Universitária Municípios constituiu-se como uma proposta de formação de professores em serviço que, por meio do uso de diversas mídias, visou proporcionar formação em nível superior a um grande público, geograficamente disperso, em curta duração. O Programa faz parte das políticas de ressarcimento da dívida que o país vem acumulando com a qualificação dos seus quadros docentes e que, por isso, partem do pressuposto de que é preciso formar (numericamente) mais, em menos tempo. A utilização das mídias interativas em um projeto com tais características adquiriu o sentido de disponibilização de recursos e ferramentas capazes de auxiliar a empreitada de titular milhares de professores em serviço num período de dois anos, tendo como "bônus" a oportunidade de obter uma forma de inclusão digital.

O Programa, desta maneira, aproximou seu modelo metodológico da lógica de produção industrial, no estilo "fábrica de diplomas". Dentro dessa lógica, os termos se inverteram: não se propuseram os recursos de EaD e o uso das NTIC para que suas potencialidades estivessem a serviço das finalidades pedagógicas dos docentes do Programa, ou para que aos cursistas fossem possibilitadas maiores oportunidades de interatividade e de interação. Ao contrário, as ações pedagógicas dos docentes precisaram sofrer adaptações ao uso de recursos – que já estava posto – e aos alunos-professores foi imposto o uso das mídias eletrônicas e a participação nas aulas "a distância". A EaD e as tecnologias avançadas de informação e comunicação se impuseram, deste modo, a docentes e alunos, distorcendo-se suas possibilidades ao transformarem-nas em obrigatoriedades.

Conforme visto, a proposta inicial do PEC - Formação Universitária foi apresentada pelo governo do Estado de São Paulo tomou como referência a experiência paranaense do *Curso Normal Superior com mídias interativas*. Quando a primeira versão do Programa – o PEC Estadual – iniciou-se, grande parte do seu funcionamento ainda não estava bem compreendido e/ou definido e, por isso, muitos aspectos foram revistos e reestruturados durante o processo, até tomar os contornos que o PEC Municípios adquiriu. A Universidade tinha essa tarefa e essa (relativa) autonomia, e assim o fez, "de acordo com o andamento do curso e as avaliações que se faziam", segundo depoimento da coordenação. Com relação, especificamente, à presença das mídias interativas, as transformações eram possíveis desde que não ferissem o princípio inquestionável da sua utilização.

Nesse sentido, a proposta de uso das NTIC no PEC Municípios revestiu-se de um caráter instrumental, na maior parte do tempo. O modelo de ensino afinou-se à marca com que as novas tecnologias e a EaD têm adentrado nas políticas de educação e formação de professores, no Brasil, e que conta com os incentivos de organismos internacionais. Assim como a pedagogia das competências, a validação de experiências e outras práticas e princípios que fundamentaram o Programa, a presença das NTIC fazem parte de um "pacote" internacional de recomendações para a educação, e que é dado a consumir por professores e professoras em formação, especialmente em cursos de formação em serviço. Aos cursos de capacitação que anteriormente já povoavam o dia-a-dia dos professores nas escolas, agora são somados os cursos de formação a distância ou com o apoio das novas tecnologias. O professor passa a ser formado *para* e *pelas* novas mídias.

Tais políticas justificam-se pelas transformações culturais pelas quais o mundo está passando, e que exigem que os professores sejam preparados para que possam se inserir e inserir seus alunos na chamada "Sociedade da informação". Pela lei da simetria invertida, cujo princípio reza que a formação deve contemplar aspectos que se esperam na prática docente, a proposta de uso das mídias foi introduzida tanto como um meio de formação quanto como seu produto. O "uso intensivo" das mídias interativas no PEC Municípios fez parte, assim, tanto das estratégias da produção (de formação) em massa, quanto das suas finalidades, de incentivo ao consumo desses produtos por seus usuários - os professores e professoras que dele participaram na condição de alunos e alunas durante dois anos. Curiosamente, não houve a mesma preocupação com a formação *com* as novas tecnologias, de forma a incluí-las nas reflexões necessárias à atuação consciente desses profissionais, inclusive com relação a como e por que adotar as tecnologias em suas salas de aulas.

Entretanto, muitas são as possibilidades pedagógicas do uso das novas tecnologias. Na educação, tanto é possível colocar suas potencialidades técnicas inéditas de flexibilidade (de tempos e espaços), interatividade e interação a serviço da criatividade dos alunos, quanto de seu controle. No PEC Municípios, essas novas possibilidades não se realizaram de forma plena, estreitando os limites de atuação das alunas-professoras, e, portanto, de sua autoformação. Tempos e espaços foram pré-determinados. As possibilidades de interação e interatividade foram condicionadas. As alunas-professoras, por sua vez, ampliaram seus limites de uso, demonstrando atitudes de não-passividade, empreendendo usos não previstos.

A relação estabelecida entre ensino-aprendizagem, a exemplo do binômio produção-consumo, constrói-se na luta entre estratégias e táticas. Se o usuário possui uma margem de manobra permitida pelas conjunturas, tanto a proposta de formação do PEC Municípios

quanto as possibilidades técnicas dadas pelas mídias interativas foram apropriadas pelas alunas-professoras por meio de suas próprias maneiras de fazer. Sempre que era possível, professoras subverteram regras e sentidos pré-estabelecidos. De maneira geral, foi possível verificar que as formas de compreensão do papel das tecnologias, as expectativas quanto às suas potencialidades e seus limites, o "uso" previsto e os usos efetivados foram em parte distintos quando se tratou de comparar a proposta de formação do PEC Municípios e as apropriações feitas pelas alunas-professoras.

Os dados obtidos e as análises realizadas concernentes a cada uma das mídias interativas sugerem contradições entre a proposta e as apropriações, que convergem para aspectos similares. Segundo considerações de Oliveira e Bueno (2004), que investigaram especificamente o TM On-line, as alunas-professoras contornavam a rigidez espaço-temporal presente nos protocolos pré-estabelecidos pelo PEC Municípios para a EaD, reinventado a flexibilidade ao realizarem parte das atividades on-line em espaços e tempos diversos dos previstos pelo Programa. Mas as *subversões* ultrapassaram questões espaço-temporais e não estiveram presentes somente no trabalho no ADA. As reapropriações das alunas-professoras se manifestaram nas vídeo e teleconferências e envolveram a ressignificação das interações e da interatividade permitidas pelas mídias.

No que diz respeito às atividades realizadas no ADA, identificou-se recorrência da oposição entre escrita digital e manual, leitura na tela e em material impresso, e trabalho presencial e a distância (esse sim, envolvendo questões espaço-temporais). A totalidade dessas oposições expressa a contradição entre a proposta de uso do computador e da Internet pelo PEC e as apropriações das alunas-professoras em formação. A relação estabelecida, nesse caso, entre a proposta de ensino e as práticas de aprendizagem, traduzem-se em *estratégia* e *táticas* na medida em que as alunas-professoras recriaram o uso destas mídias levando em conta suas próprias necessidades e limites, muitas vezes, a despeito do que estava previsto e lhes era imposto. Haja vista a subversão da obrigatoriedade da realização das atividades on-line nos pólos pela prática de acessar e rascunhar as respostas em outros locais, a subversão da proposta de leitura na tela pela prática de imprimir os textos disponibilizados no *LS*, e mesmo a subversão da orientação para o uso extensivo do computador pela escolha de fazer anotações e responder às questões no papel, antes de as digitalizar (OLIBEIRA; BUENO, 2004).

Quanto à VC, entendida como uma *"mídia privilegiada"* pelos organizadores do curso e concebida como um recurso que possibilitaria (ou coagiria) a *"interatividade"* entre professores e alunos (confundida com o *feedback* das turmas aos docentes), verificou-se que

além de não ter sido um recurso muito bem avaliado pelos cursistas, a mídia pouco favoreceu a interação (espontânea) entre as alunas-professoras e os PVC. Ainda que a estratégia de ensino orientasse os docentes a incentivar a participação (e, de fato, o tenham feito), quase sempre as alunas-professoras recusaram-se a interagir; ou, então, interagiam de maneira artificial. As táticas de apropriação da proposta tecnológica das vídeo-aulas incluíram maneiras de fazer que, entre tantos outros sucessos, driblaram a falta de familiaridade com a tecnologia e burlaram a participação obrigatória de toda a turma (BELLO; BUENO, 2005). A subversão, neste caso, ficou a cargo da reapropriação do espaço de interação com a manifestação (espontânea) de interesses profissionais e formativos alheios aos previstos, e a utilização do tempo dedicado às VC pelo curso para a realização de atividades diversas.

No que concerne ao uso das TC, percebeu-se um aspecto marcante da relação entre o concebido e o apropriado, pela maior aprovação das tele-aulas por parte das alunas-professoras, ainda que os organizadores do PEC tenham reservado a essa mídia um espaço de menor valor, pois, em sua concepção, tratava-se de uma mídia "menos privilegiada". A estratégia de ensino, neste aspecto, foi proporcionar "acréscimos" de interação à mídia, teoricamente necessários, o que, na prática, mostrou-se quase irrelevante, pois, anteriormente aos novos recursos as teleconferências pareciam dinâmicas, interativas e significativas às suas "receptoras". As tele-aulas pareciam proporcionar aos professsores/as, enfim, maiores possibilidades de interação e de participação no sentido que lhes agradava (serem reconhecidas!), mais do que as videoconferências. Por fim, este também era um espaço do qual se apropriavam, com mais tranqüilidade, para assumirem outros papéis e cumprirem outros objetivos, diversos àqueles previstos para o uso desta mídia, pelo PEC.

Em resumo, na proposta do PEC as novas tecnologias foram representadas com forte referência à sua potencialidade interativa e, por isso, muitas vezes elas **se bastaram pelo uso** – como no caso do computador e da Internet. Em outros momentos, as mesmas tecnologias foram vistas como meios que **obrigatoriamente** requeriam interação, mesmo que, para isso, fosse necessária a obtenção da participação coagida – como no caso da realização das videoconferências. Na perspectiva das alunas-professoras, diferentemente do que foi previsto pelos organizadores do curso, as interações fizeram falta sobretudo durante as atividades on-line, visto não se mostrarem tão relevantes nas tele-aulas e chegarem, mesmo, a serem indesejadas nas VC. Quanto ao computador, em mais de um aspecto, as professoras recusaram sua utilização, ou, no mínimo, distanciaram-se da proposta, combinando seu uso com o de outros recursos que julgaram mais adequados as suas necessidades.

De qualquer maneira, é preciso destacar que foi rara a intersubjetividade espontânea e personalizada entre alunos e docentes do PEC Municípios, principalmente, por meio das tecnologias. A artificialização e a mecanização das interlocuções caracterizaram a proposta de ensino do Programa como um produto de massa: produção em larga escala, padronizada e unidirecional. Mas, se por um lado, o consumo desse "produto" não se mostrou totalmente passivo, por outro, também foi possível constatar atitudes de descaso e desinteresse por parte das alunas-professoras, em alguns momentos. Nesse caso, suas práticas sugerem passividade e não *subversão*. É principalmente nesse aspecto que se pode verificar a *aceitação* da proposta do PEC por parte das alunas-professoras. Fosse porque se engajaram no Programa apenas para obter a titulação, fosse porque não aprovavam o projeto que lhes foi proposto, as professoras aceitaram-no porque não questionaram e não atuaram em seus limites.

Nesse sentido, a constatação da existência de práticas subversivas não deve ser confundida com certas atitudes de descaso a que toda proposta educativa está sujeita. A distinção entre essas duas formas de consumo recai sobre a recepção passiva ou a ação autoformativa. Entretanto, mesmo o potencial formativo aí existente dilui-se dentro de um modelo clássico, em que se pensa a formação como ação exterior, tal como ocorreu no PEC Municípios. Desconsiderando ou menosprezando as manifestações imprevistas, a recriação de tempos, espaços e sentidos, o Programa ignorou, também, suas histórias e trajetórias pessoais e profissionais ali presentes.

Sendo assim, é possível sugerir que o Programa não tenha logrado (trans)formar ou "reinventar" os professores (BUENO, 2006), tal como se propôs, ainda mais em tão curto período de tempo. Como poeticamente observa Alfredo Bosi, a criação do belo e a invenção do novo ignoram a preocupação com o tempo do relógio. Entretanto, se para a formação de qualidade não foi suficiente o tempo previsto para a realização do PEC, o foi para que suas alunas-professoras – consumidoras astuciosas – criassem as mais diversas táticas de aprendizagem por meio das mídias interativas. Tendo as alunas-professoras do PEC usado e criado dentro de limites mais estreitos do que poderiam ter, nas fronteiras impostas pelos organizadores do curso, observa-se, enfim, que, em se tratando de contextos educativos, não basta afirmar a criatividade dos sujeitos como consumidores astuciosos se não no intuito de valorizá-la, potencializando-a, e dela se valer a fim de incentivar processos autoformativos e críticos.

*

* *

Assumindo o pressuposto de que a formação é auto(trans)formação, resultante de uma trajetória pessoal e profissional que não se restringe a momentos de formação em serviço, defende-se aqui a idéia de que o PEC Municípios foi um projeto que, sobretudo pela titulação concedida e perspectivas de ascenção profissional, trouxe contribuições significativas para a auto-estima das professoras. Além do mais, trata-se de um empreendimento que, no contexto brasileiro, pode se mostrar válido, ao se considerar a necessidade, posta pela LDBEN de qualificar em nível superior um contingente tão extenso de professores, em curto prazo.

No entanto, conforme já advertiu Belloni (2003b), esse tipo de modelo de formação arrisca a obtenção de um epifenômeno, beneficiando justamente aqueles que necessitam menos (os que já têm uma melhor formação), e não aqueles que precisam mais e que são seu público prioritário. Foi o que também sugeriram os dados da presente pesquisa com relação à apropriação das novas tecnologias. Assim, embora válido, o esforço não é suficiente. Por isso, um aspecto ainda em aberto e que mereceria melhor atenção consiste justamente em investigar em que medida e de que modo a formação propiciada pelo PEC, ainda que restrita, se repercute nas práticas dos professores e professoras que o freqüentaram, valendo o mesmo para outros cursos e programas realizados nesses moldes.

Certamente, tais ações de formação ensejam algum grau de reflexão e transformação nos professores, em sua vida e profissão. É preciso destacar, apenas, que não se trata de valorizar práticas e reflexões individuais, já que não se pode atribuir a responsabilidades individuais a qualidade da educação em um país. Por isso, é cada vez mais premente a necessidade de melhor valorizar, nesse tipo de curso, a reflexão sobre a inserção das tecnologias na escola e sobre as políticas que as incluem na própria formação. Mais do que isso, é preciso que os professores possam participar ativamente em sua formação, decidindo até que ponto e de que maneira a tecnologia deve participar de seu crescimento profissional e pessoal.

Se aos meios de comunicação de massa atribuem-se características capazes de estimular a emoção em detrimento da reflexão, torna-se óbvio e urgente que tanto os alunos como os professores da Educação Básica precisam ser educados, os primeiros para fazer as devidas e necessárias críticas aos seus conteúdos, “nivelados por baixo”, e os segundos para lograrem esse objetivo com seus alunos e consigo próprios como parte de sua capacidade de autoformação. E, se a informática e as redes de computadores tanto criam ameaça de exclusão quanto possibilidades de criar e compartilhar novos sentidos no ciberespaço, alunos e professores precisam participar ativamente e conscientemente da luta por acesso aos meios e por formas diferentes das que estão levando-os a “consumir” esses produtos culturais.

Nesse aspecto, papel importante poderia ser desempenhado pelos mediadores, docentes dos cursos de formação que, no caso do PEC Municípios, não tiveram seus papéis de formadores valorizados, pois apenas executavam tarefas, na maior parte do tempo. Como as alunas-professoras, entretanto, esses docentes pareceram criar suas formas de subversão da proposta de ensino em que estavam enredados (haja vista o incentivo dos PT à organização de grupos de participação rotativa nas videoconferências). Essa é uma outra questão em aberto para futuras investigações em programas de formação nesses moldes. Não é inédito afirmar que a mediação humana (mediatizada ou não) é essencial na produção de conhecimento, ainda que pareça ser cada vez menos necessária na obtenção de informação.

A crítica aos usos dos meios e das finalidades que envolvem tais usos deve estar cada vez mais presente no convívio social, de forma ampla, e a educação é um importante veículo para tal fim. Mas somente a educação pela ação criativa e consciente é capaz de cumprir tal papel. A compreensão da formação que envolve usos das NTIC como o resultado de uma relação entre proposta de ensino e maneiras de aprendizagem leva a considerar, sim, de um lado, um certo “modelo” estruturado por um conjunto de concepções e recomendações, e de outro, seu processo de apropriação (autoformativa), por meio de práticas muitas vezes subversivas. Mas, é preciso atuar deliberada e propositadamente nesse contexto e dinâmica para que haja formação e transformação. Porque as táticas, como parte de um modelo polêmico, só fazem sentido na educação se a luta for consciente, e não utilitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEGRETTI, S. M. de M. **Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura**. 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v.20, n.68, p. 301-309, dez.1999.

ARRUDA, H. P. de B. **Percepção de sentimentos e emoções na videoconferência**: um estudo com alunas do PEC-Municípios. 2005. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Psicologia. São Paulo, 2005.

AUGUSTO, C. E. **Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino: o caso do PEC - Formação Universitária no pólo Campinas-SP**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2004.

AZEVEDO, A. **Educação Online**: a perspectiva do aluno. Seminário Virtual realizado pela Aquifolium Educacional. 8 a 15 de março de 2002. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional>. Acesso em: 06 mai. 2004.

BARBOSA, A. **Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do Programa PEC Formação Universitária**. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v.25, n.89, p.1181-1201, set./dez.2004.

_____. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.29, n.2, p.271-286, jul./dez. 2003.

_____, et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.31-42, jan./abr. 2006.

BELLO, I. M., BUENO, B. de O. É possível mudar o habitus docente? Uma análise sobre o discurso do PEC-Formação Universitária. In: 7º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE (ANPed SUDESTE). **CD ROM.** Belo Horizonte, 2005.

BELLONI, M. L. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (org). **Tecnologias educacionais e educação a**

distância: avaliando políticas e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a. p.54-73. (Educação e sociedade, 9).

_____. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.29, n.2, p. 287-301, jul./dez. 2003b.

_____. **Educação a distância**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 23, n.78, p. 117-142, abr./2002.

BRASIL. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto no. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDBEN (Lei n.º 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP no. 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 20 jun. 2005.

BUENO, B. de O. É possível reinventar os professores? A "escrita de memórias" em um *curso especial* de formação de professores. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: PUCRS/Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. **Educação a distância. Entre o presencial e o virtual**: a formação, a leitura e a escrita dos professores. São Paulo: USP/FE, 2003. Projeto para bolsa de produtividade em pesquisa (Processo n. 500755/2003-5).

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. de O; alCATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

_____.; OLIVEIRA, A. S. de. Entre o presencial e o virtual: o trabalho on-line no PEC Formação Universitária. In: II Semana da Educação da FEUSP, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 24 a 28 de maio de 2004. (mimeo).

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999. (Formação; 7).

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). Tradução Roneide Venâncio Majer. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. (org). COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO. **Anais do Encontro**. São Paulo: FAU/USP, 1985, p.3-19.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. . Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999a. (Prismas)

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n.2, p. 37-42, maio/ago. 2000.

_____. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.51-62.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação a Distância. In: PRETTO, N. de L. (org.). **Globalização e Educação**. Mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. 2. ed. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção livro de bolsa. Série terra semeada). p.59-77.

FREIRE, J.W. O que fazer com a mídia? In: FIGUEIREDO, V.L.F. (org.) **Mídia & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999, p. 15-50.

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI. **PEC - Formação Universitária – Modelo de gestão**. São Paulo: mai./2002.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Relatório final de atividades – Avaliação externa: PEC - Formação Universitária**. São Paulo: mai/2003.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

KAWAMURA, L. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papirus, 2003. Série Prática Pedagógica.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez./1999.

LAGE e SILVA, J. M. **O professor universitário e a videoconferência**. Dissertação (Mestrado). 2002. Universidade São Marcos. Área de concentração: Psicologia. São Paulo, 2002.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. (Coleção TRANS).

_____. **Cibercultura**. Tradução de Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

_____. **O universal sem totalidade, essência da cibercultura**. Disponível em: <http://www.caosmose.net/pierrelevy/ouniversalsem.html>. Acesso em: 08 jan. 2007.

LITWIN, E. A educação em tempos de Internet. **Pátio**, ano V, n. 18, p. 8-11, ago./out. 2001a.

_____ (org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

LUDKE, M.; MOREIRA, A.F.B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v.20, n. 68, p. 278-298, dez./1999.

MARTINS, O. B. **A educação superior a distância e a democratização do saber**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1991.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar./2003.

MELLO, G. N. de, DALLAN, E. M. C. Do uso das tecnologias da Comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica. In: PEARLMAN, M. et al. **Maestros en América Latina**: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. PREAL-BID. Santiago: 2004. p. 249-284.

MIRANDA, G. V. Reflexões sobre a avaliação externa do PEC In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (org). **Formação do Educador e Avaliação educacional**: formação inicial e contínua. v.2. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates).

MORAN, J.M. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (org.) **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES – UNESCO, 2002. Páginas: 251-274. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm>. Acesso em 24 set. 2005.

MOTA, G. L. da. **A formação do professor à distância: o Programa de Educação Continuada - Formação Universitária, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 2001-2003**. 2003. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

NIPPER, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In: MASON, R., KAYE, A.R. (eds.). **Mindweave.** Communication, computers, and distance education. Oxford: Pergamon Press, 1989. p. 63-73.

NISKIER, A. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. (org). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NUNES, I.B. Noções de educação a distância. **Rev. Educ. Dist.**, Brasília-DF, v. 3, n. 4 e 5, p. 7-25, dez.1993 / abr.1994.

OLIVEIRA, L. M. P. de. **Dialogia digital**: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambiente telemáticos. 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

_____. Analisando a metodologia de mediação a distância na formação de educadores, à luz da perspectiva lingüística sócio-histórica. In: FELDMANN, M. G. (org). **Educação e Mídias Interativas**: formando professores. São Paulo: EDUC, 2005. p. 99-118.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.63-78.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2003.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (org). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, (Educação e sociedade, 9), p.29-53.

_____.; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr./2006.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. Formação de professores na América Latina e Caribe: busca por inovação e eficiência. In: MELLO, G.N. (org.). **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, v. 1, p. 181-215.

ROCCO, M. T. F. **Televisão e educação**: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, V. L. F. (org.) **Mídia & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999, p. 51-73.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el processo etnográfico** (1982-85). México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1986. mimeo.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **PEC - Formação Universitária – Projeto Básico do Programa**. São Paulo: 2001.

_____. **PEC - Formação Universitária – Manual de orientação para videoconferência**. São Paulo: 2002.

_____. **PEC - Formação Universitária – Orientações técnicas para a elaboração do material de apoio**. São Paulo: s/d.

_____. **PEC - Formação Universitária – Orientações técnicas para o uso do *LearningSpace* 4** (Módulo Professor-Assistente / Módulo Aluno-Professor). São Paulo: s/d.

_____.; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **PEC - Formação Universitária Municípios: Manual do Aluno**. São Paulo: 2003.

_____.; UNDIME; FDE. **Termo de Referência para participação das Universidades no PEC Formação Universitária Municípios** – Programa Especial para a Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e de Educação Infantil. São Paulo: 2002.

_____.; UNDIME; FDE; USP; PUCSP. **PEC - Formação Universitária Municípios – Proposta Básica do Programa** – 2ª. edição. São Paulo: 2003.

_____.; UNDIME; FDE; USP; PUCSP; FCAV. **PEC - Formação Universitária Municípios: Material de apoio**. 6v. São Paulo: 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

SCAVAZZA, B. Novos tempos, novos desafios. In: OLIVEIRA, V. B. de; VIGNERON, J. (orgs). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005.

_____.; SPRENGER, A. A utilização de mídias integradas na formação de professores em exercício – PEC - Formação Universitária. In: IX Congresso Internacional de Educação a Distância (ABED). **Documento eletrônico**. São Paulo: set./2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto05.htm>. Acesso em 18 fev. 2004.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, R. D. da. **Videoconferência**: a educação sem distância. Curitiba-PR: Universidade Eletrônica do Brasil, 2002.

SIQUEIRA, V. **Representações em Educação Online**: um estudo das "falas" na perspectiva dos sujeitos aprendizes. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2003.

SOUZA, D.T.R. et al. O uso de relatos autobiográficos em um curso especial de formação de professores. In: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, 2006, Salvador - BA. **Anais do II CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica**. Salvador-BA: Programa de Pos Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2006. v. 1.

SPOSITO, M. P.; OLIVEIRA, E.R.B. de. **As relações entre a extensão e a pesquisa na FEUSP**: o Programa de Formação de Professores / PEC. (Relatório Final). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2004.

WEY, V. L. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua, v 2. São Paulo: UNESP, 1999.

ANEXO I – Roteiros para entrevistas semi-estruturadas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivo: explorar aspectos gerais do Programa e da trajetória da professora

1- Trajetória acadêmica e profissional da professora

2- Sobre a escola municipal em que trabalha:
a) infra-estrutura
b) perfil dos alunos atendidos

3- Sobre o PEC, de forma geral:
a) Por que cursar?
b) Expectativas iniciais
c) Impressões gerais (positivas/negativas)

4- Sobre o PEC, em aspectos mais pontuais:
a) Conteúdos tratados (adequação, utilidade prática)
b) O material impresso
c) As novas tecnologias
   c.1) teleconferências
   c.2) videoconferências
   c.3) computador e Internet
d) Outras atividades de ensino-aprendizagem
   d.1) Tutoria (TM Off-line)
   d.2) Semana presencial na USP
   d.3) Memórias
   d.4) Vivências Educadoras

5- Possíveis implicações da formação no PEC em sua atividade como professora

6- O local de funcionamento do PEC: adequação, funcionalidade, outros aspectos.

7- Outras questões que deseja abordar.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivo: explorar os aspectos mais específicos concernentes ao uso das mídias interativas

1. Como foi, para você, fazer um curso apoiado nas mídias interativas?

2. Você considera que o PEC foi um curso interativo?

3. Como foram as interações com o
   a) professor-assistente
   b) professor-tutor
   c) professor-orientador
   d) professores-videoconferencistas
   e) professores-teleconferencistas?

4. Como foi trabalhar com o material impresso?

5. Como foi o trabalho com o *LearningSpace*, o computador e a Internet?

6. Você se lembra de um tema ou módulo que tratava das novas tecnologias (no material impresso ou on-line)? Foi significativo para você?

7. Fale-me um pouco sobre as videoconferências e as teleconferências.

8. Em que sentido o uso das mídias interativas influenciaram na sua formação?

9. É possível comparar o modelo do PEC a outros cursos que você tenha feito ou com o que você imagina que seja outros curso superiores tradicionais (presencial, sem mídias interativas)? Como fica a comparação?

ANEXO II – Orientação para Professor(a)-Assistente

MÓDULO 2 - TEMA 2 - SUBUNIDADE 2.1.1

Sessão 6: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A SOCIEDADE

Orientações para Professor-Assistente
TM ON LINE
LearningSpace

Prezado(a) Professor(a)-Assistente,

Este documento tem a finalidade de oferecer aos professores-assistentes algumas orientações para o trabalho com a sexta sessão do LearningSpace no TM ON LINE. Esta se refere diretamente ao conteúdo do Módulo 2 – Tema 2 – Subunidade 2.1.1 e pretende discutir a relação entre a educação escolar e a sociedade.

As atividades da Sessão 6 foram planejadas para serem desenvolvidas em 2 momentos:

- Momento 1: os alunos-professores deverão responder a uma questão aberta e participar de um fórum.
- Momento 2: deverão responder a uma outra questão aberta e retornar ao fórum.

É importante ressaltar que são vários os possíveis níveis de discussão acerca da relação escola-sociedade. Para essa sessão (Momentos 1 e 2), serão analisadas algumas propagandas veiculadas pela mídia que apresentam concepções, valores e perspectivas ideológicas diversas. Algumas dessas propagandas possuem uma referência mais geral e outras se referem mais diretamente ao contexto da educação escolar.

É importante que no momento da discussão os alunos-professores reflitam sobre as concepções expressas e busquem resgatar também o que foi estudado no Tema 4 da Unidade 4.1 do Módulo 1, do Material Geral e de Educação Infantil sobre ética e valores implícitos na Educação.

Momento 1

Objetiva-se nesta atividade uma reflexão sobre elementos ideológicos explícitos e implícitos presentes nas propagandas veiculadas e que, por sua vez, podem ser observados atravessando discursos de pessoas leigas e de profissionais da educação.

Dessa forma, é importante que o aluno-professor possa refletir sobre a maneira como as concepções são apresentadas e atravessam as imagens de forma subliminar. Além disso, estando presentes em nossa sociedade, essas concepções tomam parte do ambiente escolar, o que torna essa reflexão importante para a atuação docente.

Inicialmente, na questão aberta é apresentado um texto que reflete sobre o trabalho de "depuração" e "limpeza" que a publicidade se encarrega de fazer, com relação às coisas do mundo. Neste sentido, mantendo apenas o lado "positivo" das mesmas, isto é, extraindo das coisas tudo o que pode ser tido como negativo, constitui-se, segundo o autor do texto, de forma tendenciosa, ilusória e falsa.

Quanto à análise das imagens, diferentes interpretações são possíveis, o que constitui uma amplitude de respostas possíveis pelos alunos-professores, já que, é bastante provável que, um ou outro aspecto seja considerado (ou não), enfatizado (ou não) nas respostas dadas. Sendo assim, para estas orientações serão apontados alguns possíveis caminhos, ficando para a interação professor-assistente/alunos-professor a possibilidade de enriquecimento da atividade.

Na primeira imagem, em que estão representadas duas mulheres (uma negra e uma branca) e um bebê (oriental), é possível pensar que um aspecto marcante diz respeito à integração entre diferentes sociedades, raças e culturas, o que, na atualidade, possibilita-nos ler na propaganda uma abordagem que pretende garantir a igualdade de direitos e oportunidades nos diferentes grupos sociais. Ainda nessa imagem, também pode ser percebida a presença de mulheres adultas e uma criança, grupos historicamente marcados pela dominação a que foram submetidos, o que reforça a idéia de garantia de direitos para diferentes grupos sociais.

Na outra imagem, propaganda da mesma empresa, a imagem traz duas crianças, uma negra e uma branca, que se abraçam, o que pode nos indicar, a princípio, a busca de um espaço de convivência com as diferenças e a superação de preconceitos raciais. Por outro lado, um detalhe que pode ser notado é a representação da criança branca, como

um anjinho, e a negra, como um diabinho, o que nos leva a pensar na presença de valores constituídos historicamente que, de forma muito sutil, interpretam quem é o bom; neste caso, a criança branca, e o mau; a criança negra, da história! Podemos pensar que, de certa forma, esta imagem explicita valores preconceituosos presentes em nossa sociedade.

Já a imagem seguinte, de um índio em sua aldeia, baseia-se na idéia historicamente constituída de dominação do povo indígena pelo branco. Na propaganda, a proposta é de que essa dominação pode ser revertida a partir do momento em que o índio passa a dominar a tecnologia, desenvolvida por uma cultura que não é a dele. A princípio parece nos indicar a superação de uma relação de dominação, contudo, um aspecto que pode ser objeto de reflexão é o de uma submissão do índio pela cultura branca, para que este ascenda a uma situação de inclusão social.

As quarta e quinta imagens seguem uma linha de idéias correntes em nossa sociedade que valora positivamente algo que é transmitido de uma geração para outra, de que o pai provê e garante o futuro de seu filho. Seja com a escolha de bons produtos de consumo, no caso, um tipo de biscoito, como a garantia de seu percurso escolar, o futuro e, porque não pensar em um ideal de felicidade, pode ser garantido às crianças pelos seus pais. Essa, inclusive, é uma importante reflexão a ser feita no espaço da escola pois as relações pais-filhos-escola estão atravessadas e se mobilizam tendo em vista uma série de demandas sociais criadas e/ou reforçadas pelas propagandas.

Essas imagens, apesar de aparentemente terem pouco sentido numa discussão entre a educação escolar e a sociedade, trazem implícitos os significados acima exemplificados, podendo ainda ser levantados outros, já que estes se presentificam no dia-a-dia das pessoas.

FÓRUM

O fórum traz o seguinte excerto de notícia do jornal Folha de São Paulo:

"A proposta do ministro Cristovam Buarque (Educação) de criar um programa de bolsas para mães cuidarem de seus filhos de até três anos de idade fora de creches está sendo criticada por especialistas em educação infantil. A Bolsa Primeira Infância, que está

prevista para ser implementada em 2004, deve repassar R$ 50 para que as mães de baixa renda cuidem de suas crianças ou contratem alguém para isso. Em contrapartida, a mãe terá de participar de cursos de alfabetização ou sobre como cuidar das crianças. (...) Hoje, segundo o Censo 2000 do IBGE, apenas 10,6% das crianças de zero a três anos estão na escola".

Após a leitura desse excerto é pedido aos alunos-professores que se posicionem em relação à proposta do programa, fundamentando as suas posições a partir das discussões já realizadas no decorrer do curso e das experiências docente dos mesmos.

A discussão deve ser argumentada, já que solicita um posicionamento com relação à proposta. Desta forma, é importante que, com vistas a mediar a discussão, seja feita por você a leitura da notícia integral. Para tanto, acesse o endereço http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13159.shtml.

Além disso, caso considere necessário, a atividade 4, Unidade 1.3, Tema 1, Módulo 2 do material impresso, discute sobre a presença de programas não-formais de atendimento à criança pequena, o que fundamenta a análise proposta e a fundamentação da discussão.

Bom trabalho!

Equipe de Orientação Instrucional

ANEXO III – Registro de observação em campo

PÓLO 1

Data: 2003
Horário: 18:50 – 20:50
Local: *LearningSpace* Turma C1
Grupo: Lucrécia, Leonice, Joventina e Morgana
Notas tomadas por: ADOLFO

Registro Ampliado – RA 6

Tutora: Luzineide
Assistente: Leonides

18:50 Chego à sala de computadores do Pólo 1. Leonice já se encontrava em um computador adiantando a atividade de hoje. Peço para Leonice salvá-la para mim, em meu disquete. Havia também, junto com o estagiário, um técnico, acho que de fora da equipe de estagiários do Pólo 1, com vários instrumentos fazendo testes e alguns concertos.

Atividade 1

Acompanhe os casos a seguir:

Leia a música "Cidadão", de Lucio Barbosa, interpretada por Zé Ramalho, no site: http://www.terravista.pt/ferNoronha/2152/Musica/ZeRama /cidadao.htm e depois veja a ilustração apresentada.

Cidadão
De: Lucio Barbosa

Tom: C
Introd.: F C G C C7 F C G C G

```
C                       G
Tá vendo aquele edifício moço
          C
Ajudei a levantar
               Gm              C7
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
                  F
Duas pra ir, duas pra voltar
                     Fm
Hoje depois depois dele pronto
               A#7
Olho pra cima e fico tonto
             C G/B Am
Mas me vem um cidadão
           D7
E me diz desconfiado
                           G  F
"Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar"
             C                   G
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
           C C7 F
Dá vontade de beber
             C
E pra aumentar meu tédio
                G                  C G C
Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer
                    G
Tá vendo aquele colégio moço
              C
Eu também trabalhei lá
              Gm
Lá eu quase me arrebento
```

C7 F
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Fm A#7
Minha filha inocente vem pra mim toda contente
C G/B Am
"Pai vou me matricular"
D7
Mas me vem um cidadão:
G F
"Criança de pé no chão aqui não pode estudar"
C
Essa dor doeu mais forte
G
Por que é que eu deixei o norte
C C7
Eu me pus a me dizer
F C G
Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
C A7 D
Tinha direito a comer
A7 D
Tá vendo quela igreja moço, onde o padre diz amém
Am D7
Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo
G
Lá eu trabalhei também
Gm C7
Lá foi que valeu a pena, tem quermesse, tem novena
D A/C# Bm
E o padre me deixa entrar
Em
Foi lá que Cristo me disse:
A G
"Rapaz deixe de tolice, não se deixe amendrontar
D
Fui eu quem criou a terra
A D D7 G
Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar
D A7
Hoje o homem criou asas e na maioria das casas
D
Eu também não posso entrar"

Ilustração de Osires a partir de um desenho original de Cleido Vasconcelos.

A música de Zé Ramalho e o desenho de Osires ilustram situações de exclusão num contexto macrossocial. Acompanhe os casos a seguir, que exemplificam situações de inclusão/exclusão no contexto escolar. Depois, reúna-se com mais dois colegas e, juntos, respondam à Questão Aberta.

Caso 1

Num laboratório de informática, os alunos se transformaram em professores - e os professores viraram seus alunos. Cinco adolescentes da Escola Estadual Godofredo Furtado, em Pinheiros, região Oeste da cidade de São Paulo, ensinaram princípios básicos de acesso à Internet aos seus mestres.

Até pouco tempo atrás, a sala com os computadores estava fechada, mas foi aberta pelos adolescentes, num movimento que ganhou o nome de "Inconformática". "Os professores não usavam as máquinas; o laboratório de informática tinha pó e até teia de aranha", lembra Renata Carneiro dos Santos, 19, uma das "inconformáticas" que, naquele dia, davam aula. "Só posso agradecer", disse Edson Luiz Boschi, um dos professores no papel de aluno.

Os "inconformáticos" fazem parte da crescente legião de brasileiros de baixo poder aquisitivo, a maioria estudantes de escolas públicas ou mesmo fora da escola, que não quer entrar na categoria dos "sem-tela". Não ter acesso aos benefícios da informática, a chamada exclusão digital, é visto cada vez mais como obstáculo ao emprego e ao progresso pessoal.

O desenho da exclusão é nítido no censo realizado pelo Ministério da Educação. Dos 35 milhões de alunos do Ensino Fundamental, 8 milhões estudam em escolas com laboratório de informática.

(Folha de S.Paulo. Caderno Cotidiano, 12 ago. 2001.)

Caso 2

Em uma escola de Ensino Fundamental, o colegiado decidiu, na reunião de planejamento do início do ano, organizar as turmas conforme o desempenho dos alunos, procurando montar turmas mais uniformes.

Para assumir as turmas dos "mais fracos", foram escolhidos os professores mais novos na escola, como forma de desafio de trabalho.

Decidiu-se, ao final, que os alunos de primeira série seriam avaliados ao longo do primeiro bimestre e, se fosse o caso, as turmas seriam reorganizadas, de modo a manter a sua homogeneidade.

Caso 3

Um professor tinha a prática de desenvolver uma atividade intitulada "Hora da rodinha", que era desencadeada por um comando-fórmula do tipo "OK, quem tem algo importante (interessante, especial) para contar?" e que esperava como resposta dos alunos um relato de experiência vivida, a fim de trabalhar/ensinar como relatar.

A cena abaixo ilustra um momento da "hora da rodinha". Clique em cima das pessoas em destaque para poder ler o diálogo:

[Figuras]

Obs.: Há nesta roda, composta por alunos e uma professora, um diálogo entre a professora e uma aluna, de modo que a "moral da história", pelo menos na minha leitura, versa sobre o fato de a aluna ter dito a professora que brigaria com sua prima caso ela pegasse sua boneca e a docente responder que brigar é errado. Mas a aluna retruca dizendo que seus pais lhe ensinaram que ela não deve ser feita de boba. Dito isto, a professora encerra a conversa.

QUESTÃO ABERTA

A partir da leitura dos textos anteriores (Caso 1, Caso 2 e Caso 3), respondam: as práticas descritas são inclusivas ou excludentes? Justifiquem sua resposta discutindo as atitudes presentes em cada um dos casos.

*Nesta atividade, havia também dois links, intitulados **VOCÊ SABIA QUE**, os quais não podiam ser "copiados" via computador. Porém, eu copiei alguns trechos, próximos de: você sabia que,*

- *"Haverá a duplicação do salário médio do professor até 2007;*
- *100% das crianças até 14 anos estarão na escola até 2006;*
- *Mais da metade dos alunos de ensino médio não tem acesso a computador em suas residências. A exclusão digital é mais perversa para os alunos da escola pública. Na maioria das capitais, enquanto mais de 60% das escolas privadas declaram ter computador, nas escolas públicas a tendência é que apenas 20% tenham."*

Obs.: Haviam muitas outras informações, as quais eu não pude copiar.

19:03 Enquanto eu tentava ler as questões referentes à atividade do dia, Leonice ia abrindo outras janelas, o que não permitia minha leitura.
Perguntei a Leonice se sabia do feriado da semana que vem e ela me respondeu que se estiver no calendário do PEC não haverá aula. Leonice disse também que talvez "emendasse" o feriado.
Leonice, após ler os excertos do link **VOCÊ SABIA QUE**, comentou que na EMEI em que leciona, na cidade de São Paulo, não tem sala de computador, porém a EMEF de Osasco, que ela também leciona, tem computador, mas somente os alunos podem usar. Leonice reclamou que na sua opinião os professores também deveriam poder utilizar os computadores da escola.

19:13 O estagiário que estava no *LearningSpace* hoje não era o Moisés. Leonice me disse que os estagiários têm uma determinada quantidade de hora para cumprir, de modo que eles se organizam para que cada um deles trabalhe certo tempo no mês, fazendo um rodízio.

19:22 Morgana e Lucrécia chegaram. As duas já leram a atividade em casa. Perguntei quanto acessaram o *LearningSpace* para saber da atividade. Responderam que domingo à noite. Lucrécia disse que imprimiu a atividade.

Lucrécia – Meia-noite e meia... Eu estou lá no mimeografo.
Morgana – É ecológico.
Lucrécia – Impressora gasta tinta. É muito caro.

Leonice – Quem canta os males espanta (referindo-se à música Cidadão), ainda mais com a voz bonita e rouca igual a minha.
Morgana – E você não viu sua voz?
Leonice – Eu ainda não fui na fono (fonoaudióloga). Meu médico já me deu bronca.

19:27 Morgana – Eu tenho acesso à internet, mas não gosto de mexer.
Leonice – Eu também não gosto. Entro, vejo meu e-mail e saio fora.
Lucrécia – Eu gosto, mas não do chat.
Leonice – É instrumento de trabalho. (...) Se for fazer pesquisa, prefiro ir a uma biblioteca. Acho mais seguro. Na net tem muita coisa que não dá para saber se é boa.

19:32 Lucrécia, Leonice e Morgana, conversando sobre a atividade (Caso 2), afirmam, em consenso, que é um erro bastante comum dar salas com alunos "difíceis" para professores iniciantes.
Morgana - É um erro jogar a "bomba" para eles. Não têm experiência e os mais prejudicados são as crianças.

Lucrécia comenta, sobre a escolha de livros didáticos para a escola, que "o rapaz da editora" lhe "deu um toque" que virão somente os livros "mais finos" para baratear o custo.

19:36 Morgana e Leonice dizem que já receberam o telefonema do PEC avisando sobre a transferência de turma, porém, ainda não foram transferidas de turma no programa do *LearningSpace*.

Morgana, Leonice e Lucrécia resolvem fazer juntas a atividade no *LearningSpace*, pois Joventina ainda não chegou.

Conversam sobre a atividade (Caso 3):
Leonice – Tem aluno que nunca vai falar.
Lucrécia – Se ele não participa, ele vai ficar excluído.
Lucrécia – O segundo caso é a prática mais excludente.
Leonice – O primeiro e o segundo caso são excludentes.
Morgana – A condução da professora (Morgana está se referindo ao terceiro caso) é que é excludente. A roda não.
Lucrécia – As respostas da professora são evasivas.
Leonice – As "carinhas" dessa roda são tão simpáticas.
Leonice – Na EMEI, a roda é difícil, na classe tem 40 alunos e no pátio há muito barulho, você não ouve.
Lucrécia e Morgana concordam com Leonice.

19:42 Morgana começa a responder no caderno a questão. Lucrécia digita no Word sua resposta.

Leonice pergunta para Morgana se tem um "carocinho" em seu pescoço. Morgana disse que há um pontinho que parece um gânglio.

Leonice fica bastante preocupada. Morgana cogita ser cachumba. Juca, brincando, disse que nunca teve caxumba.

19:46 Leonice digita diretamente no *LearningSpace*. Morgana ainda escreve sua resposta no caderno e Lucrécia continua a digitar no Word. Lucrécia e Leonice ao digitar sempre estão redigitando trechos de seus textos.

Juca e Adamastor saem. Leonice e Morgana reclamam deles, brincando, por que saem cedo. Eles respondem que já terminaram. Todos riem.

Morgana dá seu caderno para Leonice ler, dizendo que é só para começar (no caso, a resposta). Leonice fala para relacionar com a música. As duas começam a construir a resposta definitiva.

19:49 Joventina chega. Leonice e Morgana formam uma dupla, Lucrécia e Joventina formam outra.
Lucrécia e Joventina discutem a questão:
Lucrécia – (dizem que) Tudo que é em círculo, roda, é inclusivo. Na verdade não é.
Joventina – Depende da prática.
Lucrécia – A professora usa só (respostas) evasivas. Corta a criança.
Joventina – (a professora) Não socializou a conversa.
Lucrécia – Ligando com a música, o sujeito tem que participar.
Joventina – O sujeito ativo é aquele que constrói seu conhecimento, é o foco do conhecimento.

Lucrécia – No segundo (caso) é interessante a inversão de papéis (entre professores e alunos).
Joventina – É interessante eles trocarem conhecimento.
Lucrécia – E o próprio caso do professor aprendendo. O professor tem o status de quem sabe mais, daí elas perceberem que ficaram atrás na questão digital. Ficaram a parte (a margem).
Joventina – Os alunos tem a curiosidade que nós não temos.
Lucrécia – Eles não têm medo de apertar botão. A gente fica preocupada... É patrimônio da escola.
Joventina – É verdade, eles são mais ousados.

Lucrécia – Muitos não querem partilhar.
Joventina – A questão do interessante é relativo. Cair no shopping é interessante (por exemplo).
Lucrécia – (...)
Joventina – Como a gente tem que tomar cuidado com a fala.
Lucrécia – É mais importante que a escrita, pois tem a entonação.
(...)
Lucrécia brinca com o “boa noite” (cumprimento “básico” da Joventina para a professora-assistente). Joventina diz que a gente é conhecida pela marca que introduzimos (no caso, o “boa noite”). Assim, a assistente já saber quem é.

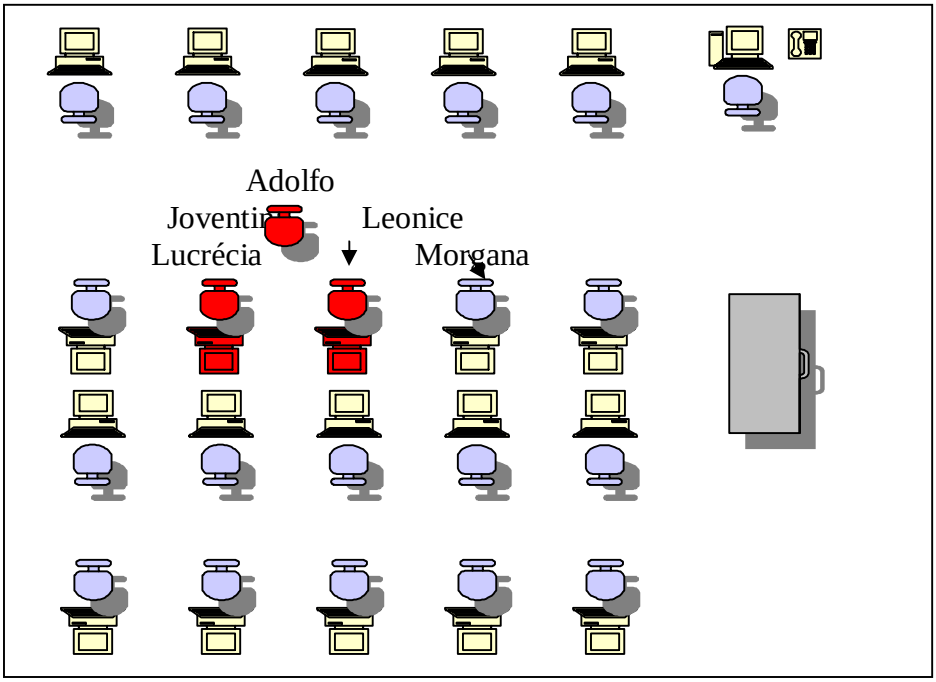
19:59 Leonice digita direto no *LearningSpace*. Joventina digita falando. Lucrécia corrige o texto que Joventina digita: “A prática é inclusiva e não a prática se apresenta inclusiva”.

Parece-me que Leonice e Morgana estão com pressa de ir embora, pois comentaram isso algumas vezes.

Morgana – Está ótima (a resposta). Vamos para o terceiro (caso).

Morgana anteriormente disse que iria xerocar seus rascunhos para mim.
Morgana e Leonice discutem um pouco e Morgana diz: “Vai, manda brasa!”.

Morgana começa a usar o computador ao lado de Leonice.



Perguntaram para mim se eu iria copiar os textos delas. Disse que iria copiar quando trouxesse os disquetes, aí eu copiaria os textos de cada uma e as atividades.

20:04 Morgana sai do computador. Lê a questão que Leonice digita e faz comentários. Joventina e Lucrécia escrevem no Word.

Hoje, Joventina não veio com seus irmãos mais novos, porém veio com seu irmão mais velho. Lucrécia trouxe sua filha.

Lucrécia – Os alunos se dão conta de que são capazes e que podem ajudar os outros (caso 1).

Leonice digita “expontaneamente” com “x” e não com “s”. Como estava digitando diretamente no *LearningSpace*, o erro ortográfico não foi acusado.

20:08 Leonice na hora de enviar a resposta, “copia” primeiro, para depois salvar e mandar. Leonice e Morgana terminam a atividade.

Pedi para Leonice gravar sua resposta para mim. Falei que eu estava ficando profissional. Todos riram. Morgana fala para eu pegar a atividade. Eu disse que já tinha pegado e reafirmei que estava ficando profissional. Morgana diz que é verdade. Todos riem.

Morgana pergunta se Lucrécia “está terminando”. Lucrécia diz que sim. Morgana pergunta se ela vai embora direto ou não, se vai tomar um café. Lucrécia diz que acha que não vai tomar um café.

Lucrécia e Joventina discutem e escrevem.

Morgana agora está sentada ao lado de Lucrécia, esperando-a terminar. Leonice conversa com o estagiário sobre festas.

O irmão mais velho de Joventina chega perto dela, que estava sentada digitando, com o celular, coloca-o em seu ouvido e diz que é sua mãe. Joventina diz que conversa depois, uma vez que está digitando. Lucrécia e Morgana conversam.

20:18 Lucrécia e Joventina sempre consultam os textos da atividade que imprimiram, tanto os casos quanto a música, relendo-os para responder a questão.

Sobre o terceiro caso:
Lucrécia – Não houve socialização do que é interessante. Ela falou, mas não socializou (...) O que faltou foi a socialização mesmo.

Lucrécia – A professora não possibilitou que fosse socializada a experiência da criança.

Morgana vai embora e Leonice já foi.

Joventina – Se a professora diz: “Alguém tem alguma coisa interessante para contar?”, todo mundo tem coisa interessante para contar. (...) Ela deveria pedir o que aconteceu de positivo ou de negativo. (...)
Lucrécia discorda de Joventina, afirmando que a professora deveria ter dito o que é interessante.
Lucrécia lê o que Joventina digitou na resposta e discordou e argumenta. Joventina concorda com Lucrécia.
Lucrécia – O conceito de interessante dela (da professora) não era o mesmo dos alunos.
(...)
Lucrécia – Quando elaboramos uma atividade, já predeterminamos as possíveis respostas. E o que a professora achou importante não era o que a menina achava.

Uma Aluna-professora chama o Estagiário — que sempre se referem a elas como “professora” — e lhe pede ajuda na hora de enviar a resposta. Outro estagiário diz para o estagiário que está atendendo a Aluna-professora, que antes de enviar ele deve “copiar” a resposta.

20:28 Há um barulho de jogo (game) na sala. Parece-me que é a filha de Lucrécia.

Joventina – Acho que foi só uma vez que ela (Professora-Assistente) disse que era resposta completa.
Joventina – Ela (a Professora-Assistente) é do tipo que dá 8 para os alunos, 9 para ela e 10 só para deus. Eu tinha uma professora que falava assim.

Lucrécia disse que tirou 10 em uma atividade, logo poderia tirar 4 ou 6 na outra.
Joventina – (você) Está com superávit.
Joventina, usando o botão direito do mouse, “seleciona tudo”, “copia” do Word e “cola” no *LearningSpace*.
Joventina – Nossa resposta ficou “grandinha”.

20:23 Peço para elas gravarem a resposta para mim.
Joventina – Você está ficando cheio de graça Adolfo.
Adolfo – É, estou ficando profissional.
Todos riem.

Elas tentaram enviar a resposta, mas não conseguiram. Joventina diz que a página expirou (após 15 minutos sem uso, o *LearningSpace* expira). Joventina diz que o computador “está lesado”.
Joventina pede para Lucrécia fechar o programa do *LearningSpace* e abrir novamente, pois Lucrécia controla o mouse e Joventina o teclado (praticamente durante toda a atividade foi assim, depois que Joventina chegou. Esta no teclado e Lucrécia no mouse).

20:38 Lucrécia entra novamente no *LearningSpace*.
Lucrécia fecha Word e aparece a janela “salvar”. Joventina diz que ela deve clicar em “sim”.
Joventina – Entra no meu (referindo-se ao seu login). Esses são os contratempos Adolfo (referindo-se ao fato de a página ter expirado).
Joventina – Isso faz a gente ficar sem paciência.
Lucrécia – O jeito é a gente mandar pelo correio.
Joventina – Pode crer.

20:44 Joventina pergunta se arrumei a bicicleta. Respondi que sim.
Joventina – Agora é só salvar.

Joventina – É uma pena que eles não disponibilizam a atividade antes. Aí a gente já faz.
Lucrécia – Esta (a atividade de hoje) eles disponibilizaram na sexta (feira).
Joventina – Mas não consegui abrir.
Lucrécia – Eu também não. Só domingo à noite.
Joventina – Domingo à noite a gente tem que dormir.

20:50 Joventina, Lucrécia e eu fomos embora.

QUESTÃO E RESPOSTAS DA ATIVIDADE (20/10/03)

Questão Aberta

A partir da leitura dos textos anteriores (Caso 1, Caso 2 e Caso 3), respondam: as práticas descritas são inclusivas ou excludentes? Justifiquem sua resposta discutindo as atitudes presentes em cada um dos casos.

Resposta de Leonice e Morgana:

“A música "Cidadão" proposta para iniciar as questões referentes à exclusão trazidas nos casos citados, ilustra situações claras e tristes de exclusão social que encontramos em nossa sociedade . No Caso 1, por

exemplo, vemos que a criança do lado externo da escola, observando-a e aparentemente muito pobre, indica índices atuais de exclusão a que muitas crianças estão expostas. Mesmo em grandes centros, como a própria cidade de São Paulo, há casos de crianças em idade escolar que não tem acesso a mesma, apesar da existência legal de garantia desse direito, por falta de vagas na rede ou por outras tantas variantes que podem influenciar nessa inclusão. Já no segundo caso é apresentada uma experiência riquíssima de interação e integração entre alunos, escola e professores. A inversão de papéis no quesito " inclusão digital ", sendo maior o conhecimento da informática entre os alunos, propiciou aos professores a oportunidade de aprenderem também a dominarem esta tecnologia com auxílio de seus alunos. No terceiro caso, apesar da proposta de trabalho em roda ser inclusiva e, intencionamente, propiciaria momentos de trocas entre os alunos e professor, o modo como foi conduzida deixa vaga esta idéia. A oportunidade da aluna expor seu racicíonio até o fim foi vedado quando a professora a finaliza e dá voz a outro aluno, sem que aquela que iniciou a fala houvesse concluído. Também a forma de convite a participar desta atividade pode ser excludente, visto que não são todos os alunos que se colocam expontaneamente por motivo de timidez ou vergonha. Já um convite feito diretamente a cada aluno transmitiria á ele a sensação de importância de suas idéias e incluiria a todos nesta conversa."

Resposta de Lucrécia e Jussara:

"Boa Noite Profª Leonides!
Analisando os três casos propostos concluímos que no **caso 1** a prática é inclusiva. Já no caso 2 e 3 as práticas são excludentes, embora o caso 3 a princípio procurava ser uma atividade inclusiva. No entanto a forma como esta atividade foi conduzida resultou numa situação de exclusão no momento em que a professora não possibilitou a socialização da experiência vivida pela criança. A própria fala da professora é excludente porque denota que ela não deixou claro o que seria uma situação interessante, importante ou especial dizendo " – Quem tem algo importante para contar?". No caso 1 foi muito produtiva a situação de inversão dos papéis ocasionada pela própria situação em que os alunos encontraram-se orientando os professores no manejo do computador. Nessa situação os adolescentes perceberam que eles também podem ser autores da construção do conhecimento, como também detém esse saber e que são capazes de ajudar o outro (que teoricamente sabem menos em relação à eles no que diz respeito ao conhecimento em computação). No caso 2, a organização da escola é excludente: os alunos são agrupados através de uma estratégia de classificação buscando a homogeneização, não levando em consideração a diversidade física, emocional, psicológica e cultural dessas crianças. Nesse mesmo caso, a exclusão atingiu até mesmo os professores- principalmente os mais novos- aos quais eram atribuídas as turmas ditas " mais fracas" demonstrando total desmerecimento com o trabalho e potencial desses educadores."

[Fim de registro]

ANEXO IV – Registro de videoconferência gravada

REGISTRO DE VIDEOCONFERÊNCIA (9)

Título: Avaliação na Educação Infantil: concepções e procedimentos
Profa. Matilda
Data: 2003
Duração: aproximadamente 2h45

Legenda:
⇒ - Indica trechos de descrição da videoconferência;
Ƶ - Indica uma observação da pesquisadora, reflexão feita durante a análise da gravação;
[ ] - Indica explicação da pesquisadora;
(?) - Indica incerteza na grafia da palavra;
itálico - Indica palavra ou trecho em destaque.

⇒ A gravação da videoconferência começa com um slide do *PowerPoint* contendo o título e o nome da professora. Em seguida, aparece a imagem da videoconferencista no estúdio de geração, em frente à tela de um computador. M. parece disposta a iniciar a aula, pois começa a passar a imagem para os pólos, um a um, aparentemente com a intenção de verificar se os alunos estão a postos. Nos pólos, os alunos-professores conversam e em apenas uma das turmas a professora é "percebida". As salas estão bem esvaziadas, 4 ou cinco pessoas em cada uma.

⇒ M. volta a imagem para si, e diz "Ok, vamos iniciar a videoconferência de hoje. Eu sou Matilda e o tema da aula é a Avaliação na Educação Infantil". Em seguida ela diz que vai passar nos circuitos para verificar se estão recebendo som e imagem perfeitamente. Ela vai dizendo de que turmas se tratam e vai passando a palavra para cada uma delas.

Ƶ Ela não parece se preocupar muito com a pequena quantidade de alunos e tampouco com a pouca atenção com relação ao início da video-aula.

⇒ Centro-oeste, sala1: O tutor da turma responde e confirma a perfeita recepção de som e imagem. Atrás do tutor, as cinco alunas-professoras mexem em seus cadernos e livros e mal olham para o vídeo.

⇒ Leste 4, sala 2: nesta turma há sete alunas-professoras, todas sentadas no fundo da sala. Uma delas pega o microfone (ainda no fundo da sala) e confirma a boa recepção também. Enquanto isso, as outras também mexem em cadernos e livros, mas parecem mais atentas ao vídeo, às vezes olhando para frente. [Não me pareceu que seja tutora, aparentemente é uma aluna mesmo].

⇒ Leste 4, sala 1: também conta com a presença de sete pessoas, sentadas em carteiras vizinhas umas as outras. Uma delas encontra-se sentada um pouco mais a frente e é ela quem responde à professora. Ao fundo, uma delas anda pela sala e as outras ficam de cabeça baixa. O som de sua voz ficou cortado, mas a professora não faz observação a esse respeito, apenas diz "ok". Não fica claro se ela é tutora ou aluna.

⇒ Centro-oeste, sala 2: A cena se repete: são seis pessoas na sala, cinco das quais estão bem ao fundo, conversando e mexendo nos seus materiais, e quase não olham para frente, e uma delas responde para a videoconferencista, sentada bem mais a frente. Ela também confirma: som e imagens estão bons.

⇒ Guarulhos sul: nesta turma, as pessoas encontram-se um pouco mais dispersas. São umas oito, distribuídas na sala em grupinhos de duas ou três. Algumas parecem atentas e outras não. Mais a frente um rapaz responde que som e imagem estão "ok", mas não dá para saber se é tutor ou professor. Parece ser o tutor.

⇒ A imagem volta, finalmente, para o estúdio de geração, onde M. repete a sua apresentação e a apresentação da aula de hoje. Ela coloca no vídeo a imagem do *PowerPoint* e curiosamente há uma caixa de diálogo do *Windows* acusando algum tipo de erro. M. gagueja um pouco, mexe no *mouse* e continua falando, mas depois "desiste" e pede um minuto para os alunos, pois vai chamar a pessoa de apoio técnico para que, segundo suas palavras, tire aquela "imagem" que está aparecendo na tela, antes de iniciar. Permanece a transmissão da imagem do computador e,

rapidamente, o “problema” é corrigido, com fechamento da caixa de diálogo e o encerramento de outros programas que estavam sendo executados, mas que não faziam parte da videoconferência [Por exemplo, o ICQ, programa de bate-papo online em tempo real]. A professora permanece em silêncio neste meio tempo.

⇒ A seguir, M. passa para o próximo slide e o lê para as turmas, explicando que a vídeo abordará os temas: – Contextualização da avaliação na Educação Infantil (aspectos históricos e legais); – Diferentes olhares e perspectivas sobre avaliação; e – Possibilidades de avaliação nas práticas de Educação Infantil. Antes de passar para o próximo slide, ela passa a imagem para si e explica, em outras palavras, a perspectiva de exposição que adotará a partir desses temas.

⇒ De volta ao próximo slide, ela propõe uma atividade para iniciar a discussão do dia. Ela lê o conteúdo do slide e dá aos grupo cinco minutos para que o façam e explica que após esse tempo passará nas turmas para que mostrem o que fizeram. A videoconferencista, logo no início do tempo para a atividade, passa a imagem de três dos pólos. Em todos, as alunas estão se organizando ou já iniciando, aparentemente, a atividade.

> “Iniciando a reflexão...
> - Represente graficamente a imagem que você tem de avaliação.
> - Em grupos, sintetize numa única imagem a representação do grupo.”

⇒ A imagem da proposta fica na tela, mas “de repente” uma voz feminina [da auxiliar técnica do estúdio] diz: “Pessoal de Artur Alvim, vocês ficaram muito tempo fora e agora eu passo a palavra”. Aparece a imagem do pólo. As professoras estão num burburinho só [andando e falando], e não estão nem um pouco atentas à vídeo. Um rapaz toma a palavra e diz: “Nós tivemos uma queda de energia, mas agora som e imagem estão bons. Passo a palavra”. Volta a imagem para o estúdio de geração, e o *PowerPoint* volta à tela.

⇒ Passado algum tempo, M. retoma e passa a palavra para uma das turmas (Leste 4, sala 1). Na turma, agora um pouco mais “cheia”, alguém pega o microfone, diz alguma coisa ininteligível e se retira. A imagem permanece nesta turma. Outra pessoa vai ao microfone e também diz algo que não dá para entender. Os outros permanecem sentados escrevendo, mexendo-se e olhando eventualmente para a tela. A videoconferencista volta e explica que o som está muito ruim e pede que repitam pausadamente. De volta a turma, a mesma aluna explica que eles tiveram algum problema por um tempo e que, aparentemente, por causa disso, ainda não fizeram a atividade. M. então, passa a palavra para a outra turma. [embora o som tenha continuado ruim e não tenha dado para compreender bem qual foi o problema da turma].

⇒ Leste 4, sala 2: aqui, a imagem vai diretamente para o quadro-branco. No quadro, a imagem de um espiral e, ao lado, algumas palavras, uma abaixo da outra: constante, próxima, realista, significante, envolvente, reflexiva, ativa, movimento. Uma aluna-professora, de pé, ao lado do quadro, “lê” o que fizeram. O som de sua voz não está bem compreensível, mas mesmo assim, M. apenas diz “ok” e passa a palavra para outro pólo.

⇒ Centro-oeste, sala 1: aqui as alunas-professoras encontram-se sentadas, como no início. Uma delas explica que todos fizeram, que fizeram por escrito. Ela lê: “Colocamos a questão da observação, da (?), do desenvolvimento da criança e o momento de reflexão da prática educativa”.

⇒ No Centro-oeste, sala 2: Aluna diz que “A avaliação na Educação Infantil é a evolução do sujeito como um todo, em todo o seu caminhar”. Enquanto isso, uma outra pessoa aproxima da câmera uma folha de caderno com o desenho de uma escada e, no topo da escada, um triângulo. A aluna explica: “O triângulo é o sujeito”, enquanto a pessoa que segura o caderno aponta com o dedo os detalhes do desenho.

⇒ Em Guarulhos-sul, a aluna segura um desenho em sulfite e lê um texto que diz algo como “a avaliação é reflexiva e dinâmica, ela reflete o desempenho da sala, deve ser continua e progressiva, interligar teoria e prática”. O desenho, bem feito, mostrava um professor com uma “prova”, em frente a uma sala de aula, segurando um espelho. O restante continua pouco participativo.

⇒ M. retoma a palavra e comenta as respostas. Ela diz algo em torno das turmas terem tocado em pontos importantes e, de fato, retoma algumas das palavras usadas pelos alunos, mas acaba "acrescentado" outros aspectos da avaliação que as turmas não citaram em momento algum [tal como "recursos metodológicos"] e, por fim, diz que, desta forma, podem prosseguir a discussão do dia.

⇒ A videoconferecista, então, coloca na câmera de documentos a imagem de uma charge do Tonucci. Começa a "didatizar" a charge, enquanto ajusta o foco/zoom, para que a imagem fique mais nítida. Trata-se de um aluno que vai passando as fases de escolarização de forma que o professor sempre lhe diz como fazer e o que fazer e, ao final, cobra-lhe uma escolha própria. O aluno então diz: "Escolher? O que isso significa?". A professora não apenas "lê" a charge, mas realmente vai dando uma aula enquanto fala sobre ela e faz com que perca seu caráter de humor. De forma resumida ela fala sobre o caráter autoritário da escola. A professora precisa interromper sua "aula" neste momento, pois parece que Leste 4 está pedindo a palavra. Ela pergunta se estão com algum problema.

⇒ Na turma, demoram um pouco para perceber que estão com a palavra. Uma professora vai até o microfone e explica que som e imagem estão bons, mas que tinham um problema sim. Não consigo entender do que se trata, mas de volta ao estúdio de geração M. diz que vai retomar a imagem para que tenham noção da discussão de hoje. Ela repete, resumidamente, o que já tinha dito sobre a charge e, a seguir, continua sua exposição, mostrando uma outra imagem.

⇒ Uma nova charge aparece na tela, do mesmo autor. Trata-se, desta vez, de uma série de rostos de crianças e, em cada um, uma "legenda" que lhe atribui algum "defeito". No final, um dos rostos é julgado normal e, em seguida, assina a professora, e seu rosto é muito parecido com o do "aluno normal". M. diz que o tema é da tentativa de encaixar os alunos em padrões pré-estabelecidos. Ela continua didatizando a charge.

⇒ Em seguida, ela volta para os slides do *PowerPoint*. Desta vez, o sub-tema são os "Aspectos Legais", em que está transcrito o trecho da LDB que trata da avaliação na Educação infantil:

> "Art.31 – Consta que essa avaliação deve ser acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção."

M. vai lendo e complementando com as suas palavras a explicação do que isso significa para os educadores.

Ẓ Achei que aqui teve um "corte" meio repentino entre uma "exposição" e outra.

⇒ Logo após, apresenta um slide de um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que reforça a mesma idéia da LDB, e, da mesma maneira, reforça o texto com suas palavras e acrescenta que o professor precisa de instrumentos metodológicos para construir seu olhar sensível para o desenvolvimento da criança. Acrescenta ainda que o centro da EI é a aprendizagem da criança através de múltiplas linguagens.

⇒ O próximo slide apresenta as "Concepções de Avaliação". É preciso clareza, segundo ela, do que se entende por avaliação. A videoconferencista observa, antes de lê-lo, que há no material impresso (de apoio) uma abordagem deste assunto, com textos de Jussara Hoffmann. Em seguida, começa a ler:

> "O que é avaliar? – Coletar, analisar, sistematizar dados de aprendizagem – Atribuir qualidade ou valor a essa aprendizagem – Tomar uma decisão sobre a conduta: discentes, docentes – Reorientação imediata da aprendizagem – Encadeação para passos subsequentes da aprendizagem – Ato dinâmico que reencaminha a ação para a melhora da qualidade → ação - reflexão - ação."

⇒ Fora do conteúdo do slide, ela destaca que uma das professoras tinha falado algo sobre essa "fórmula" de J.K. e explica que é preciso que a avaliação tenha três etapas - diagnóstica, processual e conclusiva (?). Passa um próximo slide que, resumidamente, fala sobre a necessidade de um modelo teórico que se traduz numa prática pedagógica, na avaliação. Ela lê o que está escrito, mas vai sempre reiterando, completando.

Ẹ A fala da professora é “irritantemente” pausada e ritmada. Ela nunca muda o tom ou o ritmo. Não dá pra saber se é uma prática específica para a tecnologia ou se é sua forma de expor, mas torna-se muito cansativo.

⇒ Nos próximos slides, M. vai explicar que a avaliação é sempre pautada por uma concepção de educação e que elas são três: inatista (maturacionista, que resulta em avaliação espontaneísta), ambientalista (behaviorismo que resulta em avaliação de observação apenas) e interacionista (construtivismo, defendido por ela, que segundo sua explicação é um momento de reflexão que conduzirá a ação e intervenção, ou seja, avaliação processual). Ela passa a imagem para si para reiterar essa defesa da avaliação construtivista. Nesse momento, acaba dando alguns exemplos mais práticos do que está sendo dito, mas nada tão aprofundado.

⇒ “Objetivo da Avaliação” é o próximo item. Trata-se da defesa da aprendizagem significativa, segundo a concepção construtivista, segundo ela. M. fala um pouco, aqui, sobre a importância da pergunta [transmitindo sua imagem para os pólos] e volta para o slide, acrescentando que o outro objetivo é a intervenção do professor.

⇒ “Pressupostos para uma proposta de Avaliação”: o aspecto central aqui é o respeito a diversidade, dos alunos e de linguagens. Outro aspecto é a curiosidade do professor, segundo sua explicação, que busque desafios sempre. Também é pressuposto a avaliação como processo.

Ẹ M. reforça novamente, dirigindo-se às turmas com a sua imagem na tela. Essa sua prática é uma constante. Parece-me, no entanto, que essa acaba sendo o único recurso usado pela videoconferencista para fazer “quebras” na sua explicação, de forma que fique mais didática. Não dá para saber se é proposital, ou se a intenção é de apenas reforçar idéias.

⇒ Passa para o próximo tema, que são os “Pressupostos curriculares”: atender as especificidades da criança e da comunidade, considerar vivências das crianças, permitir imprevistos. “Portanto...” são organizações de momentos e situações de aprendizagem. A seguir, trata da “Concepção de Criança”: ser político e social, autônoma, crítica e criativa, participativa.

⇒ Neste momento, M. volta à charge do aluno que não aprende a fazer escolhas. Coloca a charge na tela e comenta, fazendo ligação com o tema que está abordando no slide, ou seja, a necessidade de desenvolver a participação da criança.

⇒ Continua a sua exposição, agora com o tema “Princípios metodológicos da Avaliação”: anotações constantes; avaliação mediadora; diálogo freqüente entre educadores e pais; elaboração de sínteses diárias e semestrais; elo entre prática cotidiana e planejamento; avaliação também da proposta e da instituição.

⇒ A temática que ela aborda agora são os instrumentos de avaliação. Desta vez, dá preferência para a explicação sem os slides. Fala sobre a possibilidade de elaboração de relatórios ou de *portfolios*. A seguir, mostra na câmera de documentos, um exemplo, um *portfolio* de uma turminha, intitulado “Projeto Índios”. *O documento apresenta uma capa, com um desenho de umas penas coloridas, a seguir, um organograma de representação dos objetivos do projeto, e em seguida, um texto que narra o surgimento e desenvolvimento do projeto. A videoconferencista tenta mostrar o texto na câmera de documentos, mas não consegue, então explica para as turmas que por causa do tamanho da letra e da impossibilidade de mostrar usando aquele recurso, irá ler para eles. Ela mantém a transmissão de sua imagem e vai lendo o texto. Após a leitura, volta para a câmera, para mostrar o restante do documento*. M. vai mostrando e explicando, a partir do exemplo, de que forma o trabalho com *portfolio* pode se dar.

⇒ Após um período um pouco mais longo de exposição, a professora diz que vai passar a palavra para os pólos para verificar se têm dúvidas e se eles preferem que ela faça o intervalo agora ou se ela pode primeiro passar um vídeo e depois dar o intervalo: “Para que digam o que é melhor para vocês”.

⇒ Leste 4, sala 1: nesta turma, muito esvaziada (ainda mais do que no início), demoram para responder a pergunta. Ficam sentadas, apenas olhando, até que alguém se levanta e diz, “Está tudo bem”. Aí alguém diz alguma coisa, “de fundo” e ela complementa: “O intervalo pode ser agora”.

⇒ Leste 4, sala 2: Esta turma parece mais atenta, embora continue posicionada no fundo da sala. Uma aluna responde prontamente que está tudo "ok", que não há dúvidas, mas que preferem primeiro ver o vídeo e depois sair para o intervalo.
⇒ Centro-oeste, sala 1: Turma mais atenta também. A professora que responde é breve: "Nós preferimos ver o vídeo primeiro e depois sair para o intervalo".
⇒ Centro-oeste, sala 1: Da mesma forma, esta turma parece mais atenta e dizem que preferem ver o vídeo primeiramente. A disposição desta turma permanece a mesma também (maioria no fundo e uma pessoa mais a frente).
⇒ Guarulhos sul: Esta turma é a mais cheia no momento. Há pelo menos dez pessoas na sala, mas a maioria concentra-se ao fundo, sentadas em círculos, de forma que algumas chegam a ficar de costas para a câmera. Aqui a aluna diz que prefere ver o vídeo, mas que têm dúvidas.
⇒ M. diz que, se quiserem, podem fazer as perguntas naquele momento. A aluna, então, toma a palavra e explica que a dúvida delas tem relação com a importância que deve ser dada ao conteúdo. Ela diz que em determinado momento a videoconferencista disse que o importante é a interação da criança [a aluna chega a ler a sua anotação sobre isso], mas como o exemplo do *portfolio* trouxe um trabalho com índios, elas não entenderam "o que vem primeiro: o conteúdo ou a vivência da criança". M. responde que é claro que o conteúdo vai estar presente, mas que ele não é a finalidade das atividades e sim mediador para as experiências das crianças. Pergunta se a dúvida ainda permanece para que esclareça antes da reprodução do vídeo. A aluna afirma: "Já foi esclarecido".
⇒ A videoconferencista esclarece do que se trata o vídeo que vai passar. Intitula-se "Pingos" e trata de um projeto com livros, realizado por uma professora com suas crianças. Pede que observem, durante o vídeo, os instrumentos de avaliação utilizados. Antes de iniciar o vídeo que, segundo ela, tem 15 minutos, deixa na tela o slide com a seguinte proposta:

> "Para refletir... A partir do vídeo apresentado, quais os critérios que vocês apontam para a construção de um instrumento de avaliação?"

Ẹ O vídeo não consta na gravação arquivada pelo PEC. A gravação apresenta um corte e, em seguida, a videoconferencista retorna, sendo auxiliada a reorganizar-se pelo monitor/pessoal técnico e diz: "Espero que tenham aproveitado o vídeo. São 21:10, vou dar o intervalo e em seguida retomamos as atividades. Retornamos às 21:40. Tudo bem assim para vocês? Tudo em ordem, Leste?", ela pergunta.

⇒ Leste, sala 1: aparece apenas a imagem, ninguém se manifesta. A professora entende que está tudo bem, que concordam e retoma a palavra para passá-la à outras turmas. Em todos os demais pólos, as turmas apenas confirmam que está tudo "ok", sem outros comentários. M. finaliza repetindo o horário em que retomará as atividades e despede-se com um "Até já". Na tela, ela deixa a imagem do slide com a proposta de análise do vídeo reproduzido.

[intervalo – corte na gravação]

⇒ Na volta do intervalo ainda exibe-se na tela a imagem do slide com a proposta da atividade. M., antes de retomar, avisa que vai passar pelos grupos a fim de verificar se já terminaram a atividade e se já estão prontos para as apresentações. Passa para:
⇒ Leste 4, sala 1: As professoras movimentam-se e conversam. Uma delas diz: "Já é agora?" e depois começa: "Professora, nós aqui, chegamos a seguinte conclusão..." [Aparentemente elas não estavam atentas e não entenderam qual era a intenção da videoconferencista neste momento]. M. "corta" a fala dela e diz que "Vou pedir para você esperar um minutinho, eu vou passar pelos outros grupos para ver se todos terminaram e eu já volto para vocês".
⇒ Leste 4, sala 2: Aqui as professoras estão menos agitadas, parece que ainda estão terminando. "Professora, mais um minutinho, por favor". M. dá um "ok" e avisa que, enquanto terminam, ela vai passando pelos outros pólos.

- ⇒ Centro-oeste, sala 1: Nesta sala só estão presente duas alunas, além do tutor. Estão atentos. Ele responde que já estão com a atividade pronta, mas estão aguardando as meninas voltarem do lanche que foram fazer. M. passa a palavra para o Centro-oeste, sala 2.
- ⇒ No centro-oeste, sala 2, três professoras, ao fundo, conversam animadamente. Duas estão mais atentas e respondem que estão prontas e que aguardam a continuidade da atividades. Finalmente, M. passa a palavra para Guarulhos sul.
- ⇒ Guarulhos sul: as professoras continuam acomodadas em grupos grandes bem ao fundo, embora o foco da câmera esteja na frente da sala. Aqui elas apenas dizem: "A atividade está pronta". Por fim, M. decide começar as apresentações e volta a palavra para o Leste 4, sala 1, para que possam "apresentar suas reflexões", ela diz.
- ⇒ Na sala 1 do pólo Leste 4, cinco pessoas encontram-se presentes. Todas olham para a câmera. Uma delas lê a resposta a atividade. Fala alguma coisa sobre ação-reflexão, sistematizar dados, ato dinâmico, avaliar conduta discente e docente, a criança no centro da ação avaliatória... Parece que elas respondem bem dentro do conteúdo dado por M. antes do intervalo, até com as mesmas palavras! [O som não está bom, não consigo compreender bem o que diz, fico na dúvida se isso é um problema da gravação ou se, no dia da vídeo-aula, isso também estava assim!].
- ⇒ M. comenta a resposta, dizendo que o critério de qualidade que elas citam [que, aliás, eu não tinha ouvido] é importante para que haja a formação do professor e também comenta sobre a criança no centro de nossa observação, dizendo que deve haver um equilíbrio entre a observação da criança e o professor, é preciso por no centro o grupo (professor e criança)! Em seguida pergunta se o grupo quer comentar e passa a palavra.
- ⇒ Na sala, que aliás, agora tem mais algumas pessoas presentes e agitadas, a professora diz: "E agora, gente?" e, em seguida, não havendo colaboração das colegas: "Não, professora. Seus esclarecimentos foram bons e enriqueceram nossa resposta. Passo a palavra."
- ⇒ M. passa a palavra para o Leste 4, sala 2, para que façam sua apresentação.
- ⇒ Nesta sala, dois grupos presentes, encontram-se no fundo. Um deles, o que não responde, não olha para a câmera ou para as colegas, parecendo completamente alheio à aula. Uma das professoras começa a responder, mas não é possível compreender nada de sua fala! O som está péssimo! Em certo momento, M. corta a sua fala e pede que ela fale mais longe do microfone pois o som está muito ruim e pede que ela recomece. De volta ao grupo, a aluna-professora recomeça e o som fica um pouquinho melhor, mas ainda assim não se entende quase nada do que diz!!!
- ⇒ M. comenta a resposta, dizendo: "Apesar de eu ter conseguido compreender pouco porque o som estava muito ruim aqui para a gente, é possível destacar, em especial, a questão da concepção...". A videoconferencista faz uma ligação com a resposta da outra turma e com videoconferências anteriores e toca novamente no ponto da clareza que se tem que ter sobre a criança que se quer formar e o professor que se quer formar para que haja qualidade. Aí pergunta se o grupo quer fazer alguma colocação. O grupo não faz nenhum comentário!

Ẓ Aqui, tive a nítida impressão de que a questão técnica impossibilitou a interação, tanto entre colegas quanto entre professora e alunas. Fiquei pensando que o correto seria que a videoconferencista tivesse interrompido de novo, até que o som ficasse nítido!

- ⇒ Centro-oeste, sala 1: Nesta turma ainda se encontram apenas duas professoras e o tutor. Uma delas toma a palavra e responde que, lá, colocaram como critérios, a observação constante, o registro (*portfolio*), a reflexão e a avaliação sobre a prática, análise por sondagem, o relatório de observação do grupo e o individual. "É só". M. destaca, em seus comentários, novamente a observação do indivíduo tanto quanto do grupo. Depois cita a reflexão sobre a prática e a formação dos professores, de novo! Pergunta se querem complementar. *De volta à sala, aparecem mais duas alunas, um pouco atrás, como que por "mágica", fica muito engraçado, já que na imagem anterior elas não estavam lá.* A mesma aluna responde: "Não professora, é o suficiente."

- ⇒ Centro- oeste, sala 2: Inicialmente, a professora começa a falar, mas não há som! M. retorna e pede que olhem, pois estão sem som. De volta a sala, já corrigiram o problema e a professora sorri explicando que "é por causa do microfone", bem breve. Em seguida já começa a responder que o que foi observado foi que o tempo todo havia reflexão tanto da professora quanto dos alunos e a professora fazia intervenções para "desestabilizar" o aluno. "É só isso". [Sua resposta é bem clara e ela fala de forma bem animada. As outras professoras também estão atentas e parecem "confortáveis", diferentemente das outras turmas!!!] M., antes de fazer comentário, pergunta se elas querem fazer mais alguma colocação, pois teve a impressão de que um outra aluna ia dizer alguma coisa. De volta à sala, a mesma professora esclarece que não, que era sobre a voz dela, e dá risada.
- ⇒ M. retoma, também sorrindo e começa a comentar. Destaca a importância da relação observação e reflexão e a intervenção desafiante do professor, aproveitando para dizer que é preciso que as crianças vejam o material produzido, o *portfolio*. Pergunta se a turma quer fazer mais alguma colocação. Na classe, a professora diz que não, não querem.
- ⇒ Por fim, Guarulhos sul. A aluna começa a ler, enquanto nos grupos, alguns tentam parecer atentos, outros permanecem de cabeças baixas ou mesmo de costas! "Observação com clareza de objetivo, questionamento, intervenção e mediação do professor, registro dos alunos e do professor, observação do grupo e dos indivíduos", E continua lendo (às vezes até "engasgando" na leitura): "Porém, resta uma dúvida, a respeito do registro individual. Nós já fazemos o registro coletivo em nossa prática. Gostaríamos que esclarecesse como fazer o individual considerando a realidade de 40 alunos em cada sala".
- ⇒ M. diz que tem dois pontos que quer destacar: primeiro, o questionamento, aproveitando o questionamento que fizeram. Ela diz que, na escola, não se costuma abrir espaço para os questionamentos e isso prejudica a aprendizagem. "Quando vocês me perguntam sobre os registros individuais, eu diria que é possível registrar a partir de um foco de observação, por exemplo, como as crianças estão se relacionando"... E depois diz que podem eleger 5 ou 6 crianças por semana, já que não é mesmo possível observar tudo, é preciso direcionar. Pergunta se querem fazer alguma argumentação. O grupo apenas agradece a explicação, mais nada.
- ⇒ Agora, Maria Alice vai retomar os conteúdos da vídeo-aula, como uma parte final da "discussão", segundo ela. Ela volta para os slides:

> "Questões de encaminhamento para elaboração de Relatórios de Avaliação: 1. Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem no relatório? 2. Evidencia-se a interrelação entre objetivos sócio-afetivos e cognitivos a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança?"

... As perguntas continuam... Sobre "mediação da avaliação", "a evolução da criança", "o caráter individualizado do acompanhamento da criança" etc... Em seguida faz comentários sobre esse conteúdos.

- ⇒ O próximo slide trata de se "Esta creche respeita a criança: critérios para unidade creche": direito a brincadeira, atenção individual, bom ambiente, contato com natureza, alimentação sadia, desenvolvimento de curiosidade e outros, movimento, proteção, afeto, expressão, período de adaptação, garantia da identidade cultural, racial e religiosa... M. segue lendo, sempre destacando que algumas destas questões já foram trabalhadas em vídeos anteriores, como por exemplo, os

> "Dez direitos naturais das crianças", de Rubens Alves: 1. ócio, 2. sujar-se, 3. sentidos, 4. diálogo, 5. uso das mãos, 6. bom início, 7. rua, 8. natureza selvagem, 9. silêncio, 10. poesia, 11. todo adulto tem o direito de ser criança." [Aqui, ao final do slide, ela coloca a referência do excerto].

- ⇒ *M., ao comentar o décimo primeiro mandamento, equivoca-se, lendo que "toda criança tem o direito de ser criança" e comenta que nesta época em que se cobra que a criança cresça rapidamente, é importante garantir que ela possa ser criança! [Fiquei pensando se não seria o*

caso de algum grupo intervir, mas a possibilidade disso acontecer, acredito, é nula! Mesmo no presencial].

- ⇒ A seguir, a videoconferencista coloca, nos slides, a bibliografia da aula. Ela diz que é a mesma do material que as professoras receberam, material do PEC [apostilas, acredito]. HOFFMANN, Jussara; TONUCCI, Francesco; VALVERDE, Sonia L.; "Esta creche respeita os direitos das crianças: critérios de qualidade" (vídeo do MEC) e "Reconstruindo um projeto" (vídeo do projeto Pingos). Ela lê as referências! Acho isso muito interessante! Em seguida diz que vai passar pelos pólos para saber se está tudo bem pois, depois, vai passar um vídeo com uma mensagem de encerramento: "Quero saber se Leste 4, sala 1, tem algum comentário a fazer"
- ⇒ Leste 4, sala 1: Não há ninguém perto do microfone. As reações demoram um pouco a acontecer. Uma aluna, enfim, levanta-se e diz: "Professora, obrigada pela vídeo" e vai voltando para o seu lugar. As outras, continuam inalteráveis.
- ⇒ Leste 4, sala 2: Aqui, as reações também demoram um pouco, mas ao menos o microfone está com uma das alunas. Ela começa a dizer alguma coisa sobre a vídeo, que eu não entendo muito bem e depois diz que não há dúvidas. [Enquanto ela vai falando, alguém mexe no foco da câmera, tentando centralizar a pessoa que está falando. Assim, percebe-se que há mais alunos na sala do que fazia parecer anteriormente, pois no plano em que a câmera estava, só dava para ver parte da sala.]
- ⇒ Centro-oeste, sala 1: o tutor toma a palavra e agradece, elogia as explicações, diz que o material usado foi muito rico e deseja bom final de semana. Acho que ele tinha entendido que não vão mais voltar, após o vídeo que M. anunciou anteriormente. Mas, ela, ao comentar o que o tutor disse, agradece também, mas adverte que gostaria que eles aguardassem uns 5 minutinhos para verem o vídeo final.
- ⇒ Centro-oeste, sala 2: Uma das presentes apenas diz: "Professora, por enquanto, nenhuma questão".

Ẓ Antes de passar a palavra para a próxima turma, a videoconferencista tem que resolver um pequeno probleminha com a tecnologia. Começa-se a ouvir um som, ela se vira e "corta" o tal som. Acho que é o vídeo que ela anunciou que, acidentalmente, começou a ser reproduzido... Não há maiores "pepinos"...

- ⇒ Guarulhos-sul: "Nós não temos nenhuma dúvida e gostamos muito da sua palestra. Obrigada."
- ⇒ M.: "Ok, eu que agradeço". Então explica que vai por uma mensagem de Natal de uma agência de publicidade *DM9DDB* que vai tratar da "polaridade", sobre olhar as duas pontas de um mesmo processo. Ela pede cinco minutos de atenção para depois voltarem com as despedidas.
- ⇒ *A videoconferencista troca palavras e gestos com outra pessoa no estúdio (o técnico, entende-se), pedindo instruções. A imagem volta para a tela de computador. Em seguida, vê-se o mouse executar um arquivo de vídeo e a janela de execução ser maximizada. No entanto, a reprodução não fica em tela cheia. Trata-se do famoso vídeo "Use Filtro Solar", traduzido no Brasil pelo jornalista Pedro Bial. O vídeo está em inglês e possui legenda, mas a mesma está praticamente ilegível!!! Mesmo assim, o vídeo continua a ser reproduzido...*
- ⇒ M. não faz comentário sobre a questão técnica. Faz um comentário sobre as escolhas serem feitas dentro de nossas concepções e fala sobre processo de sensibilização, ou algo assim... Não me pareceu fazer muito sentido... Então ela passa para as turmas fazerem os comentários finais.
- ⇒ Leste 4, sala 1, está muito esvaziada, com apenas duas professoras. Elas não percebem que já estão com sua imagem sendo transmitida e ficam conversando entre si, jogando a "batata quente" de uma para outra: "Fala você". Depois: "Já pode falar?... Professora, nós agradecemos a vídeo... E passo a palavra." [Ela fala abaixando a cabeça, aproximando-se do microfone ao invés de aproximar o microfone de si. Ela parece ter muito pouca familiaridade com a tecnologia. Fica reticente.]

Ẓ *Leste 4, sala 2: Aqui, a câmera está com problema de foco. Está focalizando a própria TV! A professora explica que o equipamento está travado. Aqui o problema com o som também continua! Mas consigo entender que a professora lamenta a qualidade ruim da legenda! Ela também*

agradece e passa a palavra. Curiosamente, a videoconferencista não comenta NADA sobre os problemas ou sobre a reclamação e apenas passa a palavra para a outra turma.

- ⇒ Centro-oeste, sala 1: a professora também agradece e diz que o vídeo foi muito interessante, mas também reclama que não conseguiram ver todas as mensagens. Mais uma vez, a videoconferencista ignora a reclamação.
- ⇒ Guarulhos sul: "Entendemos a mensagem final, a palestra, uma boa noite... E feliz natal".
- ⇒ M. deseja feliz natal também, agradece e finaliza a vídeo-aula. Notei que ela se esqueceu de passar a palavra para o Centro-oeste, sala 2, mas eles não reclamam, pois a videoconferência é mesmo finalizada. Após terminar suas despedidas, M. tira sua imagem e passa a transmitir a imagem da tela do computador em que exibiu o vídeo final. [Prática que é freqüente, ou diria, padrão, nas vídeo que tenho assistido. Ou seja, o professor sempre dá preferência para "tirar de vista" a imagem do estúdio. Por que será?]

[Fim da gravação]