

EDINÉIA APARECIDA BLUM

**A FORMAÇÃO DE FORMADORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
REDESCOBRINDO O PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR**

**PONTA GROSSA
2004**

EDINÉIA APARECIDA BLUM

**A FORMAÇÃO DE FORMADORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
REDESCOBRINDO O PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR**

**Dissertação apresentada para
obtenção do título de mestre na
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Área de Educação.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariná
Holzmann Ribas**

**PONTA GROSSA
2004**

A todos os educadores construtores e protagonistas da história da educação no Brasil

CALEIDOSCÓPIO

*A cada giro de espelhos,
muda o vitral da vivência
Não permanece a figura.
Nem um desenho
Regressa.*

Helena Kolody
(Caixinha de Música, 1996)

AGRADECIMENTOS

À prof^a. Dr^a. Mariná Holzmann Ribas, que foi mais que minha orientadora, foi presença constante que, com respeito e confiança, impulsionou este meu navegar teórico, sempre deixando espaço para a minha visão de educadora.

À prof^a. Dr^a. Leide Mara Schmidt e Prof^a. Dr^a. Silza Maria Pasello Valente, pelas janelas abertas no diálogo que mantivemos durante a qualificação, permitindo que me aproximasse e apropriasse de seus conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES / Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância-PAPED/SEED, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos, pelo apoio à realização deste trabalho.

Às professoras Célia Finck Brandt; Cleide Aparecida Faria Rodrigues; Corina Lúcia Costa Ramos; Leide Mara Schmidt; Marisete Mazurek Tebecherani; Neuza Helena Postiglione Mansani; Silza Maria Pasello Valente e Sydione Santos, que tantos caminhos abriram para o universo acadêmico ao ousarem assumir a criação e implementação do CNSMI para a formação de professores.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Eletrônica do Brasil, pela competência institucional desafiadora de se lançar nos nós de uma rede e irem tecendo os fios de um novo ideal para um curso de formação de professores.

Às coordenações locais e professores-tutores, pelos diálogos que enriqueceram minha pesquisa, meu singelo reconhecimento.

Às estudantes-professoras do CNSMI (2000/2002), fontes propulsoras de meus questionamentos.

Aos professores e alunos da Escola de Educação Especial Prof^a. Maria de Lourdes Canziani, por compreenderem e aceitarem minhas ausências.

Ao prof. José Augusto Blum (CEFET/PG.), meu filho, pelo apoio, incentivo e suporte teórico-técnico em todos os momentos em que precisei dos seus conhecimentos na área telemática.

À Ângela, Ana Cláudia, Flávio e Sandra, pela competência com que normatizaram e revisaram este trabalho.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da UEPG, que com discussões e sorrisos incentivaram a minha caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação pela disponibilização de carga horária para a realização do Curso de Mestrado e à Diretora e amiga Maria Roseli Blum Gomes, da Escola de Educação Especial Prof^a. Maria de Lourdes Canziani, que apoiou e incentivou toda a minha jornada educacional.

À amiga Neuza Helena Postiglione Mansani, companheira de muitas emoções e incentivadora de muitas de minhas realizações.

À Carmem, Denise, Lisiane, Maria Roseli, Rosny e Silmara, pela presença amiga e compartilhada.

A todos que direta ou indiretamente participaram para a efetivação deste trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A DEUS

*Por permitir a sensibilidade
de senti-lo ao meu lado,
nos momentos em que
julguei estar sozinha.
Sei que nesses momentos,
não deixei pegadas na areia.*

*Por permitir a humildade necessária,
para reconhecer minhas capacidades
e superar minhas limitações.*

*Por permitir o convívio e o apoio
de meu esposo José Alberto,
de meus filhos José Alberto e José Augusto e
de todos os meus amigos e familiares.*

*Por permitir contribuir
com a educação de nosso país,
através deste trabalho.*

Por permitir A VIDA.

JANELAS DE CRISTAL

*A lua é a mesma
de antigamente.
É o mesmo, o próprio sol.
E ainda é o mesmo
o menino que atirava pedras
na lagoa
surpreendendo estrelas.*

*

*As ondas do mar
ainda recebem
a visita
dos rios
e a menina ainda persegue
para ser perseguida
como lendária Naia
encantada por Jaci.*

*

O tempo,

*nós sabemos,
é mestre
inquieta,
que sempre
inventa
seus próprios cursos
virando
o já vivido pelo avesso*

*

*Pirilampos e Bem-te-vis
divertem-se
com nossa perplexidade
do longe que ficou
perto
e da virtude virtual
embandando a rede*

*

Do conhecimento

*Radares indiscretos
Invadem
circuitos fechados
como cataventos
em tempos de festa
procurando
novos recantos*

do pensamento

*Emaranhado de fios
elevam raízes
aéreas
na estratosfera
e acordam
nas entretelas da noite
sombrias parabólicas e a
artérias
do sentimento.*

*

*Que realidade é esta
Que tanto confunde?*

*

*Faíscas ousadas
reacendem
a fogueira milenar que entre assombros
de cabos
e células sem fio
aproximam a palavra
cálida
ao pé do ouvido.*

*

*A lição
do quadro negro
aprendeu a navegar
reinventada*

Multiplicando Luas

*

*Com ares de
Vitória régia*

*

*Nas janelas de cristal
E nos hemisférios
Do verso.*

GLÓRIA KIRINUS

RESUMO

Este trabalho busca ressaltar as bases que fundamentam a elaboração e implantação do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CNSMI/UEPG), enfocando alguns aspectos relevantes presentes no projeto desse curso, que visa a formação contínua de professores na modalidade de Educação a Distância, sendo parte dos serviços educacionais oferecidos pela instituição, além de ser uma modalidade de educação que há muito vem sendo discutida. Para uma melhor compreensão do processo que permeou a elaboração do trabalho trouxemos diferentes teóricos e cada um, com sua especificidade, contribuiu para consolidar nosso pensamento de que quando se quer construir uma prática democrática com educadores, esta deve fluir do âmbito gestor, em consonância com as políticas educacionais da instituição. Uma parte significativa dessa construção encontra-se respaldada nas práticas desenvolvidas pelos professores-tutores, enquanto elementos constituidores de uma rede significativa de conhecimentos, cujas ações utilizam-se de inovações ambientais e tecnológicas para a sua disseminação. Uma vez que, o foco principal desse trabalho configurou-se nas funções desenvolvidas pelos professores-tutores do CNSMI e no atingimento dos objetivos de se analisar as possibilidades e as alternativas de intervenção pedagógica dos mesmos, refletindo criticamente sobre suas práticas em diferentes realidades e assim apropriarmos-nos de indicativos para o estabelecimento do perfil do professor-tutor adequado às propostas estabelecidas para o CNSMI, apoiamos-nos metodologicamente nas contribuições da pesquisa qualitativa sobre o enfoque interpretativo, por considerarmos que a mesma nos possibilitaria um navegar por diferentes cenários de forma a possibilitar um estudo, uma análise e um aprofundamento das vivências dos professores-tutores, revelando-nos assim a amplitude em que se insere o trabalho tutorial. A trajetória da pesquisa, ao culminar com a análise dos dados e com o resultado destes, levou-nos a evidenciar a ação tutorial como prática fundamental para o estabelecimento de ambientes de aprendizagem que possam garantir o movimento contínuo de construção/reconstrução do conhecimento, inter-relacionando conceitos, idéias e teorias, contemplando de forma afirmativa o questionamento que norteou esse trabalho. Porém, ressaltamos que a formação do professor-tutor, não se fecha em si mesma, ao contrário, enquanto nós interconectados de uma rede que vai sendo moldada e construída, vai se projetando e a cada entrelaçar de seus fios, novos elementos vão se conectando, fazendo emergir informações geradoras de transformações, configurando-se aí o grande mérito do CNSMI. Assim dá para afirmarmos que o professor-tutor de um curso com as especificidades do CNSMI, estará envolto num constante movimento de adaptação e readaptação, sempre buscando acompanhar os avanços do seu tempo. Acreditamos que esse estudo reveste-se de importância também para outros educadores, ao evidenciar que os valores democráticos se efetivam quando os interesses individuais presentes em qualquer grupo voltam-se para a realização de um objetivo comum, iniciando assim o estabelecimento de elos dinâmicos entre a realidade social e a educacional, buscando para a construção de um conhecimento em rede, convergindo para o que Pierre Lévy chama de *aprendizagem cooperativa*.

Palavras-chave: gestão democrática, formação de professores, educação a distância, professor-tutor , mídias interativas.

ABSTRACT

This study tries to cover the basics that support the elaboration and implementation of Teacher Training Course at University level associated with interactive media in Ponta Grossa State University (CNSMI/UEPG). It focuses on some relevant aspects involved in the project of this course, which aims at a continuous teacher education through Distance Education. It is part of the educational services offered by this institution, besides being a form of education that has been discussed for a long time now. In order to gain a proper understanding of the process that involved the elaboration of this research, we studied different theorists and each one, within its expertise, contributed to consolidate our belief that the building of a democratic practise with educators must come from the management level, in accordance with the institution educational policy. A meaningful part of this process is supported by practices developed by tutors who have a significant net of knowledge, and whose actions make use of environmental and technological innovations for its dissemination. The main focus of this study were the activities developed by the CNSMI tutors and the analysis of the possibilities and alternatives of their pedagogical intervention in this process. We carried out a critical analyse of their practices, under different conditions, in order to have elements to construct the qualified tutor profile to fulfil the proposals established for CNSMI. We were methodologically supported by contributions of qualitative researches and by an interpretative approach since we consider that it would allow us to go through the different aspects of this process so that it would be possible to analyse and deepen tutor experiences to show us the context in which tutorial work is inserted. This research, which ends with the data analysis and its results, demonstrates that the tutorial action is a fundamental practise for the establishment of a learning environment. It also guarantees the continuous process of building/re-building knowledge since it interrelates concepts, ideas and theories, and contemplates, in positive view, the questions that guided this study. However, it is important to mention that the tutor education is not a closed process, but like the interconnected ties of a net, which are shaped and built, propels itself. Besides, after each interlace of its wires, new elements are connected to it, and information, which produce transformation, are created. As a result, it becomes the CNSMI greatest merit. Thus, it is possible to state that the tutor of a course with the CNSMI expertise, will be involved in a constant process of adaptation and re-adaptation and will be always seeking today's social and technological advancement. We believe that this study is also important to other educators since it points out that the democratic values are accomplished when individual interests of any kind of group change in order to undertake mutual objectives. Thus, it starts the establishment of dynamic links between social and educational reality, seeking to build a net of knowledge and converging to what Pierre Lévy named cooperative learning.

Key words: democratic management, teacher education, distance education, tutor, interactive media.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
Quadro 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL.....	108
Quadro 3 – LEITURA COMPARATIVA DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR – -TUTOR.....	134
Quadro 4 – APRESENTANDO A AMOSTRA.....	136
Quadro 5 – DELINEANDO O PERFIL DOS INFORMANTES.....	138
Quadro 6 – FUNÇÕES DO PROFESSOR-TUTOR.....	147
Quadro 7 – O OLHAR DOS COORDENADORES SOBRE SUAS FUNÇÕES E AS DOS PROFESSORES-TUTORES.....	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-	13
--------------------------	-----------

CAPITULO 1 - GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E CULTURAL: AS REPERCUSSÕES NO PROCESSO EDUCATIVO	31
CAPÍTULO 2 - ACESSANDO AS FERRAMENTAS DA HISTÓRIA PARA SE REPENSAR A NOVA VISÃO DA EAD.....	58
2.1 NAVEGANDO POR ENTRE AS CONEXÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVER PARA COMPREENDER	66
2.2 CONCEITOS DE EAD.....	75
CAPITULO 3 - CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS: CONSTRUINDO UMA NOVA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO A DISTANCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	78
CAPITULO 4 - NO NAVEGAR HISTÓRICO DA EAD: O MOVIMENTAR DO PROFESSOR-TUTOR NUM ESPAÇO FLEXIVEL DE REPRESENTAÇÕES.....	105
CAPÍTULO 5 - PROFESSOR-TUTOR: UMA PRÁTICA CONFIGURADA NAS REDES DE SIGNIFICADOS	135
5.1 PERCORRENDO OS FIOS DA PESQUISA	135
REFLEXÕES CONCLUSIVAS	163
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXO A - RELATÓRIO DA SESU-MEC/2001	185

INTRODUÇÃO

Caso fôssemos solicitados a selecionar alguns dos fatos que deram visibilidade ao mundo, no final do século XX e início do século XXI, teríamos como

desafio explorar as potencialidades humanas que, envoltas por diferentes criações, se encontram nesse novo espaço, permitindo-nos estabelecer, através de feixes de relações, “[...] vínculos de reciprocidade, de abertura, de proximidade entre as diversidades e a própria existência de uma rede de interações decorrentes das multiplicidades existentes” (OKADA, 2003, p. 64).

Um exercício fascinante seria provocar as pessoas para que imaginassem a procedência dos vários recursos tecnológicos e a inevitabilidade de sua invenção, imprimindo um ritmo estonteante ao desenvolvimento eletrônico e da tecnologia. Esse desenvolvimento, associado aos avanços das telecomunicações, num movimento maior, certamente forneceu elementos facilitadores para a interação entre as pessoas, entre as ciências e, sobretudo, na educação.

Nessa rede de interações em que ora se avança aqui e, num clicar, já se conecta ali, as incorporações das novas tecnologias na educação foram ampliando o tratamento das informações e a adoção de ações em diferentes modalidades, como é o caso da educação a distância (EAD)¹.

A interação entre pessoas, principalmente a interação com conteúdos, é muito importante. Assim como as pessoas têm um contato interativo com os livros, com trabalhos científicos, textos em geral, o uso da tecnologia, em EAD, garante a possibilidade de manterem contato com outras pessoas, de descobrirem, compartilharem impressões, discutirem idéias. Esses fatores são enriquecedores em qualquer processo de aprendizagem, sendo facilitados, especialmente, na modalidade da EAD pelos ambientes *on-line*, via *Internet*.

A estrutura educacional da EAD, certamente, mudou seu perfil após estabelecidas as inter-relações entre o conhecimento, as metodologias e a tecnologia e é claro que, hoje, com toda a evolução tecnológica desse século, a educação não pode ficar aquém do avanço tecnológico que aí está, pois ele representa a possibilidade de inovação educacional que nós, enquanto educadores, temos que conhecer.

Parece-nos que a grande competência, na questão das mídias, é o educador conhecê-las. Ele precisa saber como elas são constituídas, porque se não as conhecer não saberá como utilizá-las.

¹ Em todos os momentos que a autora fizer uso da sigla EAD, estará se referindo à Educação a Distância.

Certamente, em EAD, a interação entre as pessoas foi enriquecida pelas mídias. A incorporação do uso da *Internet* nessa modalidade de educação agilizou a interação entre elas, mudando completamente o seu perfil, possibilitando a interatividade entre diferentes pessoas, em realidades distintas, e isso é fundamental em educação.

Tudo nos leva a crer que o centro de gravidade da EAD é a *Internet*, a partir da qual mudanças e transformações foram sendo tecidas, inicialmente tímidas, quase que imperceptíveis aos olhos dos educadores.

Ao serem percebidas como imprescindíveis à prática educadora, para muitos, essas transformações tecnológicas caracterizaram-se como desvios à normalidade da estrutura educacional, visto que passaram a exigir modificações necessárias às harmonizações solicitadas pela sociedade, pelas políticas públicas e educacionais.

Portanto, este trabalho encontrou sua motivação essencial no atual debate sobre a modalidade de EAD e na necessidade de refletirmos sobre alguns aspectos dessa questão, trazendo à luz das discussões, dados significativos sobre a função dos tutores da EAD, com o intuito de tentarmos encaminhar estudos reflexivos sobre a formação do professor-tutor.

A educação a distância, ao longo dos tempos, caracterizou-se por integralizar uma proposta de interdisciplinaridade. Essa proposta abrangente apropriou-se de recursos distintos, de forma a prover o oportuno determinismo governamental na composição de uma nova configuração para se assimilar ao processo de ensino-aprendizagem, na modalidade de educação a distância.

Assim sendo, os procedimentos que foram assumidos e desenvolvidos, ao longo dos últimos anos, vêm colaborando de maneira muito ativa para que os governos busquem novas estratégias educacionais baseadas na complexa trilogia: flexibilidade educacional, tecnologia e formação/capacitação profissional, trazidas pelas novas perspectivas do trinômio conhecimento/educação/tecnologia, (Alves e Nova, 2003, p. 6), de modo que esse trinômio traduza as reais possibilidades de aplicabilidade das habilidades de aprendizado, redesenhando um novo norte para o ensino a distância na contemporaneidade.

A educação a distância pode mostrar-se, em parte, como uma modalidade de ensino que possibilitará a auto-aprendizagem, a responsabilidade social e a melhoria educacional, estreitamente vinculada à preparação dos quadros profissionais da educação.

Mediante essas colocações, o entendimento é de que a formação desse profissional deva ser em nível de ensino superior, em que novos rumos educacionais são evidenciados pelas atuais tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias, ao romperem as fronteiras do tempo e do espaço, nos acenam com imensas possibilidades que se abrem para o futuro da humanidade.

Centrada na democratização, no desdobramento e na continuidade de um ensino que não seja somente baseado nos recursos instrumentais herdados, a EAD, hoje, busca a interação entre os setores acadêmico e industrial de informática, gerando inovações educacionais que, ao contribuir para a modernização do conceito de EAD, incentivem mais e maiores investimentos para pesquisas nessa área.

É interessante observar que o conceito/valoração de educação a distância embasou-se em diferentes juízos à medida em que, estando situado em variados contextos históricos, políticos e sociais, avançava, descortinando inúmeros caminhos para a introdução e aplicabilidade de uma nova maneira de se fazer essa modalidade de educação, contextualizada e coerente com a concepção de homem, sociedade e instituição educacional que evidenciasse a composição do momento. Devemos então estar preparados para conviver com uma educação com um *design* distinto (ALVES; NOVA, 2003).

Imersos nessa nova era é que, como professores, estamos construindo o nosso fazer pedagógico numa atitude investigativa, desde os grandes desafios enfrentados na educação especial e no ensino fundamental, que preconizam a Inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, numa perspectiva pedagógica, até os questionamentos ao trabalho de tutoria no Curso Normal Superior com Mídias Interativas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (CNSMI/UEPG)².

Por considerarmos a relevância desse curso para a formação de professores frente à realidade educacional vigente, aceitamos a indicação e passamos a fazer parte de um grupo de professores disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, da prefeitura municipal de Ponta Grossa, que trabalhariam em um projeto inovador e desafiador para todos.

² Em todos os momentos em que a autora fizer uso da sigla CNSMI, estará referindo-se ao Curso Normal Superior com Mídias Interativas e sempre que esta vier seguida da sigla UEPG, a mesma estará fazendo referência à Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, instituição gestora do curso.

Ao nos inserirmos nesse grupo, muitas dúvidas surgiram, visto que o desafio de construir uma nova prática conceitual e metodológica, utilizando as novas tecnologias, direcionava nossas ações no sentido de buscarmos referenciais teórico-metodológicos que viessem embasar a elaboração dos projetos e os futuros trabalhos.

Vivenciando o envolvimento de todos, num elo compartilhado de aquisições de novos conhecimentos, encontramos-nos em uma primeira turma de um novo curso, só que desta vez na função de tutora, mas com as expectativas e ansiedades de uma estudante.

Há que se ressaltar, aqui, que a complexidade que ora se apresentava, se refletia em momentos alternados de ansiedade e insegurança, principalmente quando nos encontrávamos em situações conflitantes, oriundas dos trabalhos cotidianos, das reações ansiosas e inquietantes dos estudantes-professores.

Como que desconcertados pelo inesperado e não encontrando uma solução imediata, muitas vezes nos sentíamos inabilitadas, o que nos dava uma sensação de vulnerabilidade frente aos desacertos e às contradições, entre o que pensávamos sobre o posicionamento assumido como sendo o certo, e o que, realmente, nos era solicitado.

Referimo-nos, aqui, a todas as contribuições teórico-metodológicas que de nós eram esperadas, enquanto procedimentos tutoriais variáveis e possíveis de serem construídos, frente às propostas iniciais para o curso e frente às sucessivas alterações organizacionais e práticas que se alternavam às atribuições postas ao tutor.

À medida em que, através de um tateio experimental, íamos avançando, nos aprofundando no conhecimento de uma prática tutorial que ainda se desenhava incipiente para todos, preocupavam-nos as posições que assumíamos frente à relevância que percebíamos que teriam os trabalhos que, juntos, tutores e estudantes-professores, vivenciávamos no espaço do CNSMI, para o campo cotidiano de atuação desses estudantes-professores.

As preocupações com relação ao papel, as funções realizadas e executadas pelo professor-tutor, assim como as responsabilidades que eram assumidas frente às posições adotadas, geravam, em nós, questionamentos, dúvidas e indagações também com relação aos sentimentos e posicionamentos que assumiam os professores-tutores dos outros municípios. E nos perguntávamos quais os

procedimentos que assumiam para resolvê-las? Quais mecanismos eram utilizados na busca de subsídios tanto teóricos quanto metodológicos para solucionar as questões conflitantes com as quais certamente se deparavam no seu fazer cotidiano?

A busca de respostas para essas e outras indagações, através desse elo interativo com profissionais de diferentes áreas, nos impulsionaram na construção da nossa história pedagógica e profissional. Assim é que temos buscado acompanhar as mudanças ocorridas no espaço educacional, pois o avanço tecnológico impõe aos educadores novos modos de relação com o saber, com o conhecer, com as pessoas e com a cultura.

Uma vez que somos profissionais preocupados com a formação dos educadores que irão promover a educação das novas gerações, enfrentamos também um dilema crucial. Se levarmos em consideração que devemos educar para uma sociedade do futuro, temos que estar conscientes de que, certamente, ela será diferente, em muitos aspectos, tanto do passado quanto do presente, pois ninguém pode prever com exatidão como ela será.

Com relação à formação dos educadores, diante desses avanços, concordamos com Ribas (2000, p. 35) quando assim afirma:

Considerando-se o avanço científico e tecnológico e as transformações sociais daí decorrentes, se for mantida a mesma formação, a ação docente não será a mais adequada para formar as gerações atuais. A simples transmissão do conhecimento não justifica o trabalho do professor. O momento histórico exige outra mentalidade, outro modo de ser e agir.

Assim sendo, não podemos nos afastar do entendimento de que esse modo de ser e agir, necessário à prática pedagógica, perpassa por uma formação que seja favorecida por um ambiente inovador, socializador e oportunizador de movimentos significativos do saber iluminado nos conhecimentos científicos e nas experiências trazidas pelos professores. Isso se tornará efetivamente, parte integrante do processo possibilitador para a aquisição de capacidades e habilidades intelectuais-práticas, exigidas pela sociedade educacional-tecnológica atual.

A construção desse novo cenário, enquanto ambiente inovador para a produção do ensino-aprendizagem, foi idealizado, pensado e estruturado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e pela Universidade Eletrônica do

Paraná (UEP), para um curso de formação de professores na modalidade da educação a distância com mídias interativas, numa perspectiva de rede inter-relacional entre a estrutura física, humana e tecnológica, de forma a oferecer aos estudantes-professores novas formas de pensar o seu já fazer, enquanto aspecto inseparável no seu processo de formação.

Focalizando a relevância desse cenário e a importância do envolvimento institucional na provocação de significativas mudanças num curso de formação de professores, é que buscamos as contribuições de Chermann e Bonini (2000, p.14) pois, ao discutirem sobre a importância da instituição formadora como espaço socializador e favorecedor das inter e extra-interações, complementam nossa abordagem, destacando que:

Não podemos nos esquecer de que há um espaço social do qual o indivíduo faz parte. Assim, para que ele tenha garantidos seus direitos de crescimento interior e de melhor qualidade de vida para si e para os que o rodeiam precisamos proporcionar maiores possibilidades de acesso ao saber, democratizando-o, criando ambientes de aprendizagens que ultrapassem as fronteiras mais distantes.

Como a implantação de um ambiente de aprendizagem computacional telemático necessita do desenvolvimento de estratégias de intervenção, aliadas ao domínio de técnicas inovadoras, e a atualização contínua de conhecimentos sugeridas para essa modalidade educacional, admitimos que isso não é fácil de ser conseguido. Somos levados então a refletir sobre os rumos que terão que assumir as instituições formadoras de professores, particularmente quando se propõem a investir em cursos na modalidade da EAD.

Ao reconhecermos que as instituições ocupam um papel de destaque frente à viabilização das mudanças teórico-metodológicas propostas para um curso de formação de professores, na modalidade do CNSMI, não podemos desviar nossas considerações da necessidade de que os instituintes e os instituídos³, saibam como fazer a EAD, o que demanda de todos um rompimento com a linearidade ainda existente e estruturada nos cursos de formação de professores.

É preciso lembrar que a educação, nesse contexto sócio-cultural de transferência de saber, de apropriação e de reconstrução do conhecimento socialmente partilhado, circunscreve-se no processo de aprendizagem entre

³ Para aprofundamento a respeito dos conceitos de instituinte e instituído, consultar Schmidt (1989).

aprendente e ensinante, mediado pelas relações do sujeito com o objeto e com o outro, donde decorre a exigência de cenários possibilitadores como espaços de manifestações e de viabilidade para contribuir para uma nova relação com a aprendizagem. Como bem nos resume Ribas (2000, p. 44) "O professor não pode continuar um repetidor, restringindo-se a mero transmissor de teorias: deve construí-las".

Decorrente das proposições previstas para os cursos de capacitação e ou formação na modalidade de EAD, esta exige das instituições educacionais um novo espaço para a construção do conhecimento, como também pensam Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 59)

[...] a criação de um ambiente inovador em educação enquanto ambientes de espaço e convivência que possam facilitar ou dificultar as relações das pessoas com os lugares, colocam-na como uma ousadia de planejar o mundo, visto que, a educação de cada povo cria ambientes para que seus valores e suas competências passem de geração em geração.

Assim, resultante dessa nova maneira de se pensar a educação, na perspectiva transformadora sugerida pelo uso das mídias interativas, enquanto sistema em movimento complexo, aberto e flexível, esse tripé constitui, dentro do Curso Normal Superior com Educação a Distância com Mídias Interativas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o cenário de aprendizagem imbricado numa trama de muitos fios (orgânicos, corporais, cognitivos, simbólicos, afetivos e virtuais), entrelaçando o saber, o conhecer e o fazer de um sujeito que, ao ter um devir contínuo, vai nessa trama tecendo suas aprendizagens.

Segundo Ribas (2000, p. 45) :

Trata-se de partir da prática para uma reflexão séria sobre as questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores. Uma nova competência pedagógica nasce no âmbito escolar a partir do estudo da própria prática, desvelando-a no movimento dialético ação-reflexão-ação.

Assim, as mídias se fazem presentes na educação como um instrumento sócio-cultural que, uma vez incorporado ao processo, passa a fazer uma mediação entre o sujeito que aprende, o objeto do conhecimento e o outro.

Ao pensar, reflexivamente, a formação dos professores envolvidos nessa estrutura educacional do CNSMI, encontramos respaldo teórico em Ribas (2000, p.53) quando assevera que:

A formação do professor não se efetiva apenas por meio do repasse de teorias, da distribuição de conteúdos formalizados ou de leituras que só atendam à ação profissional. Para que ela aconteça, é imprescindível contar com pontes de reflexão sólidas e transitáveis.

Seriam então os professores-tutores essas pontes?

Mas por ainda não estar suficientemente clara e definida, na realidade que se encontra inserido o CNSMI, a função que será desenvolvida pelo professor-tutor, é que se torna relevante o estudo sobre a atuação desses personagens, para que através de suas trajetórias teórico-metodológicas, possamos buscar subsídios teóricos mais aprofundados para fundamentarmos a nossa visão sobre o papel desse profissional em ação. Dessa forma, estaremos contribuindo com aqueles que em ações futuras, provavelmente, trabalharão com os estudantes-professores.

Evidenciamos ainda a necessidade e a importância de requisitarmos, os registros históricos, em nível nacional e internacional, dos centros de produção da Educação Aberta a Distância, por também levarmos em consideração as proposições de Alves (2003, p. 6-7) sobre a EAD de que:

[...] depende para seu êxito – além de sistemas e programas bem definidos – de recursos humanos capacitado, material didático adequado e, [...] de meios apropriados de se levar o ensinamento desde os centros de produção até o aluno. No Brasil notamos, como principal carência, a falta de recursos humanos capacitados.

Essas considerações vêm reafirmar o propósito de buscarmos o que já foi efetivado e o que hoje está sendo realizado pelos tutores de outros centros de produção, não com a intenção de trazer para a estrutura do CNSMI modelos estrangeiros, mas com o intuito de que suas experiências possam contribuir, através de subsídios teóricos, pois já passaram por momentos semelhantes aos nossos.

Tivemos também, como referencial inicial, para o nosso trabalho, a Educação Aberta da Fundação da Universidade de Portugal, implantada e em desenvolvimento desde 1988, nas regiões de Coimbra, Lisboa e Porto onde, de acordo com o encarte de apresentação da Universidade, o principal serviço voltado à aprendizagem é o

apoio tutorial, desenvolvido a distância, através do atendimento telefônico, correio eletrônico e *internet*, além do presencial, dado nos diversos centros de apoio (MARQUÊS, 1993).

Pelo que podemos perceber, ambos os serviços são prestados pelo corpo docente da própria Universidade Aberta, residindo aí o diferencial problematizador, extremamente importante. Isso está sendo considerado em nossa pesquisa, visto que em nossa modalidade de EAD/CNSMI, o apoio tutorial é dado por professores, cedidos pelos municípios, parceiros da universidade.

Para que possamos contribuir na ampliação desse modelo inovador de EAD, como o já em desenvolvimento na Universidade Estadual de Ponta Grossa, os resultados de nossa pesquisa estão respaldados a partir de estudos, oriundos do conhecimento presente e de outros resultados.

Portanto, na seqüência, analisaremos em nossa realidade as práticas, a partir de um contato presencial e virtual, para então estabelecermos o perfil desse tutor para trabalhar com mídias interativas, característica primordial da modalidade de educação a distância em desenvolvimento na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Marquês (1993, p. 23) vem reforçar nossa intenção de mergulharmos prática e teoricamente no estudo acerca do papel do professor-tutor para atuar numa modalidade de educação a distância com o uso das mídias interativas, quando afirma que:

A metodologia deste tipo de comunicação é muito complexa, por envolver não só as personagens intervenientes, mas também factores exteriores a estas: natureza e características dos locais físicos, a disposição, funções e qualidades dos equipamentos, os modelos de organização temporais: todos estes factores podem contribuir para permitir, ou pelo contrário inviabilizar, determinados tipos de estratégias de comunicação educacional.

Percebemos então que se trata de uma questão complexa, que suscita diversas outras questões, que ao serem referenciadas nas transformações ocorridas, nos sistemas de conhecimento, nas vidas econômica, social, política e inter-relacionais, induziram as reformulações nas propostas educacionais para a formação de professores em nível superior. Isso gerou a inclusão dessa modalidade de educação nas discussões das políticas públicas, nas diferentes leituras que delas foram feitas e no seu conseqüente desenvolvimento nas esferas institucionais, assim como a função exercida pelos diferentes sujeitos envolvidos.

As colocações trazidas, neste trabalho, buscam direcionar as discussões no sentido de se considerar a existência de um trabalho tutorial em EAD, no Brasil, e de como ele está sendo estudado, mantendo um olhar sobre a sua especificidade, uma vez que já está definido, e é dessa definição que se pretende partir para pensar esta relação histórica entre educação e a totalidade social.

Tal reflexão remete-nos à problemática de nosso trabalho, expressa pelo seguinte questionamento:

Quais são as condições que deverá dispor o professor-tutor para criar ambientes de aprendizagem que possam garantir o movimento contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, inter-relacionando conceitos, idéias e teorias, função esta colocada por Morin (1996) como papel do professor?

Assim sendo, entendemos que o professor-tutor, para trabalhar num curso com as singularidades do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, nos moldes do desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa, deverá necessariamente ser formado para atuar nas duas modalidades de educação que nele se alternam: a presencial-tutoria, quando o trabalho é em *off line*, e a distância-videoconferências e teleconferências, via trabalhos *on-line*.

Acreditamos ser importante que esse professor-tutor saiba como propiciar essa autonomia do ensino. Essa é uma hipótese, o professor-tutor não é só um orientador, mas se é um ensino a distância, se ele está ali, é preciso que tenha habilidades a serem desenvolvidas para que possa trabalhar essa questão da autonomia dos sujeitos.

Para alguns teóricos da educação a distância que não está mediada pelas mídias, o perfil do tutor está mais ou menos explícito. Há alguns autores que colocam o tutor, o apresentam, como poderemos acompanhar nas contribuições que trouxeram para este trabalho.

Como no curso Normal Superior com Mídias Interativas o perfil do professor-tutor não está claro, uma vez que não se tem referências de sua real função, ele está sendo tutor, mas será que as atividades que desenvolve caracterizam uma tutoria ou a ultrapassam?

Sempre acompanhadas por esses questionamentos é que em nossa opção metodológica, definimo-nos pelo enfoque qualitativo e direcionamos nossas ações para ouvirmos o que os professores-tutores dizem, pois cremos que a pesquisa tem que partir das falas deles para podermos refletir seriamente sobre isso. É necessário que busquemos esse caminho para essa modalidade de educação que hoje se instrumentaliza das novas tecnologias para e nas suas interações.

Para que isso se efetive, mergulhamos num trabalho de pesquisa em que buscamos conhecer as mídias para nos apropriarmos de conhecimentos e experiências de um universo não só nosso, num trabalho de tutoria.

Além disso, também buscamos aprofundar nossos conhecimentos no contexto histórico da educação a distância, interligando os feixes teóricos de suas relações sócio-político-educacionais com as mídias e, assim, conhecermos um pouco mais sobre essas mídias.

São justamente esses feixes de relações que, ao permitirem aos sujeitos históricos o estabelecimento de vínculos de proximidade, aceitação e compartilhamento das certezas, incertezas e incoerências, nos oportunizaram saber como os sujeitos pensam quando trabalham com mídias para poderem então estar propiciando aos estudantes-professores e aos próprios professores-tutores essa reflexão, essa autonomia presente nessa nova forma de se pensar a formação de professores na modalidade de educação a distância.

Esse nosso pensar encontra-se, de maneira objetiva, nos seguintes propósitos:

- a) analisar as possibilidades e as alternativas de intervenção pedagógica do professor-tutor para desenvolvermos propostas relacionadas às suas funções dentro do Curso Normal Superior com Mídias Interativas;
- b) refletir criticamente sobre a prática dos professores-tutores, nas diferentes realidades em que está inserido o Curso Normal Superior com Mídias Interativas;
- c) apontar indicativos para o estabelecimento do perfil do professor-tutor, adequado às propostas estabelecidas para essa modalidade de educação a distância com o uso das mídias interativas.

Esses propósitos serão trabalhados à luz da fundamentação teórica que subsidia esse nosso tecer reflexivo acerca da EAD, dos procedimentos científicos, metodológicos e tecnológicos que dinamizam as funções articuladoras do professor-tutor, num curso de formação de professores mediatizados pelas mídias.

Tais propósitos traduzem-se em, também transitarmos pelos diferentes cenários disponibilizados para o desenvolvimento do CNSMI e pela efetivação das práticas dos indivíduos, de forma que, da complexidade subjetiva e objetiva que as permeiam, possamos penetrar no seu contexto e perceber via diálogo com os envolvidos, o papel desempenhado pelo professores-tutores e o importante redimensionamento que esse deu ao redesenhar da proposta para o CNSMI.

A partir da compreensão de que seria inviável dialogarmos sobre o processo e o caráter abrangente que permeou a transformação da realidade do CNSMI, se não buscássemos na centralidade do diálogo, a sua ação de comunicação compartilhada, é que optamos pela pesquisa qualitativa no enfoque interpretativo admitindo-se a condição inovadora da questão e as características do objeto de investigação cuja complexidade nos levam a trilhar caminhos e buscar nas relações estabelecidas o sentido das ações produzidas pelos sujeitos.

A intenção pela investigação desenvolvida dentro de um enfoque interpretativo, no contexto do CNSMI, faz sentido frente as proposições que elaboramos, porque em termos de pesquisa tivemos a possibilidade de perceber nas pessoas, na convivência com os informantes, as representações significativas presentes em seus discursos, originários daquilo que pensam, que conhecem, que fazem e que sentem, como nos indicaram Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 116) para os quais: “O verdadeiramente significativo é a relevância do processo discursivo, a potencialidade do mesmo para penetrar nas circunstâncias concretas que compõem cada realidade educacional”.

Faz-se necessário então, observarmos que, levando em conta a complexidade estrutural, física e humana em que se encontra envolto o CNSMI e a inexistência até o momento, de uma ação experienciada e validada, que explique as manifestações do comportamento para uma prática tutorial, é que o diálogo com os envolvidos e a posterior análise dos dados, significativamente analisados sob um enfoque interpretativo, nos deu a conhecer a essência desses profissionais, encerrando uma idéia de dialogicidade.

Isso significa dizer que, o enfoque interpretativo na pesquisa, nos possibilitou o diálogo com as pessoas e sua história, das pessoas entre si e delas conosco, com as mídias e com a tecnologia, sem o estabelecimento de limites que poderiam transvestir as informações, justamente pelo fato da pesquisadora estar inserida no ambiente natural dos acontecimentos.

A opção pelo enfoque interpretativo na pesquisa, nos oportunizou descortinar informações que poderão ser significativas para o pesquisado, como para o pesquisador e a pesquisa, assim como poderão se tornar significativas para outros pesquisadores, caracterizando assim “[...] a participação democrática dos que se encontram envolvidos nela” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.117).

Assim sendo, não podemos deixar de concordar com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 103) quando nos dizem que: “[...] o homem é um animal suspenso em redes de significados que, em grande parte, ele mesmo contribuiu para tecer”.

Dada a importância de se buscar respaldo para a pesquisa junto aos envolvidos, é que essa, foi sendo então, articulada e constituída tomando-se como referência inicial um universo de 03 (três) coordenadores gerais, 08 (oito) coordenadores locais e 45 (quarenta e cinco) professores-tutores, totalizando um número de 56 (cinqüenta e seis) profissionais da educação, em 08 (oito) cidades⁴ pretendidas para um envolvimento nessa rede interativa de conhecimento, cujos nomes foram sendo elencados, atendendo a época de início das turmas nos circuitos e/ou entradas como anteriormente eram denominadas no início dos trabalhos.

Porém vislumbrou-se a necessidade de estabelecermos alguns critérios para a definição da amostragem final, em função do tempo que ainda dispúnhamos, visto que assumimos junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED)⁵, o compromisso de atendermos aos prazos constantes na Instrução Normativa STN/01/97.

⁴ As cidades paranaenses inicialmente contatadas foram: Almirante Tamandaré, Cambé, Castro, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Guarapuava, Londrina, Ponta Grossa e Rio Negro.

⁵ Por ser beneficiária de um programa de apoio à pesquisa em educação a distância-CAPES/PAPED, a autora dispunha de um tempo reduzido para o desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa.

Outro fator que, em função do tempo, tivemos que ponderar, deu-se em virtude da proximidade geográfica, pois a distância que nos separa das cidades envolvidas poderia dificultar a obtenção presencial dos dados.

Também, respeitando-se a anuência (ou não), por parte dos coordenadores locais e professores-tutores, em contribuir com esse estudo, os sujeitos foram sendo definidos de acordo com as respostas ao convite que lhes fizemos, via *e-mail*, que ao retornarem, colocavam-se com interesse e disponibilidade em contribuir com esse estudo.

Somamos a esses critérios o fato de não termos nos afastado de nossas funções educacionais, as quais nos levaram à adequação do tempo pré-determinado, da distância geográfica, quando do estabelecimento final dos sujeitos para a efetivação da pesquisa.

Assim sendo, atendendo aos critérios, trabalharam conosco, numa amostragem final, 03 (três) coordenadores gerais, 06 (seis) coordenadores locais e 11 (onze) professores-tutores, constituídos num universo de 07(sete) cidades⁶ que conosco se entrelaçaram nessa rede interativa de conhecimento. Os sujeitos da pesquisa, estão caracterizados no quadro 1:

QUADRO 1- CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

CIDADE	COORDENAÇÃO	TUTOR
ALMIRANTE TAMANDARÉ	01	01
CASTRO	01	01
CURITIBA	01	03
GUARAPUAVA	01	01
LONDRINA	----	02
PONTA GROSSA	04	02
RIO NEGRO	01	01
TOTAL:	07	11

⁶ Fazem parte efetiva desse trabalho as seguintes cidades paranaenses: Almirante Tamandaré, Castro, Curitiba, Guarapuava, Londrina, Ponta Grossa, e Rio Negro.

Por conta disso e por considerarmos as especificidades do objeto da investigação e dos envolvidos, apropriamo-nos de instrumentos como a entrevista semi-estruturada que, objetivando a coleta de dados ao serem empregadas, favoreceriam uma posterior complementação, contextualização, organização e análise do conteúdo dos discursos.

Portanto, a participação dos professores-tutores envolvidos deu-se de forma presencial, com as entrevistas semi-estruturadas feitas com a presença do investigado, ressaltando que, em função da flexibilidade própria da entrevista acreditamos que a obtenção dos dados, poderia se dar em um certo nível de profundidade acerca do comportamento humano, visto que “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Ao termos estabelecido a entrevista também para as coordenações geral e local pelo envolvimento nos trabalhos, reforça-se nossa opção pelo uso da entrevista semi-estruturada, considerando que estudos nos asseguravam que essa prática metodológica era a que mais se adequaria ao tipo de informações que nos propusemos a obter, além de manter a presença atuante do pesquisador junto ao pesquisado. Isso nos permitiu tanto a descrição dos fenômenos sócio-educacionais, como a explicação e compreensão da realidade em que se encontram inseridos os envolvidos.

Aqui, especificamente, buscamos relacionar os questionamentos com a prática do professor-tutor, sua interferência, seu conhecimento, seu crescimento e aprofundamento teórico-prático, modificando comportamentos, de forma que a partir de então pudéssemos acrescentar novos dados aos já existentes.

Em Lüdke e André (1986, p. 34), encontramos uma concordância, um respaldo para a prática metodológica adotada, ao explicitarem que:

[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] pode permitir o aprofundamento de pontos levantados. [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Reforçamos então que a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de considerarmos que a mesma abre-se enquanto rede de suporte à análise reflexiva e compreensiva dos fatos que interferem na prática tutorial, cujos personagens atuantes e transformadores de uma prática, dela e nela se transformam e, como tal, evidenciam-se no processo através de ações e reações próprias ao seres humanos.

Sanvisens (apud PRETI, 2000, p. 19) vem contribuir com essa nossa reflexão quando diz que: “Educação é um fato humano, social, cultural e comunicativo [...] um processo em que ela, a educação, é determinada pelos fatos, pelo seu entorno e acaba também por afetá-los”.

Nas redes desse conhecimento teórico-metodológico que fomos tecendo acerca da trajetória histórico-conceitual-prática da EAD, inicialmente se fez necessário resgatar e discutir, no Capítulo 1, alguns pontos considerados relevantes a respeito do papel interferente dos processos econômicos e culturais globalizantes sobre a educação.

Procuramos explicitar como a educação os foi assimilando e, conseqüentemente, como foram sendo direcionados, incorporados e desenvolvidos pelos diferentes órgãos institucionais-educacionais, em várias épocas da história do Brasil e como estes influenciaram o conceito de educação, se considerarmos que todo e qualquer movimento político-social tem, atrás de si, um conjunto de idéias que o legitima e que de certa forma vem a influenciar sua compreensão.

Ao envidarmos pelos fios dessa teia de conhecimentos, poderemos, através das reflexões presentes no Segundo Capítulo, percorrer alguns caminhos históricos da educação brasileira, desde os primórdios, em que o ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão, cuja preocupação centrava-se no ensino da cultura geral e enciclopédica, até o momento atual, em que a preocupação educacional direciona suas propostas de trabalho visando a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Ao percebermos que, de certa forma, essas questões estão muito presentes entre nós e com o propósito de provocarmos uma certa visibilidade da EAD e fazermos com que essa modalidade de educação conquiste um lugar de destaque nas discussões contemporâneas, é que, no Terceiro Capítulo, ressaltamos as contribuições valiosas que os percursos, as experiências e as visões diferentes da

EAD trouxeram para os debates, disponibilizando componentes desencadeadores de reflexões entre pares (PRETI, 2000).

Essas considerações vêm reafirmar a importância do Quarto Capítulo, cujo propósito é o de buscar o que já foi feito e o que hoje está sendo realizado pelos tutores. Para tanto, foi necessário analisar as práticas, a partir de um contato presencial e virtual, para então podermos estabelecer o perfil desse tutor para trabalhar com mídias interativas, característica primordial da modalidade de educação a distância ora em desenvolvimento, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Reconhecemos, até pelo nosso envolvimento e experiência pessoal dentro da tutoria dessa modalidade de educação a distância, que há necessidade do professor-tutor desenvolver diferentes habilidades para tentar responder aos anseios dos professores-estudantes e à própria estrutura organizacional do curso.

Nesse momento voltamos nossos questionamentos a respeito de qual formação inicial deverá ter esse professor-tutor para que essa formação continuada em serviço aconteça.

Salientamos que as reflexões que fizemos acerca da modalidade de educação a distância tiveram uma interlocução com diferentes autores, no sentido de nos permitir uma re-significação de alguns aspectos postos para que, na conclusão do trabalho proposto, tivéssemos uma melhor compreensão sobre a EAD e assim pudéssemos afirmar ou negar o questionamento feito.

Cabe explicitar que pretendemos trazer reflexões presentes nos estudos sobre a EAD, em âmbito nacional, a partir de um percurso significativo que a pesquisa oportunizou e que o Quinto Capítulo prioriza. As práticas e conceitos foram considerados e re-significados na medida em que as dificuldades e desafios que a experiência vivenciada foi nos colocando e impondo.

É a partir do entendimento dessa articulação que teremos a possibilidade de compreender, discutir e tentar definir o trabalho do professor-tutor que se vislumbra hoje para a educação a distância, mediatizada pelas mídias.

Para melhor descrevermos o processo de elaboração deste trabalho de pesquisa e os caminhos que foram percorridos para desenvolvê-lo, emprestamos as palavras de Preti (2000) porque assim como ele, acreditamos que este “[...] é um percurso não acabado e que não se pretende fechar nele ou concluí-lo. Os

caminhos foram abertos e iniciados. Neles pretendemos continuar, experienciar, refletir e ousar”.

CAPÍTULO 1
GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E CULTURAL: AS REPERCUSSÕES NO
PROCESSO EDUCATIVO

Os ideais de um mundo sem fronteiras, a inspiração à generalização das experiências, sem desconsiderar a sabedoria local e a facilidade de socializar, rapidamente, as informações e os conhecimentos nunca estiveram tão perto e ao mesmo tempo tão afastados das aspirações daqueles que reclamam pelo término das inconstâncias sociais.

Assistimos, sim, neste novo milênio, a realidades bem longínquas dessas aspirações, que vão desde os avanços das especialidades nacionalistas até as alterações nos valores de tempo e espaço, enquanto processos resultantes de modificações em outras áreas, como as da ciência e tecnologia.

Essas relações, em diferentes períodos históricos, têm assinalado a constituição financeira e a organização social mundial, enquanto fatos provenientes do processo de globalização, traduzindo-os em objeto/assunto para amplas discussões, visto que em sua sublimaridade, encerra-se a criação, disposição e a negociação de produtos de bens e de serviços e os próprios movimentos financeiros.

Comumente compreendida numa significação de base econômica, a globalização, como oportunamente seu nome dá a entender, envolve e difunde-se a todas as esferas do mundo moderno.

Segundo Ianni (1996, p. 38):

Ao globalizar-se, o mundo se pluraliza, multiplicando as suas diversidades, ao lado das singularidades de cada lugar, colocam-se as singularidades próprias da sociedade global. Entrecruzam-se, fundam-se e antagonizam-se perspectivas, culturas, civilizações, modos de ser, agir, pensar e imaginar.

Movimentando-nos nesse espaço flexível de significações, consideramos as diversas análises sobre a globalização que apontam para aspectos positivos e negativos desprendidos por esse seguimento, enquanto conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial, ocorridos nas últimas décadas. Isso gerou uma crescente interdependência entre continentes, países (global) e regiões (local), aumentando a concorrência entre empresas em nível nacional e internacional, provocando uma vigorosa transformação nas tecnologias⁷ de informação, como

⁷ Telefones, computadores e televisão. Na década de 60, um cabo de telefone intercontinental conseguia transmitir 138 conversas ao mesmo tempo. Hoje, com a invenção dos cabos de fibra óptica, esse número sobe para 1,5 milhão.(USP, 2003)

também nas fontes⁸ de informação, permitindo uma integração mundial sem precedentes.

Ao fazer uma distinção entre localismo globalizado e globalismo localizado, o professor Boaventura de Souza Santos, citado por Vieira (2000), refere-se ao primeiro como a globalização bem sucedida de um fenômeno local, citando como exemplo a globalização da música popular ou do *fast food* americano.

Quanto ao segundo, a referência feita pelo autor dá destaque ao impacto específico de tais práticas sobre as condições locais, que se desorganizam ou se organizam para deferir os imperativos transnacionais. Seu exemplo soa como alerta, pois traz à luz discussões sobre a questão do desmatamento e destruição de recursos naturais como alternativa para pagamento da dívida externa.

Decorrente dessas considerações, podemos dizer que o mundo no qual vivemos é repleto de conflitos e contradições e que, na contemporaneidade, assistimos o fenômeno da globalização, em que há um rompimento não apenas de obstáculos, mas principalmente dos valores que direta ou indiretamente afetam todas as formas de comportamento e julgamento das sociedades.

As discussões sobre a questão dos paradigmas há muito tempo é assunto balizador de debates entre diversos cientistas e pensadores da ciência, que pelo sistema de considerações aproximadas dos fatos, revêem os encadeamentos acerca do objeto descrito e da descrição sobre ele feita.

A partir daí decorrem diferentes interpretações e concepções de mundo, intimamente relacionadas aos ajustamentos econômicos, sociais, políticos e culturais, os quais, de uma certa forma ao ingerirem-se em nossa forma de pensar levam-nos à uma mudança de paradigmas, isto é, uma mudança em nossa própria visão de mundo.

A observação que realizamos, entrelaça-se às considerações de Moraes (1996, p. 64, grifo do autor), quando ao partir do princípio de que “não há certeza científica”, nos adverte que:

É importante aceitar que as explicações sejam aproximadas, o que significa que estamos sempre levando em consideração algumas das interconexões,

⁸ Canais de televisão por assinatura – *CNN, BBC, MTV e Internet*. O número de usuários da *Internet*, rede mundial de computadores, é de cerca de 50 milhões e esse número tende a duplicar a cada ano, fazendo dela o meio de comunicação que mais cresce no mundo. Só no Brasil, em 2002, os internautas brasileiros gastaram R\$ 900 milhões de reais na *Internet* em compras, apontando um crescimento de 50% com relação a 2001. O ano de 2002, foi o da consolidação do comércio eletrônico no País. (INTERNAUTAS...2003,p.11)

mas não todas. [...] O importante é reconhecer que a ciência está sempre num processo de revisão. [...] A ciência é e será sempre constituída de afirmações aproximadas, pois depende de nossos *insights* teóricos.[...] de como se relaciona a clareza de nossa percepção e de nosso pensamento com a nossa experiência moldada pelos *insights* decorrentes de nossas experiências e os modos de pensar e de conhecer.

A partir dessa compreensão, podemos distinguir que o processo de mudança de um paradigma para outro, não se dá por processos distintos e com delineamentos pré demarcados, ele aflui do seu antecedente, cuja função, longe de ser um intrincado instituir de conceitos, manifesta-se sobre a precisão de inovar seus princípios.

Em Moraes (1996, p. 61) encontramos que, estes processos seriam “[...] padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais que uma teoria, implica uma estrutura que gera novas teorias”.

Isso indica que ao surgirem novos conceitos que se harmonizam a uma nova realidade, ao mesmo tempo que trazem a ela satisfação, fazem com que nela se manifestem novas carências, envolvendo a sociedade num processo dinâmico. Esse paradigma presente não o será por muito tempo, vindo a ser substituído por um outro que atenda os requisitos históricos atuais.

Decorrente desse fluxo, percebemos que as novas descobertas, ao gerarem novos conceitos que cientificamente são teorizados, ao assumirem-se enquanto atributos transitórios e reduzidos, dão lugar a conceitos atuais e renovados, caracterizando um novo paradigma.

Assim sendo, para entender esse novo paradigma⁹, acreditamos ser preciso que se tenha alcançado uma nova compreensão sobre os processos econômicos, os quais se inclinaram para o aumento progressivo de capital procedente da disseminação da tecnologia e de novos modelos de organização do trabalho.

Embora não sendo recente, esse movimento, constituído pela intensificação da internacionalização da economia, munuiu-se historicamente de novas características, visto que está inscrito nas alterações da tecnologia que, favorecidas pelos avanços científicos/tecnológicos, determinaram novos modelos estrutural e gestor do trabalho.

⁹ Termo utilizado por Kuhn (1997), significando um conjunto de soluções modelares que a ciência utiliza num determinado período.

Podemos então perceber que esses aspectos globalizantes, ao mesmo tempo em que tecnologicamente nos aproximam dos indivíduos, fazendo-nos viver, “em tempo real”, numa “aldeia global” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 3), criam novos desafios e novos problemas numa relação de interdependência, em que ao oportunizarem momentos de recíprocas transferências sócio-político-culturais, fazem emergir novas configurações de intolerância e agressão.

Essa translocação, termo que usamos para que, no sentido de “localização”, apresente as noções de tempo e espaço como resultantes do novo olhar do autor sobre o processo da globalização, é posta por Vieira (2000) como redimensionamento das noções de tempo e espaço, que trazidas pela globalização, trazem também o “espaço local ‘desencaixado’”. Esse espaço se apresenta como uma das fontes de dinamismo da modernidade que ao aproximá-lo do distante (global) sofre influências, ao mesmo tempo em que o influencia. O autor ainda escreve que “A globalização rompe fronteiras nacionais, acaba com a divisão interno/externo” (p.100).

Por outro lado, Ricupero, diplomata de carreira, atual Secretário Geral da Conferência das Ações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD)¹⁰, teceu uma crítica à afirmação de que o fim das fronteiras, a divisão interno / externo representam ‘a nova era da globalização’ por estarem alicerçadas à sua vertente econômica. Diz ele que, esse é o mais perigoso dos mitos da globalização e que a própria palavra só deveria ser usada entre “aspas” pelo sentido enganoso que denota.

Com o intuito de corroborar com Ricupero nesse alerta sobre os sentidos que o termo globalização traz em seu bojo, apesar de reconhecer o considerável crescimento do comércio, investimentos e financiamentos internacionais, o economista, professor da Fundação Getúlio Vargas e pesquisador da Universidade de São Paulo, Paulo Nogueira Batista Júnior¹¹ (2002, p.16), nos fala que:

Não se deve perder de vista que a palavra ‘globalização’ é altamente conveniente, porque tem conotações positivas em termos dos valores e anseios da humanidade. Para os incautos, ‘globalização’ sugere um processo de unificação do mundo, de formação de uma única sociedade mundial, sem conflitos ou fronteiras, acima dos egoísmos nacionais. Isso tem apelo muito forte e atende ao imaginário de grande parte da humanidade, que anseia pela paz, pela unificação e pelo conagraçamento

¹⁰ Essa é uma das instituições que têm promovido pesquisas e publicações relevantes sobre globalização.

¹¹Para aprofundamento referente à globalização sob essa ótica brasileira, ver Ricupero (2002).

universal. Então, essa palavra, que mascara tanta coisa, que exagera tanta coisa, é politicamente muito potente. Ela tem um conteúdo falsamente positivo, que seduz muita gente.

Esses e diversos outros aspectos da globalização levam-nos a resgatar os indicativos do impacto causado por ela sobre as identidades nacionais, cuja distinção se dava pelo entendimento de espaço-tempo. Isso faz com que consideremos que os indivíduos vivem entre distintos tipos de temporalidades que ao se interpenetrarem na rotina de vida diária, aligeirizam os processos globais “[...] de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto sobre as pessoas e lugares situadas a uma grande distância” (HALL, 1998, p. 69).

No dizer de alguns autores, a terra tornou-se mundo. Em Rubem Alves (2001), temos “O longe que se tornou perto¹²” e em Tourraine (1995), “O que estava distante se aproxima e o passado torna-se presente”.

Temos presente em nossa organização social as multinacionais¹³ que, reordenadas pelas novas redes virtuais, se especializaram. Enquanto sujeitos altamente qualificados, interdependentes do universo da informação e da comunicação, interagem tecno-socialmente no processo econômico, expandindo-se e prevalecendo-se do sistema financeiro, provocando assim um aprofundamento da dominação social.

Essa política, ao impor regras, ao impingir novas formas de estruturas e gestão político-social, alarga seus domínios, suscitando o aparecimento de estruturas que rompem com os limites, descaracterizando as subjetividades.

Todos esses aspectos nos levam a atentar para o fato de estarmos vivendo em uma nova forma de imperialismo, que se distingue das antigas formas de domínio econômico e militar pela potência que tem a política financeira e produtiva.

¹²Expressão utilizada pelo escritor Rubem Alves, durante teleconferência aos estudantes-professores do CNSMI/UEPG/PR, abordando o tema: “ **A sensibilidade no espaço da cultura brasileira**” em 17 de março de 2001.

¹³Segundo pesquisa do Núcleo de Estudos Estratégicos da Universidade de São Paulo, em 1994, as maiores empresas do mundo- Mitsubishi, Mitsui, Sumitomo, General Motors, Ford, Exxon, Nissho e Shel- obtiveram um faturamento de 1,4 trilhões de dólares. Na ocasião, esse valor equivalia à soma dos PIBs do Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai, Venezuela e Nova Zelândia. Porém, cabe lembrar que até em função do processo da globalização, esses dados podem estar defasados, se considerarmos a racionalidade quantificadora que o Produto Interno Bruto-PIB contabiliza todos os expedientes geradores de fluxos monetários. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, nos últimos cinco anos(1998-2002) o PIB teve um aumento médio anual de 1,63%, e, nos últimos dez anos (1993-2002) de 2,90%. (GRABOIS, 2003).

Essa descaracterização oportuniza a formação da não identidade de grande parte das nações do mundo, que ao se ampararem em maneiras artificiais de satisfação pós-moderna de consumo, produzem o que Rodrigues (1999, p. 34) afirmou ser “[...] um lugar que nega o local, portanto um não lugar”. Conseqüentemente, ao negarem a sua cultura, a sua memória, cooperam para a idolatria territorial ou pelo que é chamado de desterritorialização. “As pessoas vêem seus territórios tornarem-se estranhos aos seus próprios olhos, seja nas transformações arquitetônicas ou nas novas teias de relações sociais e culturais que vão surgindo” (TRIGO, 2000, p. 26). Ou seja, como resultado de todo esse processo, hoje, grande parte das produções não tem mais uma nacionalidade definida.

Tomamos como parâmetro para essa colocação, a indústria automobilística, onde temos acesso a um carro de marca francesa, cujas peças foram fabricadas no Japão, após terem sido projetadas na Alemanha e montadas no Brasil, no Estado do Paraná, na cidade de Curitiba, na Região de São José dos Pinhais.

Através do Porto de Paranaguá, esse carro foi enviado para ser mundialmente comercializado, após ter sido adquirido num portal da Internet. “A flexibilidade das tecnologias lhes permite descentralizar a produção e acelerar a produtividade” (ORTIZ, 1994, p. 108).

Essa rapidez com que as novas especialidades de informação eletrônica levaram à união das distâncias naturais, à reciprocidade de comunicação dos territórios que se tornaram globalizados, converteu as empresas multinacionais em transnacionais, fazendo com que “uma empresa global opere em escala planetária”. (VIEIRA, 2000, p. 98). Essa empresa global é vista por Ianni (1999, p.136) como:

[...] a primeira instituição na história humana dedicada ao planejamento centralizado em escala mundial. Uma vez que sua finalidade básica consiste em organizar e integrar a atividade econômica em todo o mundo, de modo a maximizar o lucro global, esta empresa constitui uma estrutura orgânica da qual se espera que cada parte sirva ao todo.

Em outras palavras, procurando contextualizar os fatos experienciados da globalização, originados das alterações comportamentais geradas com o que se ajustou denominar de Revolução Industrial, Hall (1998) faz-nos notar que a globalização reporta-se àqueles sistemas influentes, numa proporção global, que transpõem limites nacionais, ajustando e co-relacionando identidades nacionais e

estruturas sociais em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, efetivamente e praticamente, mais interconectivo.

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico tem oportunizado medidas progressivas de eficiência a esse modelo econômico e, por conta disso, tem centralizado funções em todos os seguimentos de internacionalização, sua rápida evolução e popularização têm sido fundamental para agilizar o comércio e as transações financeiras entre os países, fazendo emergir um outro ideal: o do homem consumidor que adere ao *slogan* compro, logo existo, como atitude de vida.

Tais aspectos remetem-nos a um segundo grupo, em que são encontrados aqueles cuja participação no processo poder-se-ia caracterizar como excludente, pois ao mesmo tempo em que se encontram atuando nessa sociedade globalizada, altamente informatizada, sofrem e são excluídos dos mercados pelos desequilíbrios, pelos efeitos dos condicionamentos sociais e econômicos que lhes são impostos por modelos tecnológicos de produção.

Se o que resulta desse processo é a constatação de que a partir do momento em que a disposição econômica hegemônica do capitalismo transpõe fronteira, indo desempenhar diferentes papéis nos mais diferentes espaços, reorientando e consolidando uma nova ordem mundial, podemos então ter como verdadeira a afirmação de que o fenômeno da globalização econômica encerra em si a idéia de *marketing* e administração, e que diante da organização econômica contemporânea, se relega todo o resto a uma posição de segunda ordem, ou seja, o capital financeiro é o que predomina, existindo uma extensão das fronteiras do capitalismo, tanto geográfica quanto tecnológica.

Nesse sentido, constatamos que a globalização inclina-se para equiparar todas as singularidades, porque sua influência/ação é sobre a concentração de capitais, através de um processo cíclico de movimento de especulação. A racionalidade de mercado vai aumentando a concentração e transferência de divisas financeiras de um país a outro, somando ganhos que imaginamos serem oriundos da criação de espaços homogêneos.

Assim sendo e uma vez que os empregos emergentes têm exigido um alto grau de qualificação profissional, além do surgimento de um novo tipo de empresa, a da inteligência intensiva, que se diferencia das indústrias de capital ou mão-de-obra

intensivas, caminhamos para a eliminação de vários postos de trabalho rumo ao chamado desemprego estrutural¹⁴.

Em outras palavras, isso significa que ao transformar a grande população de mão-de-obra popular em um pequeno contingente de mão de obra especializada, as ofertas de trabalho são reduzidas, abalando as estruturas sociais e conseqüentemente aprofundando ainda mais o abismo existente entre ricos e pobres, sendo este considerado pela ONU como o pior efeito da globalização, determinando assim a busca por uma forma de se reconstruir suas identidades.

Para alguns entusiastas como Morin (2003) e Pereira (2003), entre outros, a globalização define uma nova era da história humana, enquanto fenômeno recente, caracterizada pelo fim dos conflitos entre americanos e soviéticos e pelo aparecimento de novas ações sociais coletivas (ecológicas, étnicas, feministas, sexuais, etc...), pela distribuição da produção, pela transformação das empresas multinacionais em transnacionais, pelo rompimento das primeiras expressões de uma sociedade civil mundial e de uma cidadania planetária¹⁵.

Essas alterações foram observadas por Ianni (1999, p. 55) como uma sucessão de fatos históricos de longa permanência, com alternâncias marcadas por períodos de desenvolvimentos e encolhimentos, rompimentos e reconstituições e, complementando, diz que:

Assim se caminha do século XVI ao XX, passando pelo mercantilismo, a acumulação originária, o absolutismo, o despotismo esclarecido, as revoluções burguesas, os imperialistas, as revoluções de independência, as revoluções socialistas, o terceiromundismo e a globalização em marcha nesta altura da história.

Nessa perspectiva, cabe destacar que para alguns autores não há uma definição de globalização que seja aceita por todos. Ela é a palavra da moda e como tal designa muitas coisas ao mesmo tempo, fazendo com que sobre ela incidam diferentes interpretações e entendimentos.

¹⁴ Entendido aqui como a automação de vários setores, em substituição à mão de obra humana. Citamos como exemplo: Caixas automáticas X Caixas Humanas; Fábricas Robotizadas X Operários; Escritórios Informatizados X Datilógrafos e por fim, deslocamento de fábricas (FORD- do Paraná para a Bahia) para locais /regiões com baixos custos de produção.

¹⁵ O pensador francês Edgar Morin (2002) nos lembra que: “acompanhar a trajetória humana na terra, requer espírito de aventura, visto que ela não é mais teleguiada por Deus, pela Ciência, pela Razão ou pelas Leis da História. Ela nos faz reencontrar o sentido grego da palavra planeta: astro errante”.

Segundo Vieira (2000, p. 133), alguns autores sofrem a tentação de ver a globalização como resultado de um único processo ou fator particular como a “ocidentalização”, o “imperialismo” ou a “civilização”. Para ele, apesar de ainda ser vista por muitos como mera ideologia, a globalização é um “[...] processo real, de caráter multifacetado e contraditório”.

Portanto, para aqueles que a vêem como um processo de homogeneização, de modelação e de uniformização das atitudes e procedimentos, a globalização é um fato autêntico que merece ser ponderado seriamente e examinado com mais perspicácia.

Mas em geral, ao ser manifestada como um fato contrastante aos vínculos dos compromissos da solidariedade social presente nos campos sociais, local e nacional, a globalização é tida como um acontecimento econômico que, por suas inferências adversas à economia dos países pobres em processo de crescimento, deve ser contestada.

Apesar da predominância econômica, para Vieira (2000, p. 102), o processo de globalização transcende os fenômenos meramente econômicos e “[...] deve ser entendido também em suas dimensões políticas, ecológicas e culturais, deve ser entendido como uma nova estrutura de diferenciação”, visto que ao provocar alterações na ordem social, constitui-se na condição prévia das transformações futuras, afetando todas as esferas da vida, trabalho, educação, lazer, expressão artística, tecnologias etc..., incitando uma reestruturação também da ordem mundial.

O sociólogo inglês Anthony Giddens (1997, p. 118), ao definir a globalização como sendo “a intensificação de relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira, que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”, também coloca que a globalização é uma questão do aqui, que afeta até os aspectos mais íntimos de nossas vidas ou, preferencialmente, está relacionada com elas de uma forma dialética. Anota ainda o autor que: “[...] na verdade, o que hoje em dia chamamos de intimidade e sua importância nas relações pessoais foi criada em grande parte por influências globalizadoras” (p. 118).

Ao seguirmos nessa linha de pensamento, podemos asseverar que, de uma forma ou de outra, todos, indistintamente, somos afetados pelos efeitos da globalização, através de um contínuo e progressivo abalo das estruturas da base nacional, que torna uma parcela da população alienada dos acontecimentos que o

mundo atravessa, impedindo-a de perceber as re-significações nas formas de pensamento fundamentadas nessa base.

Nossa análise caminha então no sentido de que essa visão não está muito distante da verdade enquanto a globalização estiver sendo vista pela comunidade localmente situada como um fenômeno global e externo às suas relações sociais, mantendo-a afastada de suas preocupações e discussões cotidianas.

Então é preciso entender que:

Vivamos en un mundo enmarañado que a todos nos concierne, para bien y para mal. Aunque con diferentes grados de proximidad, componemos comunidades que comparten experiencias más allá de las circunstancias locales que nos rodean a cada uno. Estamos con otros más allá del círculo de personas con las que establecemos lazos directos. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 7)¹⁶.

Assim sendo, não é demais lembrar que em entrevista especial para o jornal francês “Le Monde”, Morin (2002) diz que a globalização pode ser vista como a última fase de uma planetarização tecno-econômica, que tem como consequência a produção do subdesenvolvimento moral e psíquico, gerando uma perda de solidariedade, ao mesmo tempo em que, pode ser vista como a emergência caótica e desigual de um embrião da sociedade-mundo o qual, para poder se constituir, não precisaria mais do que os princípios de uma sociedade organizada.

Portanto, a globalização pode estar impregnada de fortes atributos já inseridos ao dia-a-dia atual, como as progressivas variações das áreas científico-tecnológicas e o provimento de dados continuamente atualizados e indispensáveis pela mídia.

Certamente,

[...] a globalização, mais que um simples vocábulo, é um paradigma do conhecimento sistematizado da economia, da política, da cultura, da ciência, da técnica e da informação que se materializam no espaço através de formas e pontos conectados por redes (RODRIGUES, 2000, p.12).

Não podemos desconsiderar o fato de que o advento da globalização econômica ao concentrar em si o otimismo da multimídia, ao provocar mudanças

¹⁶ Vivemos em um mundo conturbado que afeta a todos, para o bem ou para o mal. Embora com diferentes graus de proximidade, compomos comunidades que compartilham experiências que vão mais além das circunstâncias locais que nos rodeiam. Estamos com os outros mais além do círculo de pessoas com as quais estabelecemos laços diretos. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 7, tradução nossa).

sócio-culturais, inaugurando uma nova era tecnológica, reordena diferentes áreas sociais através de suas conexões, cuja interligação acelerada possibilita a movimentação de bilhões de dólares, via computador, em questão de segundos, caracterizando a chamada 'terceira revolução tecnológica'. Essa revolução nada mais é do que o processamento, difusão e transmissão de informações, estabelecendo um certo grau de interdependência e reciprocidade.

Respaldamos nossa reflexão em Gimeno Sacristán (2001, p. 7), quando diz que:

[...] estamos viviendo em mundo globalizado es um mundo em red, em la cual las partes son interdependientes, constituyendo uma rede de intercâmbios, prestamos y acuerdos de cooperación. [...] um mundo com muchas posibilidades de comunicación, cuyas partes se conocen entre si, se influyen unas a otras, se apoyan o se oponen.¹⁷

Sob essa ótica, percebemos que a excelência de vida compõe-se através dos entrecruzamentos das comunicações, dos vínculos que se criam a partir das conveniências próprias e do comprometimento social. E é justamente pelo fato de que o homem é homem, por não admitir outra definição, é que ele enquanto conjunto de possibilidades que se abrem, à medida de sua manifestação de vida emancipatória, se transforma no decorrer do processo, de maneira dialética.

Então, conduzir as discussões acerca das diferenças em nossa sociedade é percorrer os nós do multiculturalismo, cujos encadeamentos do termo nos reportam não apenas a uma prática defensiva da diferença dos modelos de vida presentes nas sociedades atuais, mas a uma totalidade de pontos de vista que conscientemente convivem entre si e que trazem, em seu bojo, os sinais de uma controvérsia.

Entre os pressupostos para essa reflexão, damos destaque a uma visão otimista da realidade humana como unidade bio-psico-social que ao mesmo tempo em que revela seu desejo de crescimento, direciona as totalidades de sua energia humana para conquistar condições de autonomia e liberdade. Essa concepção

¹⁷ [...] estamos vivendo em mundo globalizado, em um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo uma rede de intercâmbios, prestando acordos de cooperação. [...] um mundo com muitas possibilidades de comunicação, cujas partes se conhecem entre si, se influenciam umas as outras, se apoiam ou se opõem (GIMÉNO SACRISTÁN, 2001, p. 7, tradução nossa).

dinâmica do ser humano é considerada como uma das condições para um enriquecimento na diversidade.

E é nesse ir e vir, no momento em que o homem se distancia e que num processo de transformação vai desencadeando novas formas de pensar como algo que se projeta, quando se abre como espaço, como dimensão de liberdade e de criação, é que ele, ao nos apresentar a contradição humana, deixa transparecer que apesar do uso futurista das tecnologias (informação verbal)¹⁸, a humanidade não perdeu sua essência contemporânea, a ação e reação das pessoas é toda calcada na emoção e não na razão.

Assim, o exercício do diálogo como o encontro dessas razões que se permitem conviver, que se respeitam e, nessa circunstância, se desenvolvem, requer um maravilhamento, um novo olhar por conta da singularidade de cada expressão cultural e antropológica, mas sem desprezar sua identidade, pois a autonomia de cada ser abona sua harmonia enquanto ser único, peculiar, semelhante na diferença a outros seres.

A característica não linear da dinâmica humana, enquanto fenômeno relacional de grupos, é que torna a cultura um espaço de projeção dos diferentes modos de sermos humanos, com liberdade e criatividade autêntica.

Porém, acreditamos não ser o bastante, pois a colaboração entre culturas distintas, entre discursos e conhecimentos diversos, demanda a transposição de alguns impedimentos, considerando que a prática de se conversar, da consideração, da diversidade, não está entre as particularidades da cultura ocidental, apesar de sua historicidade mostrar que ela é segura de si o bastante para propiciar as condições de enriquecimento cultural no diálogo com a diferença.

Podemos, a partir daí, considerar que a natural mobilidade dos seres humanos, no mundo afora, beneficiados, animados e apoiados pelos meios de comunicação de massa, pelas novas tecnologias de comunicação, provoca um incitamento no seguimento de constituição das relações culturais nacionais e internacionais, criando novos desafios e novos problemas.

¹⁸ Expressão utilizada pelo Prof. Dr. Francisco Rudiger, Doutor em Ciências Sociais pela USP/SP, em palestra proferida durante a aula inaugural do curso de Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG/PR, em 25 de abril de 2003. Ao abordar o tema “A comunicação na era da Cibercultura”, discutiu a respeito do uso futurista das tecnologias a partir de uma visão crítica dialética e histórica da técnica e da tecnologia na sociedade global do século XXI. Para um maior aprofundamento acerca das contribuições do autor, sugerimos Rudiger (1999; 2002).

Porém, percebemos que uma grande preocupação entre os teóricos e estudiosos do tema reside nos acontecimentos desse início de século, principalmente aqueles que dizem respeito aos efeitos do processo de globalização na humanidade que, segundo alguns autores, ao nos inserir na Sociedade Pós-industrial, descortinou às empresas transnacionais a descoberta de como a produção cultural pode gerar lucros, fortalecendo o desenvolvimento da Indústria Cultural, visto que nela se agregam e dela emergem todos os meios idealizados da mídia impressa e eletrônica (LUCCI, 2003).

Essa Indústria Cultural pode ser interpretada como uma prática social de se mover por entre ações e emoções, que ao se caracterizar pelas inúmeras formas com que as sociedades preparam os indivíduos para enfrentar os desafios, os conflitos e as contradições de nossa era, designa o processo de transformação da cultura em bem de consumo e, dependendo da situação, a atuação globalizadora da cultura pode tornar-se uma força sobre a qual a sociedade não tem controle.

São questões fundamentais, complexas e articuladas para se compreender como se configuram e se alteram as criações dos homens, num mundo em que se “[...] producen conexiones múltiples entre distancias variables y com contenidos distintos”¹⁹ (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 9).

Verdadeiramente, vivemos o chamado futuro da cultura-mercadoria, em que o passado que se faz presente (Tourraine), através da *internet*, retira da cultura a sua dimensão complementar social, para constituí-la como sistema industrializado para ser produzida e consumida até mesmo nas horas de folga, “[...] assim se produz e reproduz a multidão de solitários povoando o silêncio de milhões” (IANNI, 1999, p. 137).

Portanto, não devemos nos afastar do conceito de que identidade cultural são as coisas comuns. Tudo aquilo que o povo cria e faz gera a sua identidade cultural, mas infelizmente ela vai perdendo espaço, cedendo lugar às coisas importadas, industrializadas.

Talvez nos seja possível aceitar as considerações de Hobsbawn (apud IANNI, 1999, p. 137), com relação à sociedade de consumo: ‘[...] privatiza as aspirações do povo e as centraliza no lar, entre a tecnologia que isola ao mesmo tempo que satisfaz: televisão, vídeo, telefone, computador’.

¹⁹[...] produzem conexões múltiplas entre variadas distâncias e com conteúdos distintos (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 9, tradução nossa).

Esse é o contexto em que se manifestam, de modo mais ou menos acentuado, os movimentos sociais, tensionando as mais diversas formas de aprisionar, suprir e anestesiar a criação dos homens, através da amortização destes para os choques do futuro. Assim o futuro nunca chega nessa era, ou talvez chega menos notável porque nós nos futurizamos cotidianamente através das redes telemáticas, ou seja, nos ciberespaço, também chamados de rede.

Ciberespaço, expressão utilizada por Lévy (1999, p. 17), que o define como

[...] um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material-digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Dessa afirmação, podemos retirar a consideração de que a civilização não é mais teológica. Hoje, ela passou a ser tecnológica. Se toda a história trabalha com a relação homem-máquina, nos três tempos: passado, presente e futuro, as seqüências utópicas vão se intercomplementando, pois se para o socialismo a utopia era a paz perpétua, hoje, ao se atribuir à máquina a forma civilizatória da humanidade como figura utópica da paz perpétua da civilização, passa a ser pensada em termos científicos e tecnológicos, no mesmo patamar da cibercultura.

Em se tratando de cibercultura, ao ser resgatada das considerações de Lévy (1999, p. 17), especifica um “[...] 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”.

Em sua conferência no Fórum Social Mundial, Mattelar (2002), chamou a globalização neoliberal de “lobotomização²⁰ dos cidadãos”, dispondo-a amplamente em três momentos. O primeiro, quando ao final da II Guerra despontaram os primeiros ensaios informáticos, dos quais se originaram máquinas aptas e ágeis o suficiente para processarem informações, iniciando a partir daí uma estreita relação da cultura com a informação.

²⁰ Em medicina, LOBOTOMIA é um método psico-cirúrgico que foi muito utilizado nos anos 40 e 50 nos Estados Unidos, Europa e América do Sul. Posteriormente essa técnica foi utilizada pela medicina nazista durante a II Guerra Mundial, cuja incisão cirúrgica realizada no lóbulo frontal anulava as emoções humanas. Com a evolução da psiquiatria, essa técnica foi abandonada nos anos 60. Nos anos 90, “lobotomy” ou “lobotomia” é o vocabulário dos internautas viciados em jogos virtuais. O modo de influência que determinados grupos exercem sobre outros pelo maquinismo (maquinal: inconsciente; automático; mecânico; instintivo) (NETVÍCIO..., 2003).

Por conta disso, o segundo momento ficou caracterizado quando se aplicou à cultura uma valoração pelo número de veículos e instalações²¹ onde ela poderia manifestar-se. Com isso se vinculou cultura à informação com óbvia degeneração da palavra cultura.

A própria diversidade, ao se transformar em uma listagem, analogicamente referenciada pelas grandes redes de informação pela expressão *menu*, fez com que se chegasse a um terceiro momento, quando essa tal cultura iniciou os primeiros ensaios para verdadeiramente se instituir como fração comercial, associando-se a afortunada cultura a infalíveis indicadores econômicos.

Foi assim, sob o impacto das novas tecnologias, que o mundo, nos anos 80 e 90, assistiu ao *boom*²² dos sistemas multimídia e da *internet*, em que imagens, textos e sons se instituíram em aprazíveis pacotes para vendagem universal, proporcionando a grandes organizações, alianças milionárias (*TIME/WARNER* e a *UOL*), apesar da oposição de inúmeros segmentos da sociedade mundial, organizados em movimentos, com o intuito de não permitir a mudança do entendimento de cultura como sendo um produto a mais a ser comercializável.

Esses decênios viram a invasão dos *videogames*, o triunfo da informática “amigável” (interfaces gráficas e interações sensório-motoras) e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, *CD-Rom*) e “[...] dessa forma a inter-rede começou a crescer de forma exponencial”²³ (LÉVY, 1999, p. 32). Para Gates (1995), esse sucesso traduziu-se naquilo que denominou ser “espiral positiva”, ou seja, um avanço-sucesso, facilitando o próximo.

Essa observação, é claro, advinda da aplicabilidade das tecnologias em organizações empresariais, também poderá não obter sucesso, pois uma boa estratégia pode acabar descartada se permanecermos inflexíveis ante às mudanças, se mantivermos a postura de querermos preservar os velhos hábitos, provocando talvez ainda mais erros.

No atual contexto mundial, é urgente compreendermos que a implantação desses modernos, velozes e complexos instrumentos de comunicação digital, não se instala em espaços virgens e nem tampouco em situações consideradas estruturalmente assentadas. Ao contrário, eles se instalam como elementos

²¹ Salas de cinema, número de televisões, pesquisas de audiência, paradas de sucesso e outros.

²² “Estrondo, aumento (de atividades, de negócio), alta propaganda (política), publicidade, ribombar; aumentar em atividades; fazer propaganda intensiva”. (MICHAELIS..., 1993, p. 30).

²³ É preciso se levar em conta o aumento das performances dos equipamentos (velocidade de cálculo, capacidade de memórias, taxas de transmissão) aliados com uma baixa contínua nos preços.

organizadores sobre as complexidades que envolvem o social, o político, o cultural e o educacional.

Chamamos a atenção para a importância da instituição e de seus constituintes, nesse momento é preciso que tenhamos muito claro os conceitos da educação pré e pós *internet* nas escolas, nos cursos de formação em que professores utilizarão essa ferramenta em suas salas de aula.

Também devemos estar cientes de que não é a *internet*, nem tampouco quem prepara os materiais para disponibilizá-los na rede, quem ensina, trata-se da auto aprendizagem mediatizada pelo uso das ferramentas presentes nas novas tecnologias.

Leia-se, nas entrelinhas dessa afirmação, nossa intenção em relacioná-la às propostas de mudanças em educação, principalmente na modalidade da educação a distância e suas inter-relações com a comunicação, pois a leitura que fazemos é a de que de nada adiantará disponibilizar a mais alta tecnologia no processo educacional, se os educadores também não se disponibilizarem para as mudanças que lhes serão exigidas e mantiverem sua prática centrada na pedagogia da transmissão da informação, por meio do quadro de escrever e do giz.

Temos, assim, uma questão muito ligada à relação entre a mudança cultural dentro das instituições, e aqui pensamos as escolas de modo geral, visto que as mudanças tecnológicas trazidas, via *web*, instalam-se sob uma forte tendência de serem olhadas como um sinônimo de automação (educação instrucional) .

Também é preciso que compreendamos que o que muda na idéia de educação, via *internet*, é que temos o conhecimento disponibilizado e que quando disponibilizamos experiências em um *site* para educadores, para serem analisadas e discutidas, o conceito de educação passa a ter uma relação bem mais ampla do que aquela que se estabelece usando a *internet* apenas para a apresentação, divulgação de trabalhos e pesquisa, sem permitir a interação.

Se a *internet* estiver sendo trabalhada dessa última forma pelos educadores e pelos alunos, ela se torna pequena, atravancando, brecando o processo natural da construção da aprendizagem que presumimos estar sendo mediatizada pela tecnologia.

É preciso então que, via estudo e trabalho, chamemos a atenção dos educadores para que percebam que essas novas tecnologias não são sinônimos de automação, elas são sinônimos de poder para as pessoas que estão dentro das

escolas, são sinônimos de aumento da capacidade de comunicação delas com o mundo exterior.

Acreditamos que esse é um aspecto fundamental para a ampliação e manutenção do uso das tecnologias em educação a distância, se considerarmos que algumas iniciativas não deram certo exatamente em decorrência dessa cultura muito fechada das instituições.

Buscamos em Valente (2002, p. 73) a anuência para a consideração posta, quando a mesma, ao referir-se aos componentes da cultura institucional escolar, diz que:

Essa cultura é profundamente resistente à mudança. É habituada ao estabelecido, avessa ao novo, a toda forma de transgressão. [...] ela é um dos principais obstáculos para o salto qualitativo em função de currículos que incorporem os anseios da comunidade. [...] cultura escolar resiste a mudar sua forma de ser.

Temos que ter claro que a incorporação das novas tecnologias em educação/escola veio para proporcionar a efetivação de mudanças em uma organização cujos envolvidos necessitam estar culturalmente preparados para uma maior abertura para a sociedade do conhecimento.

Contudo observamos que o processo de globalização econômica e sua conseqüente expansão vem exigindo cada vez mais a qualificação de profissionais, de forma que estes, através de um aprendizado contínuo, vão se apropriando de novas competências e habilidades.

Tais questões perpassam pelo campo educacional se considerarmos como Forquin (1993, p. 168), que “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que esse alguém deles se nutra, se incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”.

Ao incluir-se nesse processo, os profissionais da educação precisam estar constantemente se atualizando para atender à essa crescente evolução política, econômica e mercadológica.

Por seu turno, o vertiginoso desenvolvimento da educação, do uso das tecnologias e o emprego da comunicação na formação de formadores exige profissionais ligados às novas necessidades dos estudantes, levando-os a querer conhecer, pesquisar, buscar informações e coordenar o seu auto-conhecimento

com autonomia, dinamismo e inovação, dando ao processo educacional um movimento sinérgico, produtivo, fluido das novas estratégias.

Sabemos, entretanto, que nosso sistema educacional é regido por uma certa austeridade em seus elementos, tornando os educadores resistentes às mudanças, a experimentar coisas novas. Isso, provavelmente, é uma das principais características humanas.

Por isso, aceitar entrar num novo contexto, o qual pouco se conhece, gera uma sensação de insegurança, pois significa: rever os paradigmas sobre educação, romper com as amarras da estrutura intrínseca da nossa profissão, da acomodação pessoal e organizacional, reconhecer que as experiências entesouradas (acumuladas) por longos anos dentro de uma determinada estrutura de ensino já foram ou podem estar sendo superadas por outras que possibilitem uma aprendizagem mais intensa, mais rápida, num espaço possibilitado por uma visão mais ecológica, dentro de um panorama global.

Nesse contexto, não podemos deixar de relacionar a incorporação de influências tecno-globalizantes, na educação, com a modalidade de educação a distância, que ao ir inserindo em seu aprimoramento as diferentes tecnologias, foi exigindo dos educadores uma qualificação e um conhecimento prático e teórico que eles não dispunham.

Não podemos, nesse momento, nos afastar das considerações e da importância que também Valente (2002) dá à valorização e à capacitação docente enquanto elementos intrinsecamente interligados e imprescindíveis às melhorias nas condições de trabalho nas escolas.

Sob essa ótica, as instituições e seus elementos têm que se preparar para se tornarem de fato públicas, para terem uma abertura frente ao novo e darem a abertura do novo à sociedade. Porém, “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2000, p. 99).

Resgatamos, aqui, a necessidade de termos uma revisão de valores, de mudança de cultura, daquilo que consideramos como meta para que o aluno possa aprender e de que forma isso se efetivará.

Desse modo, ao termos a questão de que se a escola é culturalmente tida como um *locus* privilegiado para a construção do conhecimento, para a produção dos sentidos, não podemos nos desprender do fato de que ela se reproduz através

da socialização das novas gerações, enquanto elemento gerador das novas contribuições.

Entendemos que isso significa traduzir de algum modo o nosso estar sendo, estar compartilhando uns com outros, numa rede facilitada por uma prática interativa de ações, significados e relações que, ao se interconectarem, produzem e transformam outros saberes, outras representações, mediatizando reflexivamente suas influências, caracterizando então a escola num “espaço ecológico de cruzamento de culturas” (PÉREZ GOMÉZ, 1993, p. 80).

Portanto, devemos ter muito claro que, no campo da educação, a absorção desses aspectos requer “[...] uma reorientação do olhar e um estreitamento relacional com algumas ciências sociais, principalmente com a sociologia e a antropologia” (GABRIEL, 2000, p. 18).

Assim, num enfoque social e antropológico, podemos definir cultura pelo modo de viver, pelo modo de ser de um povo, pela perspectiva de mundo que o sujeito tem, pela sua maneira de pensar e agir enquanto encadeamentos que encerram conhecimentos, crenças, artes, leis, moral, costumes e quaisquer outras propriedades, habilidades e hábitos obtidos pelos indivíduos.

Valente (2002, p. 68), ao discutir o conceito de cultura à luz das contribuições de Ferreira (1986) para quem a cultura, na perspectiva antropológica, compreende:

[...] o conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc...

vem fortalecer nossa compreensão sobre cultura quando em suas considerações diz que:

[...] A cultura, portanto, pode ser compreendida de forma restrita (grupo social) ou ampliada (sociedade geral), mas é sempre referente a um certo coletivo e determina sua forma de agir. Esse coletivo, ao mesmo tempo em que vive, também age como produtor de cultura gerando bens culturais que podem ficar restritos ao seu coletivo ou ser apropriados por outros grupos sociais (p. 68).

Podemos então resumir cultura como sendo todos os artefatos e mentefatos²⁴, ações e instituições produzidos pelo homem, traduzidos pelo conjunto de práticas,

²⁴ Termo utilizado por D’Ambrósio (2001, p. 52), enquanto produto do intelecto humano.

comportamentos, ações e instituições, através dos quais os humanos se relacionam entre si, encontradas como padrões de intercâmbios formada por/em uma rede de significados compartilhados (PÉREZ GÓMEZ ,1993).

Nesse sentido, reiteramos nossas concepções de que a cultura e a sociedade são manifestações intimamente relacionáveis e interdependentes entre si, considerando que os diferentes elementos interferentes em seu relacionamento surgem das necessidades do homem que, ao agir sobre o meio, via cultura, inclui em seu conceito particularidades, tais como as que são aprendidas por ser uma herança social.

É preciso então estarmos atentos. Reconhecemos que os processos culturais internacionais, pela via da globalização, atingem cada vez mais os países do mundo inteiro, tendo como pano de fundo as próprias experiências culturais e culturas de consciência local. Já houve quem profetizasse que a principal fonte de conflito no futuro não será mais de ordem ideológica ou econômica, mas sim de ordem cultural, um choque de civilizações, “[...] começa a surgir uma Sociologia da Globalização ou Globalogia, que confere grande importância a fenômenos culturais e à emergência de novos atores da sociedade civil com presença no sistema global” (VIEIRA, 2000, p. 135).

Candau (2000b, p.18, grifo do autor), ao trazer à luz das discussões as questões referentes ao referente e significativa do termo civilização, chama a atenção para o fato de que foi a partir do Séc. XVIII, quando o referente civilização desenvolveu-se como conceito e sua significativa foi formulada, que se estabeleceu

[...] um *ideal de sociabilidade* segundo o qual as diferentes tradições históricas seriam consideradas como mais ou menos civilizadas, de acordo com o desenvolvimento adquirido pela razão. [...] Nestes termos, a cultura européia foi transformada no modelo de racionalidade e de perfeição a serem atingidos pelas demais culturas.

Sob essa perspectiva, podemos considerar que excluindo suas configurações já exploradas, a cultura se vê interpenetrar por modelos e valores, projetos e ideais originários de agrupamentos de raças e classes diferenciadas e de indivíduos que compõem uma parte menor da sociedade.

Podemos inferir que, por ser criação humana, cujos sujeitos se alternam e se subjetivam, é dinâmica, possui movimento ao variar no tempo e no espaço ; que é uma possibilidade comum ao mundo, portanto é cumulativa, porque dela fazem

parte elementos da linguagem, do conhecimento, de valores, de normas e de sanções.

Porém, a possibilidade da substituição da cultura presente nas sociedades, somada à informação por uma produção em massa, foi apelidada, nos anos 80 e 90, por Tariq Ali²⁵, de “Fordismo Cultural”²⁶, para deixar à mostra os modelos impostos pelos Estados Unidos e Inglaterra, após a II Guerra Mundial, através das imagens dos Beatles (Inglaterra); Jovem Guarda (Brasil) e do cinema de Hollywood (Estados Unidos da América do Norte). Esses modelos, ao roubarem a identidade cultural dos diversos povos do planeta, retiraram de cada um parte de sua subjetividade, cujo impacto maior foi o das mudanças produzidas no âmago das pessoas, “transpondo talvez a última fronteira – a da identidade e subjetividade” (COSTA, 2000, p. 34).

O interessante dessa afirmação é a possibilidade que ela nos dá de observarmos que, realmente, quando não sabemos quem somos e então nos lançamos em uma busca do que falta, fora de nós, nos tornamos consumidores da globalização cultural, fazendo com que exista então uma proximidade curiosa entre os campos da globalização e da conflitualidade que constitui a subjetividade na modernidade. A falta de referências culturais faz com que nos esqueçamos do que sabemos e do que podemos, tornando-nos vulneráveis à dominação.

Nessa perspectiva, emprestamos de Valente (2002, p. 42) o olhar que deu à essas questões, ao incorporar em suas análises as considerações de que:

Existe o lado subjetivo do ser humano, aquele ligado ao espírito, à fantasia, ao lúdico, que precisa ser levado em consideração. Qualquer sistema político que não valoriza essa perspectiva estará correndo sério risco de insatisfação popular.

²⁵ Escritor paquistanês em conferência no Fórum Mundial Social, realizado em janeiro de 2002, em Porto Alegre, cujo tema “O Encontro na diversidade”, foi o eco produzido pelo fórum, em que esse aspecto envolvente, caracterizado pela multiplicidade de propostas alternativas vivenciadas em todos os rincões da terra, indicam um modelo diferente de globalização, como algo que começa a acontecer de baixo para cima “na contra – mão da globalização”, a despeito das vontades dos poderes centrais.

²⁶Com relação ao termo fordismo, “ele é usualmente[...] empregado para caracterizar um modelo de produção baseado em inovações técnicas e organizacionais que visam atender a uma produção e a um consumo em massa” como bem coloca Valente (2002 p. 48).

Por conta disso, acreditamos ser preciso que se conscientizem as entidades governamentais da necessidade de se criar e manter acesa, na população brasileira, a chama da preservação cultural, principalmente se levarmos em conta que muitas e conhecidas fronteiras nacionais da América Latina perderam muito em significado, no processo de globalização cultural, justamente pela sua porosidade em processos de comunicação transnacionais.

No Brasil, dizem alguns historiadores e mestres em cultura popular que a identidade nacional brasileira está se distanciando de sua identidade cultural em razão da mídia globalizada.

Assim sendo, corremos o risco de que ela, a globalização cultural, afete nossa identidade cultural a partir do momento em que, no mundo, todos os indivíduos passam a ter as mesmas idéias sobre os fatos que ocorrem em diferentes países e que, aos poucos, por estarem envoltos pelo excesso de importação de costumes, vão cedendo seu lugar a outras culturas, distanciando-se de sua memória cultural, negligenciando, dessa forma, a memória de sua própria cultura.

Então, focando nossas considerações sobre a emergência desse novo paradigma educacional de redes, temos que considerar que há uma construção de conhecimentos que começa na construção das relações horizontais, dialógicas e democráticas entre os pares, cuja idéia de disciplina e organização permeia e atinge toda a estrutura orgânica da idéia de educação.

Pensar a idéia da escola dentro da escola com a *internet*, é um outro mundo, que depois de assimilado, permite-nos criar ambientes ricos em possibilidades para a construção de novos conhecimentos, tornando-a um campo de relações dialógicas em rede.

As redes telemáticas, ao possibilitarem, via organização de estruturas, que o cotidiano escolar possa ser construído e reconstruído por caminhos de múltiplas interações, vem romper com o paradigma reducionista e fragmentado vivenciado até recentemente, em que a excelência dada à razão e à experimentação, apoiando-se no intelecto, tinha a figura do educador presente enquanto o balizador da construção e aquisição do conhecimento dos educandos.

Retomando um pouco o conceito de redes para usá-lo como entendimento para nossa reflexão, consideramos as contribuições de Pretto (2002) que já nos dizia que esse conceito não é recente, visto que já na metade do Séc. XIX, nos Estados Unidos da América, quando da implantação das grandes malhas

ferroviárias que interligariam os diversos pontos do país, o conceito de rede passou a ser considerado como elemento organizador dos territórios. Se formos nos aprofundar na história das malhas ferroviárias brasileiras, constataremos que o mesmo ocorreu em nosso território.

Como decorrência desse fato, temos, em diferentes regiões brasileiras, a incorporação de novos elementos culturais, cujo hibridismo evidencia-se na organização de todo o sistema, suscitando o acultramento nas novas formas de pensamento, sentimento e atuação social.

Assim, a diversidade cultural, sob o signo da velocidade, passou a ser disponibilizada pelas grandes redes de informação, incorporando-se a ela uma nova rede, “a rede comercial”.

O fato de estarmos vivendo um momento em que ainda não é possível investigar profundamente os reflexos sócio-culturais advindos da era tecnológica, leva-nos a observar que o rol de transferência de informação entre os homens foi afetado, justamente pela questão de que a tecnologia refere-se a tudo o que o homem, ao longo dos tempos, vem inventando para ampliar a sua habilidade na criação de produtos, métodos e técnicas, seja na área educacional ou não, cujo emprego venha, de uma forma ou de outra auxiliar, simplificar ou até mesmo reconduzir seu trabalho, sem entretanto deixar de enriquecê-lo pessoal ou interpessoalmente (CHAVES, 2003).

E em torno desse novo comportamento humano, existem muitos mitos e algumas realidades, dentre elas percebemos uma forte tendência ao isolamento, afastamento das relações sócio-familiares ou dos amigos. As preferências por encontros presenciais são cada vez mais remotas.

Para a sociedade e para os educadores, o assunto é complexo e polêmico, visto que a lobotomia a que se referiu Mattelar (2002) não é física, mas simbólica, pois a grande questão discutida hoje é o que fazer com crianças, jovens, adultos e pessoas da denominada melhor idade que, seduzidos pelo *marketing da internet*, se auto denominam netviciados²⁷, passando até mais de 10 (dez) horas por dia na frente de um computador, entrando em salas virtuais para fazer amigos e bater papo, nos *games on-line*, jogando e participando de campeonatos, recebendo

²⁷ Pessoas que tiveram suas contas triplicadas, que mandam mais de 200 *e-mail* por semana, que têm mais de 30 *plugins* instalados no seu micro, são craques na linguagem *Java* (linguagem de programação para a *WEB*), compram regularmente discos, livros, perfumes e flores pela Internet (NETVICIO...2003).

brindes, prêmios e locando programas de *Freeware*²⁸, que são atualizados na grande rede e em outros locais do ciberespaço.

Contudo, veremos mais adiante que foi justamente esse isolamento físico-geográfico dos indivíduos o eixo estimulador para o desenvolvimento de uma modalidade de educação que trouxesse inovações, através do uso de novas tecnologias informáticas (televisão, telefone, vídeo e programas), diferentes das usadas inicialmente (correio).

Essa solução educacional é a garantia de uma educação continuada às pessoas que dela se encontravam excluídas, ou como coloca Naves (1999), ao referir-se à educação a distância enquanto signo democrático do saber, trata de uma inovação educativa que tem por objetivo maior gerar condições de acesso à educação para todos aqueles que, por um motivo ou outro, não estejam sendo atendidos satisfatoriamente pelos meios tradicionais de ensino.

Decorrentes desses fatos, os avanços tecnológicos observados e seus reflexos sócio-culturais são naturalmente ainda inviáveis de serem analisados. Vale ressaltar que foram eles os responsáveis por significativas transformações em vários segmentos, nos mais distintos espaços da atuação humana, conduzindo a alterações nas condutas sócio-culturais dos povos, transportando, em sua forma mais peculiar, um novo paradigma no que se refere à complexidade do processamento da informação e na potência de comunicação.

As possibilidades tecnológicas e a busca de estruturas capazes de aligeirar a marcha da comunicação e transferência de informação entre as pessoas, provavelmente, contribuíram para a mudança em muitos hábitos sociais.

Ao nos assentarmos, hoje, frente a esse novo paradigma da tecnologia da informação, em que no conhecimento em rede todos os conceitos e todas as teorias se interrelacionam e se interconectam num constante curso de energia flexível, portanto não de forma linear, indicando a disposição e intensidade dos valores que guarnecem o manejo da informação em todos os seus estágios, desde aquele que põe a informação em circulação até aquele que a obtém, encontramos na metáfora da rede, esse cenário muito bem desenhado, dando destaque à importância dos fios dessa rede, que ao interligarem-se a cada um dos nós representados por imagens, por gráficos, por textos, por sons, por diferentes

²⁸ Freeware: são softwares sem restrições, todas as suas funcionalidades são habilitadas.

conhecimentos, influenciam no desenvolvimento do pensamento e da inteligência dos sujeitos.

Resultante portanto, dessas redes complexas em que todos os elementos interagem, transformando o meio no qual as manifestações se propagam, esses envolvimento podem se traduzir em novas informações geradoras de novos conhecimentos, de novas compreensões constituidoras de outras possíveis redes.

Talvez estejamos vivendo o começo do fim da era da Indústria Cultural e até podemos admitir que estamos começando a viver o início do fim da era da cibercultura, cujo próprio significado designa um novo tempo na comunicação, e é através de sua história, também presente nas considerações de Lévy (1999, p. 15) , que podemos hipoteticamente observar o início e o fim do homem na era tecnológica, pois:

[...] a cibercultura expressa o surgimento de um novo Universal, que é a presença (virtual) para si, da humanidade, portanto, – o universal sem totalidade, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido (a totalidade) global qualquer, por ele manter uma profunda relação com a idéia de humanidade.

Com efeito, se temos que a cibercultura legitima a associação em grupos de análises, discussões e questionamentos sociais, evidenciando a realização, há que se considerar ainda do autor que “[...] não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações” (p.15), pois está claro que nem a informática pessoal, nem o ciberespaço, por mais generalizada que seja a totalidade dos seres humanos, resolvem com sua mera existência, os principais problemas de vida em sociedade.

De qualquer modo, certamente é o avanço tecnológico a parte mais evidente do processo que apregoa e faz a defesa da nova sociedade, que afiança a probabilidade de melhorar o trabalho humano em seu prenúncio de um mundo melhor para todos. Principalmente se considerarmos que as tecnologias digitais emergiram como suporte estrutural ao ciberespaço, a partir do momento em que se constituíram em um novo espaço de comunicação que, via processos de sociabilidade (portais, *chats*, *e-mail*), se organizaram e se projetaram como um novo e fecundo mercado para a produção do conhecimento e da informação.

Nessa perspectiva, concordamos com Naves (1999, p. 2) quando afirma que:

“[...] o desenvolvimento tecnológico afetou profundamente os procedimentos de educação, comunicação e disseminação de informação”, pois no momento em que se vive um movimento de globalização, a disponibilização de qualquer tipo de comunicação nunca foi tão rápida em qualquer parte do planeta.

Cada vez mais a linguagem cultural, principalmente na educação a distância, inclui o uso desses recursos, uma vez que nos apropriamos de diferentes códigos de significação (*Cd-Rom, home-page, e-mail, chats, sites, web*) para reorganizarmos nossas experiências, ao nos expressarmos e ao nos relacionarmos, devendo-se a isso a justaposição da tecnologia digital (comunicação que usa *bytes 0 e 1*, dos sinais de satélite) sobre a tecnologia analógica (comunicação que utiliza pulsos telefônicos) (NAVES, 1999).

Contudo e apesar de muitas vezes a tecnologia não desempenhar papéis que venham a colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, uma vez que o novo conjunto tecnológico permanece com quem já possui virtualmente a tecnologia da informação e comunicação, “determinando as relações de poder e os limites de ação e de construção do *ser social* em cada momento”, podemos perceber, através de um percorrer histórico, que as transformações ocorridas na sociedade, no final do século passado e início deste e suas implicações, incidiram em mudanças na educação (KENSKI, 2003, p. 25).

Assim sendo, a sociedade, num breve rever histórico, ao passar de uma visão mecanicista para as probabilidades de interconexões numa visão de mundo holística e ecológica, em que as formas de representá-lo não têm significado isoladamente, passa para a era das relações. Essa era requer novos ambientes de aprendizagem que, por sua vez, exigem novas instrumentações eletrônicas, podendo, sob esse aspecto, serem entendidas como correlação entre vários processos como uma rede relacional, num mundo que é sempre construído com os outros. Ao exigir das pessoas auto-organização, faz com que elas vão se envolvendo e se entrelaçando umas com as outras, numa rede interativa de significados.

CAPÍTULO 2

ACESSANDO AS FERRAMENTAS DA HISTÓRIA PARA SE REPENSAR A NOVA VISÃO DA EAD

Para que iniciemos o caminhar delineado rumo às questões relevantes da educação a distância (EAD), que esperamos oportunizarão novas perspectivas de abordagem do uso das tecnologias da informação e comunicação, faz-se necessário a superação de algumas expressões (informática educacional; informática educativa; informática pedagógica e informática na educação) usadas,

até então, para designar o emprego de diferentes tecnologias na educação, apesar de ainda as encontrarmos muito presentes em alguns teóricos.

O uso de qualquer uma dessas expressões, na educação, orientadas segundo um paradigma pedagógico que determinava as possibilidades do uso de computadores em rede no processo ensino-aprendizagem, conectando a sala de aula (usuários) com o espaço externo, via *Web (internet)*, caracteriza o compreensível impacto que essas novas tecnologias vêm exercendo sobre a vida das pessoas.

Assim é que, ao buscarmos analisar algumas questões relativas às mudanças que ocorreram na educação, mais precisamente na modalidade de educação a distância, pretendemos discutir alguns aspectos relativos a essa caminhada, através de uma retomada dos diferentes momentos de superação de antigos modelos até a implementação de um novo, em que, de certa forma, a tecnologia contribuiu para torná-la mais segura e mais compreensível.

Estamos vivendo um momento fecundo na história sócio-educacional, o qual exige que tenhamos clareza de sua percepção, uma vez que se propõe uma educação orientada por um novo paradigma aberto para uma nova sociedade, uma nova economia, uma nova cultura, levando-nos assim a optar pelo emprego da expressão “tecnologia na educação”. Isso se deve ao fato de não vermos nela somente a inclusão do uso do computador, mas também o emprego da televisão, do vídeo, do rádio, de sinais de satélite, uso de fibras ópticas e até mesmo do cinema, na ascensão da educação.

Dentro desse quadro, a aplicação de novas tecnologias na educação vem provocando des-construções e reconstruções marcantes em diferentes áreas e uma delas tem sido nomeadamente alterada e incitada a reconstruir seus antigos parâmetros e paradigmas, a refletir sua atuação frente a re-significação dos indivíduos, da sua consideração, transitando pela valorização das diferentes linguagens, sensibilidades, conhecimentos e projeções. Referimo-nos à educação a distância que, a partir de agora, tem novas perspectivas acessíveis à diversidade humana e também possibilidades infindas de acolher todos os que, historicamente, foram afastados de seus direitos educativos, pelas mais diferentes atuações sociais no *continuum* de sua história.

As diferentes leituras acerca da estruturação, organização e implementação da EAD, que foram realizadas ao longo dos tempos, constituindo-se em contextos

históricos diferenciados, levam-nos a mergulhar em busca de elementos que possam responder a algumas questões que são feitas a respeito dessa modalidade de educação.

Discutir o modelo de educação a distância, atualmente, significa (re)interconectar os nós de sua construção, revisitando os fatos que marcadamente a influenciaram, de forma a irmos obtendo os conhecimentos sobre os ajustes nos seus desenhos, pelo viés de suas interligações, enquanto aproximações válidas para que um combinado de fatos e ou fenômenos possam ser evidenciados por uma agregação de princípios mutuamente sólidos e interconectados, formando uma rede em que sempre é possível conectar novos nós, não se podendo afirmar, porém, que um modelo ou teoria seja mais fundamental que o outro.

Ao adotarmos essa linha de pensamento não linear para o ajustamento teórico das considerações históricas da educação a distância, manifestamos o atributo pertencente aos fatos e a não categorização das ciências que, conforme Capra (1996) possibilitar-nos-á o uso de modelos diferentes para descrever aspectos diversos da realidade, sem precisarmos considerar qualquer um deles como fundamental, e que vários modelos interconectados podem formar uma teoria coerente.

E é essa concepção de encadeamento que retomamos para que, em toda a sua dinâmica, venha a contribuir com nossa intenção de entender as partes que constituíram e constituem a história da EAD, a partir da atividade do todo, o que, em termos de novo paradigma da educação, constitui-se em uma rede interligada de relações, em que cada marco das partes possui uma certa estabilidade.

Entendemos assim que qualquer sistema, em cada movimento, vai realimentando-se com as adaptações, com a autonomia cognitiva e a auto-aprendizagem, através das buscas de aproximações sucessivas, fazendo surgir novos conceitos que, por sua vez, vão constituir outras possíveis redes na relação com o conhecimento.

Assim sendo, não poderemos compreender a rede de relações que vem permeando a construção da EAD se a considerarmos como um centro de interesse educacional fragmentado. Se assim agirmos, estaremos levando em conta somente alguns dos encadeamentos.

Percebemos, então, que para entender cada parte, cada etapa pela qual passou a EAD, é preciso que tenhamos interiorizado, primeiramente, como se deu o

seu relacionamento com esse todo, constituído por momentos resultantes de situações sociais, políticas, culturais e econômicas, vigentes em cada época.

Convém salientar, que Wickert (1999) refere-se a esse todo, a essas situações, como um emolduramento maior, justamente para ressaltar que as tendências da EAD não podem ser situadas fora do contexto educacional.

Constituindo-se a evolução tecnológica em um fato fundamental para assimilarmos a dinâmica que envolveu o processo de desenvolvimento, de maturação da EAD, entendemos que seu estudo nos possibilitará a compreensão das particularidades que emanaram das formas adotadas pelas partes para tentarem se relacionar com o todo sócio-educacional, visto que a EAD, hoje, requer que os envolvidos alterem significativamente suas políticas procedimentais gestoras e ou pedagógicas.

É evidente que ao pretendermos analisar a EAD, em termos de processo, faz-se necessário que tenhamos clareza que vivemos em um mundo concebido em procedimentos de movimento, de fluxo, de energia e que devemos ter como ponto de partida o conhecimento da realidade como um todo que, enquanto processo constituído de símbolos e representações, possui dinamismos internos, que vão provocando transformações significativas, acomodações e conseqüentes estruturações. Essas estruturações precisam ser entendidas como partes estruturais dessa realidade educacional.

De acordo com Moraes (1996, p. 72):

É preciso perceber que cada fato é parte de um momento do todo, revelador de sua especificidade, ao mesmo tempo em que sinaliza suas implicações para a compreensão da totalidade, já que existem relações de interdependência e de dinamismo recíprocos entre ambos. Acumular fatos, memorizar dados estatísticos sobre determinada realidade educacional, não implica os conhecimentos desta realidade. A qualidade da leitura indica a eficácia de ações transformadoras a serem propostas.

Nessa perspectiva, ao tentarmos mapear as mudanças conceituais através das quais a EAD foi se constituindo e se estruturando, à luz dos teóricos que as subsidiaram, tanto nos aspectos conceituais, quanto instrumentais e práticos, navegaremos pelos entremeios de seus registros de forma que, ao conectarmos o presente da EAD ao seu passado empírico, poderemos identificar como se deu a construção de sua identidade, levando também em consideração a *política de*

identidade, colocada por Hall (1998, p. 45) como uma “identidade para cada movimento”. Assim, reafirmamos nossa colocação anterior de que, em cada movimento se subentende surgimento de novos conceitos que, por sua vez, constituirão outras possíveis redes na relação com o conhecimento.

Esses aspectos é que vão subsidiar toda a nossa discussão, toda a nossa interlocução com os diferentes autores, para que na busca de aproximações sucessivas de um nó a outro, percebamos o princípio da não linearidade, já citado, no qual a mente humana, através de um sistema autopoietico, vai buscando o conhecimento por si, inter-relacionando a autopoiese²⁹ de seus componentes.

É preciso que entendamos que não é a autopoiese de seus componentes que define os sistemas sociais, mas a forma como se estabelecem as relações de conduta entre os organismos que a compõe e como estes vão tecendo caminhos diversos, dos quais emergem tendências e aprendizagens que vão descentralizando todo o processo do conhecimento

Em EAD, vemos que esse sistema autopoietico, enquanto organização de espaços nos quais se pode materializar uma organização como sistema concreto de produções e inter-relações, possibilita que a EAD assuma a mesma dimensão do processo, no contexto amplo da educação, e como tal, constitua-se em matéria de argumentação crítica com amplas condições de justificá-lo.

Em virtude disso, inúmeros são os estudos encontrados em torno desse sistema educacional aberto. Segundo Aretio (1987), sinônimo esse, dado à educação a distância, decorrente das especificidades que assumiu enquanto processo educacional global.

Características, conceitos e definições foram atribuídas à modalidade da EAD, ao longo dos anos, por eminentes e reconhecidos autores, em diferentes contextos históricos, em que ora a qualidade da educação e a prática da EAD significavam disponibilizar o atendimento individual aos alunos, via material impresso, ora através da tecnologia (telefone, televisão, fax), ora por meio do atendimento individual presencial.

Em decorrência da busca de melhores práticas para efetivar a modalidade da EAD, cujas atividades centradas no atendimento aos alunos que não tiveram acesso

²⁹ Expressão criada por Humberto Maturana Romesín, para dar uma maior conotação quando, em seus trabalhos, se referia à “organização circular do vivo”, qual seja, quando fosse se referir à “organização dos seres vivos” enquanto sistemas autopoieticos moleculares. Para um estudo mais aprofundado sobre a Autopoiese, pode-se buscar Romesin e Garcia (1997).

à educação formal, preconizava a igualdade social e a democratização sócio-educacional, é que, historicamente, podemos constatar que essa modalidade foi evidenciando-se sob várias designações: *estudo aberto, educação não tradicional, extensão, estudo por contrato, ensino a distância e educação a distância*.

Com relação a esses dois últimos termos conceituais, é necessário diferenciar ensino a distância de educação a distância, pois, ao estudarmos os desdobramentos da EAD, certamente estes desembocarão na identificação de uma modalidade de ensino que possui particularidades específicas, iniciando pelo uso de terminologias que lhe dão atributos diferenciados.

Ao buscarmos a palavra ensino, vemos que a mesma encontra-se estritamente vinculada às atividades de treinamento, adestramento e instrução. Isso pode ser constatado, no final do séc. XIX, nos Estados Unidos, onde inúmeros cursos por correspondência foram criados para capacitar pessoas em diversos ofícios de escasso valor acadêmico. Essa capacitação atingiu um número bastante grande de indivíduos através da forma industrializada de ensinar e aprender, que Peters (1973 *apud* NUNES, 1992, p. 26)) conceitua educação/ensino a distância:

[...] é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes através da aplicação da divisão de trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Muito provavelmente, essa conceituação se deve ao fato de que a base teórica ajustada em modelos instrucionais afetava a comunicação, a construção e a interiorização dos conhecimentos originados das comunicações apresentadas, visto que, até recentemente, o processamento de símbolos/sinais foi a aproximação dominante.

Por ser baseada no conceito de que uma máquina (*hardware*), ao executar operações formais em símbolos (*softwares*) possibilitaria ao professor a transmissão de um conjunto imutável de informações aos seus educandos, via uma representação concreta (programas de *softwares*) de uma idéia abstrata, externa

(conteúdo) que, apresentada por intermédio de uma tecnologia³⁰ (computador) seriam compreendidas, decodificadas e armazenadas, tendo como suporte os conhecimentos anteriores e as habilidades individuais (BASTOS, 1998; WICKERT, 1999).

Somando a essas, as considerações suscitadas por Moraes (2002, p. 4) de que “grande parte dos cursos *on-line* fortalecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas instrucionais, tecnologicamente mais sofisticadas, mas política e pedagogicamente vazias e empobrecidas”, caracterizamos a disparidade entre a rápida evolução científico-tecnológica deste século e a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, identificadas pela predominância do individualismo e academicismo da educação.

Temos também em Moraes (2002, p. 4):

[...] que a maioria dos cursos de EAD, desenvolvidos no Brasil e no Exterior, vem favorecendo muito mais a concepção tradicional e empirista da educação, através do uso periférico desses instrumentos, em detrimento dos aspectos construtivos, reflexivos e criativos que essas ferramentas também oferecem.

Considerando essas colocações e com base em estudos específicos, vimos que a EAD, na compreensão de alguns autores como Holmberg (1977), Keegan (1980), Moore e Kearsley (1996), Petters (1973), citados por Rodrigues (1998), era tida como uma forma industrializada de ensinar e aprender, porém o encontro de algumas referências sobre tentativas de práticas inovadoras sinalizavam que à luz de novas concepções a EAD no decorrer de sua história, assumiria uma nova postura, frente a probabilidade de se promover a inclusão social e a democratização do saber, com uma educação a distância com qualidade.

Podemos até mesmo considerar que a questão da industrialização dos materiais viesse a atender acordos entre instituições, porém não é justo deixar de considerar o benefício sócio-educacional que essa nova modalidade de educação oportunizou às camadas sociais menos favorecidas, pois encontraram uma saída moderna e eficiente para adquirirem conhecimentos.

A redução das distâncias delineava-se como um dos grandes desafios sócio-culturais para que sujeitos de diferentes faixas etárias que, por algum motivo se

³⁰ Termo que trazemos de Bastos para ser entendido como modo de produção, utilizando a totalidade dos instrumentos, dispositivos, invenções e artificios. Para aprofundar conhecimentos, buscar Bastos (1998).

encontravam impossibilitados de deslocarem-se até os espaços físicos tidos como meio funcional e tradicional de ensino, tivessem acesso ao conhecimento.

E dentre os mais diferentes motivos, podemos dar destaque àqueles que iam desde a carga horária de trabalho passavam pela incompatibilidade de horários, a distância casa-escola até por necessidades físicas.

Em função dessa busca, desses ajustamentos sócio-educacionais, é que a educação a distância caracteriza-se por uma inovação educativa, apregoada por práticas em movimento que sempre buscam gerar condições para que todos os indivíduos tenham acesso à educação.

Porém ao se compor ambientes de aprendizagem compatíveis às necessidades de seus usuários, temos que ter claro que o mesmo exige a composição de uma equipe transdisciplinar que mediatize as correspondências teórico-práticas entre os docentes e os estudantes, para se possibilitar a democratização do saber e o uso de materiais técnico-pedagógicos.

Assim sendo, não podemos esquecer de que toda proposta educativa caracteriza-se pela presença de um sujeito que aprende e um sujeito que ensina.

Portanto, caberá à instituição e aos educadores uma mudança de postura diante dos novos paradigmas que se vislumbram para a educação, particularmente para a modalidade de educação a distância, onde o estudante é o sujeito do sistema.

Tais considerações nos levam a transitar por entre a caracterização da EAD que ao atribuir à prática educativa a possibilidade de harmonização entre as necessidades e aptidões individuais, imprime ao processo linhas de ações pedagógicas que impulsionam o estudante a assumi-las e delas tomar parte ativamente

A educação a distância, ao possibilitar aos alunos o livre arbítrio sobre as comunicações que lhes são válidas para uma aplicação futura, os levam a, aprender a aprender pensando, criando, inovando, seu próprio crescimento e na medida em que estas se internalizam, efetivam a aprendizagem.

No entanto, na área da EAD, pudemos constatar que algumas das designações não conseguem descrever com exatidão o que é a EAD, apesar desta ter em diferentes autores como Alves e Nova (2003), Lugo e Schulman (1999) Rodrigues (1998), e outros, a característica básica de uma comunicação diferenciada, em que professor e aluno não ocupam um mesmo espaço físico, ter

sua base no conceito de educação para todos, fundamentada na “idéia de democratização e facilitação do acesso à escola” (ALONSO, 1996, p. 29).

Na perspectiva de fortalecer as tentativas organizacionais para se remover os embates relacionados a interação entre professor-aluno, aluno-aluno na modalidade de EAD, várias foram as tentativas de apropriação de instrumentos mediatizadores para a aproximação entre eles, tendo em vista que, há uma quase ausência de aprendizagem em grupo.

Decorrente dessas tentativas é que o uso desse termo segundo Lugo e Schulman (1999) está cada vez mais amplo e que alguns autores o tem utilizado de maneira indistinta junto com as noções de educação aberta, estudos independentes e capacitação a distância.

Porém os autores deixam claro que as terminologias encontram-se associadas ao desenvolvimento histórico da educação a distância, a qual, foi sendo determinada pela tecnologia disponível e pela forma como essa disponibilidade foi aproveitada.

Entendemos que a proposição dos autores refere-se ao nível da amoldação dos princípios pedagógicos às novas mídias, que ao se desenvolverem possibilitaram o acesso mais rápido aos avanços sociais, assim como o uso de novas metodologias de ensino, ampliando dessa forma o acesso à educação, renovando seu compromisso histórico, político e cultural com a sociedade.

O acatamento desses fatos fez com que algumas teorias, ao serem inquiridas sob diferentes panorâmicas, caíssem em desuso.

Desse modo, a educação a distância tornou-se o centro de inúmeras discussões provenientes dos esforços teórico-práticos em se avançar nesse campo de atuação e retomar o diferencial em sua concepção, de forma que, a mediação tecnológica imprima-lhe um novo sentido, à medida que, ao irem se abrindo novos horizontes e possibilidades às novas explorações, conseqüentemente essa requisite das instituições e dos profissionais envolvidos, ações constantes de formação, aperfeiçoamento e atualização contínua.

2.1 NAVEGANDO POR ENTRE AS CONEXÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA : REVER PARA COMPREENDER

Conta a história que a educação a distância está presente entre nós desde os primórdios bíblicos, porém, para iniciarmos nossa reflexão, buscamos alguns fatos significativos que marcaram a visão histórica que se tem da EAD no mundo, nos últimos anos, que foram de considerável valia para as alterações atuais e que ainda servirão como norte às tendências futuras, demandando insondáveis modificações.

A princípio, deparamo-nos com uma ampla contribuição bibliográfica conceituando educação a distância, desde as experiências do final do século XVIII, em que, longe das cartas de Platão e das epístolas de São Paulo, os ensaios de educação por correspondência foram iniciados e a partir de meados do século XIX tiveram um considerável desdobramento (NUNES, 1994).

Navegamos então, desde Guttenberg, no século XV, com a invenção da imprensa, passando pelo ensino para recepção do código morse durante a II Guerra Mundial, chegando até o século XXI, pelo canal da tecnologia digital, a um curso de formação de professores numa instituição de ensino superior.³¹

A primeira resistência ao avanço, à ruptura, e o medo dos mestres de serem substituídos, deu-se no século XV, quando Guttenberg, através de caracteres móveis, passou a registrar em forma de livro seus conhecimentos. Iniciava-se ali a constituição de uma dinâmica diferenciada de aprendizagem, uma idealizada para aqueles que poderiam pagar (caro) para ter acesso aos saberes escritos do mestre, tornando desnecessárias as suas idas à escola para assisti-lo, e outra para aqueles (plebe) que, por situação financeira, não teriam acesso aos escritos, portanto, permaneceriam fora do sistema.

A educação e/ou curso por correspondência foi experienciada, no séc. XVIII na Europa, e no século seguinte começa a se firmar como modalidade de ensino. Assim existe registro que, em 1833, efetivou-se na Suécia um curso de contabilidade por correspondência; em 1840, na Inglaterra, tem-se notícia da primeira experiência nesse campo de ensino; no ano de 1856, em Berlim, foi fundada a primeira escola de línguas por correspondência e, nos Estados Unidos da América, as primeiras experiências datam de 1874³², merecendo destaque o Chatauqua Institute de Nova

³¹ Referimo-nos aqui ao Curso Normal Superior com Mídias Interativas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, que em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB), teve seu início em setembro de 2000.

³² Buscando aproximar as datas para se ter uma visão mais ampla acerca do histórico da EAD, este foi encontrado em autores como: Alves (2003), Landim (1997), Rodrigues (1998) e Sousa (1996). Para um maior aprofundamento, sugerimos buscar suas contribuições.

lorque (1883), como o primeiro reconhecimento a uma academia que teve seu curso autorizado a conferir diplomas através do método de cursos por correspondência.

A primeira Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência realizou-se no Canadá, na cidade de Vitória, em 1938, seguindo-se a ela, a África do Sul (1946), Japão (1951) , Bélgica (1959), Índia (1962) , França (1963) , Espanha (1968) , Inglaterra (1969) , Venezuela e Costa Rica (1977).

Outra instituição independente criada pelo governo com o objetivo de tornar acessível a educação científica às pessoas, foi a The Open University of the Netherlands (A Universidade Aberta da Holanda) , em 1984.

Também com o intuito de prover oportunidades de educação superior, o Indira Gandhi National Open University (IGNOV), na Índia, em 1987, iniciou sua programação acadêmica. As mídias incluíam: material impresso, fitas de áudio e vídeo, rádio e televisão, além das tutorias e aconselhamentos presenciais delimitados em regiões.

Decorrente do crescimento populacional e educacional da China, a Rede Nacional de Radio e Television Universities (RTVU) foi criada para atender a urgente necessidade de qualificação humana, utilizando recursos de material impresso. Apesar de estar reproduzindo os interesses locais ou regionais, o rádio e a televisão também eram usados para treinar os professores e técnicos que, através dos núcleos regionais, recebiam o aconselhamento e tutorias, além de certificar os participantes.

No Brasil, apesar de não haverem registros precisos acerca da EAD segundo (ALVES, 2003), os primeiros, nos dão conta de que provavelmente a EAD, vista como alternativa praticável no provimento das necessidades educacionais e instrucionais da maior parte da classe adulta e trabalhadora, iniciado nos idos de 1904, onde a crise na educação nacional notadamente alterada, requeria alternativas possibilitadoras de mudanças.

Vale ressaltar que nesse contexto, à educação a distância eram atribuídos méritos insignificantes, a tal ponto do então Ministro Dr. Joaquim José Seabra, cujo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ao qual se subordinava a educação, em relatório ao presidente da República, radicalizar e dizer: “ O ensino chegou (no Brasil) a um estado de anarquia e descrédito que, ou faz-se a sua reforma radical, ou preferível será aboli-lo de vez” (ALVES, 2003, p. 3).

Derivados de fatos similares a esses o autor, salienta que poucas foram as ações incentivadoras ao desenvolvimento da modalidade de EAD, no Brasil, conseqüentemente poucos registros acerca de sua história foram tecidos, dificultando hoje, um relato mais conciso da mesma.

Porém, fica claro de que foi na década de 60, quando na América Latina foram criadas as Universidades Aberta da Venezuela e a Estatal a Distância da Costa Rica, que os programas de EAD, para cursos por correspondência, ficaram marcados por mudanças teórico-estruturais, caracterizadas pelo uso de material impresso, textos e manuais distribuídos, via correio, aos alunos inscritos, cujas tarefas depois de cumpridas, faziam o trajeto inverso para serem corrigidas.

A partir de então, os registros assinalam que em diferentes países, novos ambientes de ensino na modalidade da EAD foram, de maneira ponderada, sendo introduzidos e tendo projeção dentro de espaços tradicionais de ensino, através do desenvolvimento de propostas atrativas, enquanto alternativas de ensino.

Já no final do século XIX, nos Estados Unidos da América, os cursos por correspondência eram ofertados por instituições particulares, com o objetivo de ensinarem temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico.

Segundo Litwin (2001 p. 15):

É provável que essa origem da educação a distância tenha fixado uma apreciação negativa de muitas de suas propostas. Mas que o fato de ter-se transformado em uma segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram em uma instância juvenil não evitou essa depreciação, mas imprimiu-lhe um novo selo.

Em princípios do século XX, incorporando os estudos da modalidade por correspondência, podemos citar outras instituições como a Universidade de Chicago e mais as 39 Universidades norte-americanas, identificadas em 1930 (RODRIGUES, 1998).

Na Europa, a criação da Fern Universität, na Alemanha, e a Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha (UNED), ao oferecerem cursos em nível superior a um número significativo de estudantes, confirmaram-se internacionalmente e fizeram a diferença da EAD pela primazia dada ao encadeamento de seus cursos, favorecendo o enriquecimento do ensino a distância.

Ao gerarem propostas atrativas nos cursos de pós-graduação, ofertando-os para um número cada vez mais crescente de estudantes em todo o mundo, esse

novo olhar para os cursos em EAD se faz presente em mais de 80 países, onde “o ensino a distância vem sendo empregado em todos os níveis educativos, desde o primeiro grau até a pós graduação, assim como, também na educação permanente” (LISSEANU, 1998, *apud* PRETI, 1999, p.66).

Mas o grande impulso dessa modalidade de educação foi dado pela Universidade Aberta da Grã-Bretanha (Open University), criada em 1969. Essa instituição despertou a atenção dos governos mundiais para a importância da educação a distância como solução para o enfrentamento das pressões sociais, de acesso ao ensino superior, produzindo cursos acadêmicos de qualidade, durante o período de recesso de outras instituições convencionais, utilizando-se de meios impressos, televisão e cursos intensivos, competindo assim com as universidades presenciais.

Após terem sido reconhecidas as contribuições sócio-educacionais e o mérito da EAD para a sociedade europeia, tais ações culminaram, em 1987, com a adoção de uma resolução sobre as universidades abertas³³.

Assim é que, nesse rápido interconectar de dados, chegamos aos dias de hoje, em que o uso dos multimeios avança em direção à aplicação da comunicação instantânea (uso de videofone) imprimindo uma maior flexibilidade às informações, apresentando-nos um panorama mais amplo desse passado histórico, em busca de elementos de ligação que sofreram alterações devido às diferentes ações de pesquisas e reflexões.

O leque de oportunidades emergentes da evolução e desenvolvimento da EAD, somado ao alto grau de desenvolvimento da tecnologia, possibilitariam a incorporação das tecnologias nas práticas da EAD, fazendo com que, também, as empresas de telecomunicações visualizassem grandes retornos financeiros passando a investir e a lutar no mercado por um melhor desempenho e aperfeiçoamento tecnológico, estabelecendo parcerias com os governos, que por motivos econômicos, buscavam reduzir seus *déficits* fiscais, diminuindo assim as despesas, incluindo a educação.

Quando essas transações comerciais internacionais foram aceleradas pelo uso da *internet* na economia, as universidades do mundo inteiro sentiram o impacto, principalmente, pela invasão e uso de diferentes linguagens, antes apenas

³³ Para um conhecimento mais profundo e complementar a respeito dos cursos ofertados pelas Macrouiversidades a Distância; Redes Intercontinentais de EAD e Redes Continentais, Preti (2000) tem muito a contribuir.

específicas dos tecnólogos, como: *e-mail*, *hipertexto*, *World Wide Web (www)*, *Cd-rom*, navegar, televisão interativa e outros(SOUSA, 1996).

As peculiaridades desse novo suporte tecnológico que, ao admitir uma produção diferenciada de atividades cognitivas na resolução de novos problemas inicia uma era de desconstrução da educação com relação à crise social que atinge também a instituição educacional.

Dessa forma e considerando as limitações econômicas e tecnológicas que permeiam a implantação de ambientes oportunistas e necessários para o desenvolvimento de propostas cooperativas-interativas em situações individuais ou em grupos, os governos passam a ser parceiros das universidades que, juntas, buscam procedimentos para redimensionar e re-significar a concepção dessa modalidade de educação como forma de promovê-la, democratizá-la, socializá-la e disponibilizá-la a um número maior de estudantes, a um menor custo,

Encontramos em Sousa (1996, p.9) , que especialistas como Michael Moore, da Universidade Estadual da Pensilvânia, já preconizavam que “grandes mudanças seriam efetivadas e dentre elas a principal seria a nova concepção de educação como um processo cuja ênfase estará na aprendizagem” .

Essa trajetória histórica possibilitou-nos um breve estudo-resgate de como a evolução da educação a distância, na Europa e na América do Norte, influenciou e contribuiu para a sua implementação e desenvolvimento no Brasil, uma vez que foi sendo criada para atender as transformações nos sistemas de conhecimento, na vida política, social e econômica, em diferentes momentos históricos.

Assim foi que, pudemos perceber que o aumento no número de países, de instituições e até mesmo organizações não governamentais levaram à adoção de ações metodológicas e técnicas no aprimoramento da formatação de seus cursos que, de certa maneira, influenciaram a evolução da EAD no Brasil.

No bojo dessas experiências, muitos aspectos vêm reforçar o desenvolvimento da educação a distância, cujo histórico mostra que os projetos implementados, de uma forma ou de outra, serviram para buscar soluções para as complexas situações educacionais, ao mesmo tempo em que buscavam transpor as barreiras impostas pelo preconceito a essa modalidade de educação que, desde o

seu surgimento, sempre teve o suporte de diferentes instituições governamentais e tecnológicas³⁴ no processo de ensino.

Navegando por entre os registros desse processo e acompanhando as discussões de diferentes teóricos, trazemos as três fases da EAD, caracterizadas por Villaroel (1996, p. 93), como uma modalidade educativa que deve ser considerada, recebendo a denominação de gerações:

Primera generación: instrucción basada en el texto con otras ayudas [...] empleo de otros medios, además del escrito; Segunda generación: posibilidad de contactar a muchas personas en tiempo real [...] el uso de otros medios distintos, las audio y videoconferencias; Tercera generación: posibilidad de contactar a muchas personas en tiempo diferido [...] que las ha empleando la instrumentalización de las nuevas tecnologías de información y comunicación.³⁵

Avançando nas considerações de Viillaroel, Neder (2000) vai mais além e chama a atenção para o fato de que a utilização do termo “instrução” ao invés de educação, enfatiza o sistema de comunicação proposto, o material didático utilizado e a forma de acompanhamento e avaliação do aluno.

Ganha força nosso navegar sobre a evolução histórica da EAD, quando enriquecida pelas contribuições de Preti (2000, p.46), que acrescenta às fases/gerações anteriores, uma fase a mais, apresentando-as como os quatro sistemas pelos quais passou o desenvolvimento tecnológico:

Os sistemas de primeira geração eram baseados no meio³⁶ texto, impresso ou escrito à mão. O termo por correspondência descreve-os precisamente. Os sistemas de segunda geração, [...] contavam com a televisão e o rádio para captar leituras ao vivo na sala de aula, e transmiti-las a outros grupos de alunos que poderiam seguir a lição de uma sala de aula distante [...]. Os sistemas de terceira geração [...] em uma abordagem multimídia com base

³⁴ Segundo a visão de Milton Vargas, professor de Engenharia da Universidade de São Paulo e um dos mais conceituados pensadores nas áreas da Epistemologia, da Metodologia Científica e Tecnológica e da História da Ciência, ao examinar as noções históricas de ciência e de técnica e nelas inserir a de tecnologia, questionando seu sentido e significado para a sociedade atual, a tecnologia é o “logos” da técnica, entendendo-se o termo logos como: razão, inteligibilidade e ainda, como especialista em...Para um maior aprofundamento, sugerimos a leitura em Vargas (1994).

³⁵ Primeira geração: a instrução é baseada no texto escrito com outras ajudas [...] uso quase exclusivo de material impresso; Segunda geração: possibilidade de contactar muitas pessoas em tempo real [...] uso de linguagens e meios audiovisuais; Terceira geração: possibilidade de contactar muitas pessoas em tempo diferente [...] a que vem incorporando as novas tecnologias de informação e comunicação (Tradução da autora).

³⁶ Na distinção entre meios e tecnologias, o Prof. Tony Bates, da Universidade de British Columbia (*apud* PRETI, 2000, p. 45), define meio como “uma forma genérica de comunicação associada a formas particulares de representar o conhecimento. Identifica cinco meios importantes: contato humano direto, texto, áudio, televisão e computação [informática] (embora se possa argumentar que esse último seja mais uma tecnologia do que um meio). Tecnologia é o veículo que transporta um meio [...], dão suporte a várias aplicações de meios em EAD”.

em textos, áudio e televisão [...] meio suplementar de apoio ao material impresso. Os sistemas de quarta geração [...] comunicações mediadas pelo computador [...] utilização orientada por computador [...] colocando o aluno em contato direto com o tutor e acesso a bibliotecas eletrônicas.

Nossa análise não recai somente no fato de como os meios de comunicação foram introduzidos nas escolas, mas interessa sim saber como e a quem eles estão servindo.

Já na década de 70, Paulo Freire, por exemplo, em seu livro “Extensão ou Comunicação”, aproximou a educação da comunicação, deixando bastante clara a importância desta na produção do conhecimento, desde que, os conteúdos fossem problematizados com os estudantes. Essa seria tarefa do educador, além dele ter claro qual é a leitura que se está fazendo sobre a aplicação da comunicação na educação, através da observação e registro das reações comportamentais de estudantes e professores.

Na verdade, Freire alerta a comunidade educacional para o fato de que ao se trazer os computadores para dentro das práticas escolares, via política de introdução, poderíamos estar introduzindo nelas aquilo que ele denominou de “efeito cavalo de Tróia³⁷”, para deixar claro que sempre a implantação de uma nova ferramenta educacional, na escola, dá-se via programa didático e aí todos os conteúdos e todos os processos da aprendizagem ficam a ele atrelados, tendo-se como resultado “[...] a sofisticação do ensino autoritário e tradicional por meio da nova tecnologia” (FREIRE ; GUIMARÃES, 1984-1986).

Todos esses aspectos tiveram implicações nas práticas educativas da EAD e foram de fundamental importância nas transições de um processo enraizado em fundamentos antigos, que não davam conta de encadear alterações educacionais rumo a construção de uma educação dialética e verdadeira, voltada para a independência individual e visando a autonomia intelectual do aluno.

Ao se constituírem em possibilidades de acesso ao saber às populações, ao saber normatizado, essas inovações educacionais exigiam um suporte legal às suas pretensões. Assim, em 1961, o Brasil conheceu a sua 1ª Lei de Diretrizes e Bases

³⁷ Para dialogar mais profundamente com FREIRE e GUIMARÃES, sobre o “efeito cavalo de Tróia”, sugerimos o livro de Freire e Guimarães (1984-1986).

(LDB), nº. 4024 / 61, que no seu Art. 25, Parágrafo 2º, previa ainda que de forma não muito clara, a utilização dos meios de comunicação nos cursos supletivos (BRASIL, 1961).

Embora já presente na Europa e América do Norte, esse movimento de ensino a distância, no Brasil, somente ganhou expressão com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) , Lei nº, 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Em um dos seus 92 artigos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, apresenta um tema, considerado por autores como Niskier (1996), como um dos mais ricos, é o que se refere à educação a distância por somente agora essa metodologia ter ganho roupagem oficial.

E o primeiro desafio colocado para os educadores vem do seu Art. 5º, Parágrafo 5º, que dispõe sobre a obrigatoriedade do “Poder Público criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino independentemente da escolarização anterior” (BRASIL, 1996).

Percorrendo os destaques dados à educação a distância pela LDBEN, chegamos ao seu Art. 80, em que é determinado que ao Poder Público caberá incentivar, desenvolver e veicular “programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, para isso as instituições deverão estar devidamente credenciadas junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), “ com cooperação e entendimento com os diferentes sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Ao envolver as instituições de ensino superior brasileiras, essas propostas desafiadoras de se trabalhar com um nova modalidade de ensino, dentro de uma perspectiva mais abrangente, utilizando-se de recursos tecnológicos, faz com que, as universidades busquem parcerias em regime de consórcios educacionais, para implantação de um novo ambiente de aprendizagem para a capacitação a distância.(UEPG/UEP, 2000).

Assim sendo, o conhecimento de que, ao se ter um suporte mediatizado pela tecnologia, esse consórcio educacional requer uma organização institucional, assim como, um suporte pedagógico que se efetive no ato educativo, que atenda as urgências sócio-culturais-educacionais da comunidade com a qual interagem e da qual sofrem interferências.

Chermann e Bonini (2000, p. 19) vêm contribuir com nossas considerações, acrescentando e dando destaque ao “[...] consórcio das universidades do Centro-Oeste, firmado recentemente, entre a Universidade Virtual de Brasília e a experiência feita pela Universidade Federal de Santa Catarina” .

Seguiram-se a estas, outras leis, decretos e resoluções, que intencionavam esclarecer, regulamentar e normatizar procedimentos que credenciariam instituições que mais tarde se propusessem a ofertar cursos a distância.

Não diferente das ações asseguradas e trazidas nesse breve resgate, são as proposições que encontramos no programa Comitê Lula Presidente, hoje do governo, sob a coordenação do atual Ministro da Fazenda Antonio Palocci Filho, que recebeu a denominação de “Uma escola do tamanho do Brasil”. Trazemos, na íntegra, para que possamos ter uma visão comparativa, mais crítica e abrangente entre o que já foi proposto por governos anteriores, o que já se efetivou e quais proposições foram mantidas, asseguradas, estão e/ou terão continuidade.

Inicia-se assim o parágrafo do documento Comitê Lula Presidente³⁸, destinado às proposições sobre a educação a distância – EAD:

Em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdos específicos quanto na assessoria pedagógica, como o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EAD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes.

PROPOSTAS:

- 1-Criação de uma Coordenação Nacional de Educação a Distância do MEC, com orçamento próprio e articulada com o ensino fundamental, médio e superior.
- 2-Estudos de viabilidade para implantação imediata de programas de formação de professores para educação fundamental e ensino médio, incorporando a EAD entre suas estratégias.
- 3-Redefinição do papel da UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil, na política nacional de EAD. Esse papel deve ter como princípios norteadores para ações imediatas:
 - a) o aumento do número de vagas nas universidades públicas;
 - b) a oferta de cursos de educação continuada aos profissionais em serviço (COMITÊ LULA PRESIDENTE, 2002).

³⁸ Para conhecer propostas estabelecidas para outras modalidades de educação, consultar os sites; www.pt.org.br ; www.liderancadopt.org.br; www.icidadania.org.br; www.fabramo.org.br.

No decorrer de nossos estudos, encontramos autores como: Brandt et al.,(2002), Lobo Neto (2001), Martins (2002), Niskier (1996), Saraiva (1996), que discutem e discorrem com propriedade e aprofundamento um conhecimento histórico sobre as normatizações da EAD e que, de certa forma implicaram em mudanças terminológicas e conceituais dessa modalidade de educação, as quais, não entraremos em detalhes, porque teríamos que desviar nosso eixo de trabalho

2.2 CONCEITOS DE EAD

A EAD na perspectiva de Niskier (1999 p. 50), apesar de nela não se encontrar explícita a necessidade da organização de ambientes de aprendizagem e nem a composição de uma equipe interdisciplinar, podemos inferir esse delineamento do seu conceito de que:

Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disto, requer técnicas especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais, organizacionais e administrativos.

Não nos é incomum ouvir que o impacto tecnológico causou significativas alterações nas formatações dos cursos em EAD, mudando o cotidiano estrutural físico-cognitivo das pessoas. De certa forma, somente agora começamos a compreender o porquê da sociedade não lhe ter dado o significativo valor educacional.

Dentre os motivos que resultaram em experiências desqualificantes para a EAD, encontramos em Nunes (1993-1994, p. 3) que a “[...] descontinuidade de projetos, a falta de memória administrativa pública e o receio de adotar procedimentos rigorosos e científicos de avaliação dos programas e projetos”, faz com que acreditemos que são alguns dos balizadores dos conceitos de EAD que a desacreditavam e a descredenciavam frente às instâncias governamentais, sociais e educacionais, acelerando um desprestígio que já existe, afastando o entendimento da EAD enquanto produção de conhecimento, como prática educativa e como um dos poderosos instrumentos de cidadania e integração social (MARTINS, 2002).

A EAD era tida, segundo Azevedo (2003), como “educação de segunda categoria” ou como “coisa de pobre” ou ainda como “um caminho mais barato para se atingir e qualificar um número maior de trabalhadores”. Isso ocorria porque se

organizava estrutural e metodologicamente para atender uma camada populacional que não pôde ter acesso ao sistema convencional de ensino. Além disso, também favorecia o estabelecimento de comparações com a educação presencial, fixando conceituações primeiro daquilo que não era educação a distância, determinando assim semelhanças pouco científicas que não satisfazem a descrição necessária e precisa para essa modalidade de educação.

Somente a partir das pesquisas dos anos 70 e 80, ela passou a ser vista pelo que é, ou seja, como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, "onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente" (MORAN, 2002a, p.1).

Assim é que analisando o sentido e os formatos postos à EAD, ficou-nos claro que a mesma não pode ser entendida como uma concorrente do ensino presencial, pelo simples fato de que ela, diferencia-se em características que lhe são peculiares, principalmente na questão referente à separação física e temporal professor-aluno, pois tal situação vem exigindo de ambos um conjunto de (re) ajustamentos nos processos ensino-aprendizagem e nas relações que a partir daí se efetivam.

Sob essa ótica, concordamos com Preti (2000) de que todo esse processo exige da estrutura institucional, física e humana uma organização que garanta ao processo educativo uma segura e efetiva mediação legal, administrativa e pedagógica, sem que se perca a qualidade dos serviços oferecidos, o que, em nosso entendimento, poderia acarretar um retroceder educativo, aumentando e fortalecendo os conceitos de que as desigualdades sócio-educacionais constituem-se como plataforma da EAD.

Essa nossa reflexão encontra respaldo em autores como Nunes (1993-1994), que afirma que a EAD também demanda uma sucessão educativa sistemática e organizada que exige a presença de multimeios na estratégia da comunicação, como também o estabelecimento de um processo continuado, com fins educacionais, que se apóiam em uma metodologia ou abordagem do processo de aprendizagem.

Outros como Chermann e Bonini (2000), além de conceituarem a EAD como uma forma de ensino que facilita a auto-aprendizagem a partir da interposição de recursos didáticos, metodicamente organizados e apresentados através de diferentes apoios de informação utilizados isoladamente ou combinados, evidenciam que a mesma deve ter igual característica da educação presencial enquanto prática

social de natureza cultural, devendo, portanto, estar vinculada ao contexto histórico, social e político.

Incluimos esta leitura histórica da EAD, respeitando sua singularidade e concretização, utilizando-nos de algumas considerações postas por Alonso (2000) Belloni (2001), Chermann e Bonini (2000), Moran (2002a), Preti (2000), Valente (2002), e outros. A partir da visão mais ampla que essas noções nos possibilitaram, tentaremos averiguar as possíveis implicações e desdobramentos ocorridos para a construção de um novo ensino a distância, capaz de sinalizar as mudanças importantes que contribuíram para provocar/ engendrar uma visão de mundo que, ao reconhecer a interconexão entre os sujeitos e os objetos e destes com os outros, aventa a abertura para um diálogo entre o ser humano e o mundo. Isso ocorre na medida em que os sujeitos, agindo e reagindo sobre o seu mundo natural, vão estabelecendo conexões de relacionamento de forma a não possibilitarem a separação entre as coisas, ou seja, fragmentá-las em partes.

Analisando a seqüência histórica da EAD em suas diferentes épocas e interligando os nós teóricos, perceberemos seus caminhos conceituais, interconectando-os em busca da compreensão das formas de agir e pensar dos indivíduos.

Podemos então dizer que depende do nosso modo de olhar, de como pensamos e, principalmente, de como analogicamente se dá a harmonização de nossa percepção, de nosso pensamento com a nossa experiência, com nosso modo de considerar e de discernir as afirmações postas, neste estudo, com as afirmações e implementações presentes no processo da EAD com mídias interativas, as quais, nos forneceram elementos que no próximo capítulo subsidiarão nossas reflexões acerca das práticas pedagógicas construídas num cenário que com uma sólida visão sócio-institucional prioriza a sociedade harmonicamente perspectivada com a visão de mundo que temos e a que queremos.

CAPÍTULO 3

CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS: CONSTRUINDO UMA NOVA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Na tentativa de se melhorar a qualidade da educação em nosso país, muitas foram as iniciativas que, nos últimos anos, se apresentaram como perspectivas de

incentivo à busca de novas possibilidades de se reformular a prática pedagógica para a educação geral e para a escola de forma a se instituir um novo sentido, compatível com os avanços científicos e tecnológicos que impulsionam inúmeras mudanças à sociedade contemporânea. Dentre tantas crises vividas pela educação, podemos dizer que hoje vivemos uma crise de possibilidades tecnológicas.

A apropriação e a aplicação pedagógica necessitam dessas possibilidades de discussões sobre sua construção em consonância com os novos tempos, de forma a incorporá-las no processo de aperfeiçoamento pessoal/profissional, na formação inicial e continuada dos educadores.

Não nos restam dúvidas que as crises paradigmáticas³⁹ do conhecimento e educacionais pelas quais estamos passando, ao trazerem consigo intermitentes modelos pedagógicos, ao estabelecerem maneiras de vida marcadamente diferentes das formas que as precederam, trazem também implicações para a prática pedagógica educacional.

Marcados pela multiplicação de respeitadas correntes de pensamento, de contribuições científicas para as áreas de exatas e de humanas, essas implicações requerem que, nesse momento de transição, em que se propõe um novo olhar para a educação escolar, para o desempenho profissional do professor através da gestão e aplicação de novas práticas pedagógicas, sejam reconhecidas por todos que atuando no presente, vislumbram o futuro.

Nesse sentido, não podemos esquecer que o paradigma “[...] é um objeto a ser melhor articulado e precisado em condições novas ou mais rigorosas e que o sucesso de um paradigma é, em grande parte, uma promessa de sucesso que pode ser descoberta em exemplos selecionados e ainda incompletos” (KUHN, 1997, p. 44).

E é essa idéia de incomplitude que, após o acelerado processo de encurtamento de distâncias, via transferências digitais, que substituíram os deslocamentos humanos e seus vestígios e que hoje ajustam todos numa mesma extensão e ao mesmo tempo em diferentes espaços, provoca uma revisão das teorias de forma a se administrar uma aprendizagem que conduza a um entendimento vasto de idéias e de valores indispensáveis para a compreensão do momento atual.

³⁹ Para um estudo mais aprofundado sobre os sentidos do termo crise paradigmática, pode-se consultar Kuhn (1997).

Além disso, há a agregação de conhecimentos e habilidades que certificam as competências necessárias para o desempenho profissional, de acordo com os novos paradigmas tecnológicos e com as formas de gestão do trabalho, de maneira a favorecer aos professores o convívio com as mudanças e com as diferenças,

Ao acompanharmos as transformações que o mundo moderno tem imposto à natureza das práticas sociais, dentre elas a escola, acelerando procedimentos, sincronia e a contigüidade das informações, estas nos levam a discutir a modalidade de educação a distância como um dos modelos pedagógicos manifestado pela extrema rapidez com que as transformações se alastraram a uma grande territorialidade. Emprestamos esse termo do autor português Barroso (1997) para, no sentido de movimento, designar o processo de deslocamento do centro do poder para a escola, modernizando a gestão nos cursos de formação de professores, de forma a estimular o desenvolvimento de uma cultura coletiva de participação e comprometimento educacional.

Ainda com relação ao termo territorialidade, Ferreira (1998, p.15) também coloca que é possível ver a territorialização como:

[...] processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais. Esta apropriação baseia-se no princípio da 'mobilização' (na acepção dada na sociologia política) enquanto forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva.

Porém, ao exigir um conjunto de discontinuidades teórico-práticas, particularmente no domínio tecnológico, com a consciência de que alguns cuidados devem ser tomados, é que importantes alterações nos meios de comunicação foram sendo manifestas em diferentes segmentos. Essas alterações foram traduzidas pelo aumento dos conhecimentos disseminados para e em todos os domínios sociais, permitindo aos sujeitos, independentemente da classe social com a qual se relacionam, irem instituindo novas formas de relação com a cultura, com a aquisição de informações, com a construção e ordenação de conhecimentos, conceitos e valores.

Notadamente, percebemos que é uma nova fronteira da ciência e da tecnologia que se instala no século XXI. Essa ponte se concretiza através das interconexões e interposições entre as tecnologias da informação e comunicação, que têm propiciado aos sujeitos meios expressivos e praticamente infindos para

aplicação, com diferentes propósitos, conduzindo a um novo plano de instituição de produtividade, baseado na força que os conhecimentos têm em nossa sociedade, constituindo-se, portanto, numa nova forma de poder.

Em sua reflexão sobre as formas de poder presentes na sociedade, Alain Tourraine⁴⁰ (1995, p. 36-37), afirma que:

Le pouvoir était dans les mains de princes, d'oligarchies, d'élites dirigeantes; il se définissait comme la capacité d'imposer sa volonté aux autres, de modifier leur comportement. Cette image du pouvoir ne correspond plus à notre réalité. Le pouvoir est partout et nulle part: il est dans la production de masse, dans les flux financiers, dans les genres de vie qui se répandent, à l'hôpital, à l'école, à la télévision, dans les images, les messages, les techniques⁴¹

E é essa sociedade que, estando em constante transformação, passa por períodos de muitas crises que, ao se refletirem na educação, impõem responsabilidades cada vez maiores e mais complexas à comunidade escolar, principalmente às universidades que, enquanto espaços de reflexão, participação social e de formação, têm buscado intensificar seus debates em torno, justamente, da caracterização da formação inicial e continuada de professores, explicitando as formas pelas quais elas influenciam na estabilidade dessa situação.

Muitas dúvidas a respeito da educação a distância impulsionaram questionamentos sobre as propostas direcionadas ao ensino a distância com mídias interativas, disponibilizado no Curso Normal Superior, da cidade de Ponta Grossa, enquanto ambiente inovador.

Esse curso foi criado para se cumprir uma exigência legal – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, ao mesmo tempo em que deveria qualificar professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, das redes de ensino, municipal, estadual e particular do Paraná, aliando as concepções teórico-práticas presentes nos estudantes-professores com as propostas não convencionais para que possam apropriar-se de diferentes conhecimentos, utilizando tecnologias como suporte para o seu “já” fazer.

⁴⁰ Alain Tourraine, o sociólogo europeu das rupturas é Diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, de Paris.

⁴¹ O poder costumava estar nas mãos dos príncipes, das oligarquias e das elites dirigentes; definia-se como a capacidade de impor a vontade própria sobre os outros para modificar sua conduta. Essa imagem já não se adapta à nossa realidade. O poder está em todas as partes e em nenhuma: na produção em série, nos fluxos financeiros, nos modos de vida, no hospital, na escola, na televisão, nas imagens, nas mensagens, nas tecnologias (TOURRAINE, 1995, p. 36-37. Tradução nossa).

Entendemos então, que sendo o processo reflexivo sobre a educação a preocupação central de qualquer universidade, esta deverá repensar seu papel enquanto instituição que, ao possuir a organização do movimento institucional poderá dinamizar outros processos sociais, transformar os conhecimentos científicos em ação e, ao investigar a própria prática educacional, construir um novo conhecimento científico.

Assim é que, acompanhando as inovações educacionais brasileiras e reconhecendo o direito e a necessidade de acessibilidade ao uso das novas tecnologias na formação inicial ou continuada dos seus professores, o Paraná, através da sua Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), estimulada por dois princípios: um representado “[...] pela visão de um novo modo de ensino superior que priorizasse a qualidade sem negligenciar a qualidade [...]” e o outro advindo da “[...] necessidade da oferta de uma educação de nível superior de qualidade, em áreas técnicas – uma demanda urgente⁴², que não podia mais ser ignorada” e reforçada pela consideração de que, “[...] a tecnologia está aí para mudar a face da educação superior” (WAHRHAFTIG⁴³; FERRAZA ; RAUFF, 2001, p. 17) habilmente elabora estratégias e cria a Universidade Eletrônica do Paraná (UEP)⁴⁴.

Ainda, segundo os autores ao ser idealizada, planejada e institucionalizada a UEP marca o seu diferencial de outras instituições ao estabelecer em suas diretrizes de ação que:

[...] foi planejada para ser uma instituição intermediária entre um público que busca conteúdos de qualidade e as universidades que podem oferecer esses conteúdos. Por isso mesmo, a UEP não quer ser a fonte de conhecimento –

⁴² Ressaltamos aqui que o Paraná, na última década, ao transpor de maneira muito rápida os patamares de reconhecimento de um estado consistentemente agrícola para um panorama de aligeiramento industrial, exigiu em grande escala, uma demanda profissional especializada, que viesse suprir as exigências de mão de obra em diferentes setores cujas necessidades se aligeiravam em decorrência das próprias inovações tecnológicas. Esse cenário transposicional é muito bem apresentado por Wahrhaftig, R. ; Ferrazza, A. M. ; Raupp, M. (2001, p.171).

⁴³ Wahrhaftig, Ramiro. Secretário Estadual da Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná, no governo de Jayme Lerner, 2002.

⁴⁴ Nos agradecimentos de sua obra: **Portas abertas para a educação superior** (2001), a qual apresentam como sendo um **caso de sucesso** (grifo nosso) os autores Wahrhaftig; Ferrazza e Raupp, destacam a importância do compartilhamento dos conhecimentos presentes numa rede de serviços, disponibilizados por Ricardo Barcia – Coordenador do Laboratório de Ensino a Distância, LED-/UFSC, de Reinaldo de Oliveira Borba e Jean Carlo Merone, das consultoras Corina Lúcia Costa Ramos , Silza Maria Pasello Valente, Guiomar Namó de Mello e Heloísa Lück, da aceitabilidade e abertura dada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, nas pessoas do Reitor Roberto Frederico Mehry e da pró-reitora Leide Mara Schmidt (2000) assim como na equipe da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, quando da operacionalização e implantação do projeto de criação da UEP.

vai sempre utilizar os recursos humanos qualificados e conteúdos especializados das diferentes instituições de ensino superior. Assim, ela não repete o que as faculdades e universidades fazem ou fizeram tradicionalmente: ela amplia essas ações (p. 19).

Assim concebida e enquanto instituição comprometida e integrada à sociedade da informação a UEP, buscou parcerias com entidades altamente representativas do Estado para, em regime de consórcio, utilizar os recursos eletrônicos disponíveis e, através de uma rede telemática, propor a implantação de um curso de graduação, na área da educação, destinado à capacitação dos professores em ação, nas áreas de educação infantil e ensino fundamental, da rede de ensino estadual, municipal e particular do Estado do Paraná.

Ao transitarmos na questão por esse lado do movimento não linear nos debates acerca da educação, onde à luz das novas necessidades, ousou-se desconstruir, reavaliar os padrões existentes, rompendo com o conceito tradicional de ensino superior, a UEP e seus pares⁴⁵ e buscando descortinar algumas das características fundamentais da Educação a Distância (EAD) presente no Curso Normal Superior com Mídias Interativas da Universidade Estadual de Ponta Grossa -CNSMI / UEPG, é que tomamos como base para o desenvolvimento de nossos estudos e análises que daqui decorrerão.

Buscando acompanhar de perto os processos desafiadores dessa nova visão para a formação de professores é que, as instituições assentadas em um princípio construtivista, criativo e reflexivo, apoiaram-se nos recursos informáticos e comunicacionais disponibilizados pelo advento das novas tecnologias da informação e comunicação, para organizar os sujeitos em conformidade com esse cenário de contínuas inovações que se delineia para recebê-los, reconhecido por Lévy (1999, p. 11) como “[...] a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”.

Também no aspecto educacional, Buarque (2000, p. 49) explicita que:

⁴⁵ Têm-se registros em Wahrhaftig; Ferraza; Raupp (2001, p. 19), de que a primeira parceria da UEP, na área educacional no sentido de expandir a educação superior, foi estabelecida com o Laboratório de Ensino a Distância (LED)-UFSC, onde após sondagem acerca dos cursos superiores que se seguiam, optou-se em criar um processo estadual de educação a distância, tendo como suporte o sistema de videoconferência.

[...] é preciso que, sem abandonar o necessário relacionamento direto da comunidade com a população, sem cair na folia do tecnicismo, a universidade ponha os novos instrumentos a serviço da educação de cada aluno e leve estes ensinamentos a uma educação global como em nenhum outro momento foi possível.

A multiplicidade das novas tecnologias e sua influência no ensino, particularmente no superior, foram assinaladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e enfatizadas por MERHY⁴⁶ (2002), na apresentação do livro que relata o processo de criação e implementação do CNSMI..

[...] à multiplicidade de novas tecnologias possíveis de serem aplicadas ao ensino/aprendizagem e que estão disponíveis aos educadores para otimizar a oferta e a qualidade dos serviços educacionais. As formas tradicionais de ensino tendem a ser superadas por outras, mais rápidas e abrangentes, e os meios convencionais de formação acadêmica devem ser imediatamente repensados à luz dos avanços tecnológicos e das mudanças no paradigma científico.

Assim é que a necessidade de se buscar alternativas para a implementação de uma nova modalidade de educação relacionada aos novos tempos vividos, tanto em termos econômicos, humanos, culturais, geográficos quanto temporais, vem ocasionando uma série de debates e questionamentos por parte das instituições de ensino superior acerca das aplicações das novas tecnologias nos cursos de educação a distância e o reconhecimento dessa necessidade. Merhy confirma isso ao dizer que: “Com certeza já é chegada a hora de o Brasil avançar na oferta da EAD, utilizando a liberdade e a flexibilidade concedidas pela LDBEN, rumo a uma proposta válida para o presente e para o futuro, para o perfil do nosso país e de nosso povo” (BRANDT et al., 2002, p. 16).

Percebemos que resultante desse novo pensar em fazer educação com qualidade e do novo contexto político, econômico e social, emergiu a necessidade de se desenvolver uma nova cultura escolar, em nível superior, e de se criar um curso de educação a distância, capaz de intervir e mudar as práticas postas no contexto educacional.

Esse curso deveria atender à formação de professores exigida pela LDBEN e às necessidades humanas competentes para atuar na educação infantil e nas séries

⁴⁶ MERHY, Roberto Frederico, Reitor da Universidade Estadual de Ponta Grossa/ UEPG. 2002.

iniciais do ensino fundamental, estabelecendo uma íntima relação entre teoria e prática, através da apropriação de diferentes estratégias capazes de dar suporte às mudanças de intervenção, oportunizando também a aceitação e compartilhamento do coletivo institucional⁴⁷.

Sempre à frente dos tempos e das propostas educacionais que, de maneira desafiadora, precisam ser inovadas com competência, habilidade e seriedade, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, cativada pela proposta desse novo ambiente de aprendizagem, toma também para si essa responsabilidade desafiadora de criar, implantar e desenvolver, enquanto núcleo sede, o Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), tornando-se parceira da até então Universidade Eletrônica do Paraná (UEP).

Para que se compreenda a complexidade que envolveu a implantação desse projeto inovador, faz-se necessário que retomemos a proposta do mesmo, uma vez que além de objetivar habilitar um contingente numeroso de professores em todo o Paraná, busca também cumprir com a responsabilidade social de qualificar professores, ampliando seus referenciais teóricos, conceituais e metodológicos, mediante o uso de tecnologias de comunicação, sem entretanto deixar de lado a relação bidirecional que envolve os estudantes nesse clima de compartilhamento.

Daí a importância e a relevância de se trazer às discussões aspectos consideráveis acerca do exercício dos papéis dos diferentes atores sociais quando da elaboração de um projeto, encarado como um grande ensaio que abrange distintas fases e distintos ingredientes na sua efetuação, de forma a ordenar/dispor as motivações, anseios, interesses e determinismos de todos que dele fazem parte.

Com relação à elaboração de projetos, resgatamos de Alonso (1999, p. 44), as considerações de que:

Embora a elaboração do projeto seja apenas o início de um processo, se ele foi produzido coletivamente e assumido pela comunidade proponente, representa um nível razoável de amadurecimento do grupo, condição básica para o sucesso. De qualquer forma, a fase de implementação exigirá a congregação de esforços e vigilância constante para garantir total coerência com o que foi proposto.

⁴⁷ O projeto inicial (contemplando a concepção pedagógica e tecnológica) foi elaborado junto à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) pelas professoras Corina Lúcia Costa Ramos e Silza Maria Pasello Valente em conjunto com o engenheiro Reinaldo de Oliveira Borba (BRANDT et al., 2002, p. 27). Foi, posteriormente, assumido, enriquecido e implementado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a qual, atendendo parecer da Comissão Verificadora do MEC, passou a ofertar somente a habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental (**ver Anexo A**).

Apesar do projeto trazer em seu bojo sonhos, fantasias, realidades, projetos individuais, deverá constituir-se no resultado das análises, discussões, críticas e contribuições significativas da comunidade escolar.

Outra questão fundamental a considerar e que neste momento do trabalho, torna-se imprescindível retomar, é que o projeto se refere à sociedade do conhecimento como o centro direcionador das ações norteadoras para a implantação de um curso de formação de professores na modalidade de educação a distância mediatizada pelo uso das mídias interativas.

Para tanto, temos notadamente presente no projeto final para implementação do CNSMI, que esse centro norteador tinha como essência que:

[...] a verdadeira sociedade do conhecimento somente estará sendo construída quando possam difundir-se e aprofundarem-se as aplicações dessas redes em áreas de grande conteúdo e retorno social. [...] assegurar à totalidade da população o acesso a esse contexto que a caracteriza, principalmente no tocante à preparação de recursos humanos [...] um princípio de natureza pedagógica com aplicação metodológica que diz respeito à escolha das formas a serem utilizadas na preparação desses recursos humanos, as mais avançadas, associadas às mediações presentes no paradigma educacional consolidado em nossa cultura (BRANDT et al. , 2002, p.19-20).

É preciso que se tenha visível que, mediando as discussões acerca dos recursos físicos e humanos exeqüíveis para se alcançar as metas de uma proposta para um curso de formação de professores, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) já contava com um certo e razoável conjunto de recursos humanos já formados (coordenadores e docentes) e em formação (tutores e assistentes), na área das ciências humanas como também em outras áreas, assim como já contava com os recursos tecnológicos em processo de consolidação.

Sem trocar a reflexão pedagógica pelo fascínio da tecnologia, coube então às parceiras UEPG⁴⁸ e UEP – instituições promotoras do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, discutir, estruturar, programar, seriar, sugerir e gerenciar uma rede de serviços, ações e operações para que nessa modalidade de educação a distância, a identidade individual e coletiva do professor pudesse ser manifestada

⁴⁸ UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição primeira na construção do projeto, em parceria com a SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná; AGTEC – Agência de Educação Tecnológica e a UEP – Universidade Eletrônica do Paraná que, a partir de 11 de dezembro de 2001, passou a ser denominada Universidade Eletrônica do Brasil (UEB).

numa rede de representações favorecidas pelas relações com seus pares, de forma que, segundo Becker e Marques (2002, p. 92),

[...] o sujeito da aprendizagem produza todo tipo de transformação até conseguir construir para si esses conteúdos e, inclusive, as relações pedagógicas nas quais se inserem suas ações; até assimilar os conteúdos e as relações como algo significativo.

O que na perspectiva de Freire (1977), seria a tomada de consciência não somente das coisas inovadoras que permearão seu fazer pedagógico, mas principalmente tomar consciência de si mesmo.

Assim, coube à UEPG a disponibilização do espaço físico, equipamento e material para a efetivação da proposta curricular para a modalidade de educação a distância, através do uso da logística tecnológica colocada à disposição pela UEP.

A visão inovadora que caracteriza o Curso Normal Superior com Mídias Interativas pode ser percebida nas diretrizes norteadoras de sua proposta, além de encontrar-se presente na efetivação da mesma, pois o curso oferece um ambiente educacional peculiar que disponibiliza aos estudantes-professores a articulação, de forma harmoniosa, das modalidades do ensino presencial e da educação a distância.

O ensino presencial por utilizar-se de ambientes físicos enquanto espaços para o desenvolvimento curricular, dentro de um cumprimento de carga horária e controle de frequência definidos. Já a educação a distância, por apropriar-se de diferentes mídias que garantem a interação dos alunos, nas diferentes unidades, em diferentes estudos e estratégias educativas, rompendo com a tradicional e contínua presença de docentes e alunos, redimensionando assim as concepções dos cenários educacionais, culturais e sociais.

Analisando o projeto inicial ⁴⁹, percebemos que um dos grandes desafios que se delineava, encontrava-se presente no fato de que, ao assumir uma proposta educacional diferenciada em termos sócio-qualitativos, a comissão organizadora ⁵⁰ do curso assumiria também a responsabilidade gestora para a formação, em nível superior e a educação continuada, de professores em exercício, das redes estadual,

⁴⁹ Versão final revisada pela UEPG, em 06 de julho de 2000.

⁵⁰ Leide Mara Schmidt (Vice-Reitora), Cleide Aparecida Faria Rodrigues (Pró – Reitora de Graduação), Neuza Helena Postiglione Mansani (Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes), Celia Finck Brandt, Sydione Santos e Marisete Mazurek Tebcherani, docentes da UEPG/DEMET (Departamento de Métodos e Técnicas).

municipal e particular de ensino, usando recursos da informática e das telecomunicações de forma a possibilitar, em tempo real, as relações entre indivíduos geograficamente distantes, sem desordenar o ensino com troca de informações.

Vale ressaltar que, simultaneamente ao pólo de Ponta Grossa, outras três cidades paranaenses ⁵¹estariam se interligando às discussões suscitadas.

Assim, para a perspectiva deste trabalho, no qual não podemos esquecer que, neste milênio, o assunto levantado alcança novos contornos, transpostos pelo aparecimento de novas formas de linguagem, consideraremos como básico as contribuições de Brandt e seus pares⁵², enquanto articuladoras primeiras da elaboração do projeto curricular e implantação do curso na UEPG.

Acreditamos que suas experiências estão imbuídas de extrema relevância no que tange ao conhecimento e à reflexão dos processos em que ambas as instituições se situaram.

Buscava-se então a elaboração de um projeto educacional que requeria a participação dos docentes locais além da colaboração e os nexos estabelecidos entre os diferentes elementos constitutivos desse processo.

Dessa forma, projetava-se garantir a dinâmica de um diálogo interativo entre o uso e a aplicabilidade dos recursos tecnológicos e a disseminação do conhecimento presente na constituição física e pedagógica do projeto, de forma que educandos e educadores criassem, dialogicamente, um entendimento do mundo.

Embora os educadores desempenhem papel importante no processo da construção de conhecimento, via tecnologias da comunicação e da informação, é necessário que aqui, num breve recorte, se destaque a presença do tutor, ainda que, este não esteja formalmente expresso no projeto, enquanto sujeito que atuará como mediador/articulador entre a teoria educacional presente nos textos (material impresso) e nos discursos dos docentes (videoconferências) e cujas contribuições pedagógicas e conhecimentos tecnológicos deverão se organizar para facilitar o transitar dos conhecimentos, o ir e vir das informações, valorizando os conhecimentos práticos e cotidianos dos estudantes-professores.

⁵¹ A cidade de Curitiba (com duas salas), Irati e Francisco Beltrão com uma sala cada.

⁵² Célia Fink Brandt (UEPG), Cleide Aparecida Faria Rodrigues (UEPG), Corina Lúcia Costa Ramos (SETI), Leide Mara Schmidt (UEPG), Marizete Tebcherani (UEPG), Neuza Helena Postiglione Mansani (UEPG), Silza Maria Pasello Valente (UEL), Sydione Santos (UEPG).

Esse recorte permite situar o CNSMI/UEPG no local privilegiado onde passaram a ser articulados os conteúdos significativos às características pedagógicas e às necessidades de incorporação do próprio conflito cultural suscitado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que possam cooperar para o aperfeiçoamento das experiências pedagógicas, atenuando o paradigma positivista⁵³ que ainda transita pelas práticas docentes.

Porém como o desenvolvimento dessa nova cultura educacional implica em diferentes olhares para a aprendizagem e quando da elaboração de um projeto devemos considerar as contribuições de diferentes estudiosos, resgatamos de Hernandez (1998) o alerta para o fato de que devemos olhar e zelar pela aprendizagem do aluno, seja planejando situações para a efetivação de uma aprendizagem significativa, seja através de projetos ou através de outras atividades.

O desenvolvimento da noção de cultura tem em Silva (2002, p. 61) importantes implicações curriculares, visto que: “A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em ‘ cultura ‘, mas em ‘ culturas ‘ “.

Justamente é o reconhecimento dessa noção de cultura que queremos destacar, pois a reconhecemos no projeto, na crescente intenção em se garantir, nessa modalidade de formação de professores, a reflexão e a problematização de suas práticas, fundamentadas teoricamente de forma que os estudantes-professores, através desse movimento dinâmico, extraiam dessa proposta os subsídios que lhes possibilitem o imediato repensar, o reorganizar e o redirecionar de sua ação educativa.

Assim, a sistemática curricular, apoiada nas diretrizes estabelecidas para o projeto pedagógico, mobilizado a partir dos eixos de tratamento dos conteúdos, levará os estudantes-professores à compreensão de seu trabalho através da

⁵³Marcado pela presença newtoniana-cartesiana, o paradigma positivista, apesar de ter impulsionado o desenvolvimento das ciências, ingeriu às diversas áreas do conhecimento subsídios teóricos marcadamente ancorados na racionalidade, na objetividade, na decomposição, na fragmentação do todo, gerando principalmente na educação comportamentos passivos, acentuados por uma formação acadêmica reducionista, que ainda se encontram presentes nos educadores e em suas práticas educativas, através das ações que deixam transparecer a desordem conceitual que norteia o seu fazer didático, ainda que, tranvestidas de inovadoras. O que significa dizer que, os educadores ainda não conseguiram transpor as imposições do velho paradigma.

MORAES (1996, p. 38), provoca um incitamento à discussão acerca desse tema, quando discute em diferentes autores a: “**Busca de um novo paradigma para a educação**”, o qual, para um maior aprofundamento sugerimos sua leitura.

elaboração de diversos processos conceituais-metodológicos, favorecidos pela estrutura organizacional do curso.

Ao romper as barreiras do sistema formal de educação, sem comprometer a qualidade do ensino, a qual sempre priorizou, a Universidade Estadual de Ponta Grossa diferencia a logística da EAD, ao oferecer aos estudantes-professores aulas por videoconferências, realização de propostas de trabalho via *ON-LINE* – monitorado de suporte e sessão tutorial.

Um suporte conceitual atualizado e significativo amplia os fundamentos e procedimentos da prática dos estudantes, no momento das aulas por videoconferências, teleconferências, trabalho monitorado e as vivências educadoras.

Ao propiciar momentos para a troca de informações com seus colegas, a realização dos trabalhos, via *ON-LINE*, contempla a troca de informações e experiências, através de um processo de descoberta, em que o estudante-professor busca novos referenciais para o seu desenvolvimento teórico-prático.

A partir daí, o processo de produção elaborado, a sistematização do pensamento, do desempenho acadêmico e científico, contribui sobremaneira para o desenvolvimento das competências em língua portuguesa, essenciais para a formação de um profissional de educação.

Estas, por sua vez, ampliam as possibilidades de discussão da prática, pois oferecem múltiplas formas de registro e de abordagem da experiência pedagógica, favorecendo, através de um processo de criação, o desenvolvimento de um estilo pedagógico próprio.

Fica bastante claro que, quando do delineamento do currículo do curso, a preocupação do grupo organizador era com o fato de se ter assegurado o embasamento teórico-prático e a valorização do saber acumulado pelos futuros estudantes-professores com aprendizagem baseada em competências que, por permitirem uma interconexão entre as diferentes áreas do conhecimento, torna-os sistematizados e academicamente aceitos e reconhecidos, superando a tradicional divisão das disciplinas.

E hoje, quando se fala muito em ensino por competências, é preciso saber qual é o conceito que se tem dele. Essa nossa consideração se justifica pelo fato de que o mesmo, por ser muito utilizado, seus usuários crêem que é recente.

Porém, mostra a história que ensino por competências é mais antigo do que se imagina, e se retomarmos seus caminhos e nos depararmos com as

contribuições de Dewey, veremos que no começo do século passado, em 1915, ele já falava do conceito de competência e se quisermos trabalhar com as palavras, iremos além de 1915 e encontraremos, no século XVII, Comenius, o pai dos pedagogos, que afirmava exatamente isto, a escola precisa ter alguma arte, porque se você ensina alguém, você ensina para o quê? Então nós temos que reconhecer que, para a época, era um salto brutal o sentido que era atribuído ao “educar” alguém.

Retomando então nossa linha de análise, temos de entender que se quisermos trabalhar por competências, precisamos buscar em nós mesmos, todo um conjunto de conhecimentos e experiências que temos e mobilizá-lo para lidar com uma situação nova, isso significa que precisamos nos apropriar de todo um conjunto de recursos críticos e criativos nos estudos teóricos e na reflexão da prática.

No projeto inicial⁵⁴ do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, encontramos que competência é:

[...] uma capacidade de mobilização de recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRANDT, et al., 2002, p. 49).

Assim, centrada no currículo, a tarefa oportunizadora para a construção de significados culturais sobre os conteúdos, a partir do binômio integracionista teoria-prática, somado ao reconhecimento da prática docente, o projeto estabelece que os conteúdos, selecionados e priorizados seriam interativamente organizados nos módulos problematizando temas nucleares.

Para tanto, as diretrizes do projeto pedagógico se apropriariam e utilizariam de uma abordagem problematizadora direcionada a uma sondagem que possibilitaria o estabelecimento de relações entre as diferentes práticas evidenciadas no currículo, de forma que, ao assegurar os nexos entre elas e o estudo, evitariam que os conteúdos trabalhados se configurassem como um fim em

⁵⁴ Achamos por bem fazer aqui um breve recorte para esclarecermos que, quando utilizamos o termo “projeto inicial”, estamos nos apropriando das considerações presentes no projeto original para o curso e quando empregamos o termo Curso Normal Superior com Mídias Interativas, estamos nos apropriando das contribuições presentes na versão final do projeto para o curso, elaborado pela comissão coordenadora, visto que em BRANDT et al., (2002, p.35) encontramos que: “Ao longo da implementação do projeto, foram incorporadas alterações à proposta original, em função das situações vivenciadas e das contribuições dos sujeitos envolvidos”.

si mesmos, mas em um recurso para a efetivação de uma aquisição maior em termos de formação e construção de competências.

Podemos encontrar essas considerações no fragmento a seguir, que trazemos do projeto do CNSMI para destacar que a ênfase do mesmo é centrada na constituição de competências, em contrapartida ao acúmulo de conhecimentos presentes até então em cursos de EAD: "O processo de aquisição de competências desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive e com a qual interage permanentemente em sua formação" (BRANDT, et al., 2002, p. 49).

Essa questão, num olhar Freireano, seria "a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos 'temas significativos' ou 'temas geradores' que vão constituir o 'conteúdo programático' do currículo dos programas de educação de adultos" (FREIRE, 1970).

O compromisso, então, de todos os envolvidos com a efetivação do projeto para a formação de professores com mídias interativas passa a avocar contornos mais complexos do que se assumia de início, pois o momento solicitava um levantamento dos autores cujas abordagens determinariam o enfoque curricular do projeto, levando-se em consideração a concepção de currículo que as permeiam.

A preocupação com a elaboração de um currículo interdisciplinar constituído por módulos, que contemplasse temas⁵⁵ relevantes para a complementação teórico-prática dos professores, que impedisse os obstáculos provenientes da divisão do trabalho pedagógico e do afastamento entre a teoria proposta e a prática experienciada, constituiu o entendimento e delineamento do mesmo como produção social, também assim expresso por Apple (1989, p. 46):

[...] o currículo não pode ser entendido de uma forma positivista, isto é, é preciso percebê-lo relacionalmente, como tendo adquirido significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações [...] não é apenas o conteúdo curricular que deve ser observado, sua forma e o modo pelo qual ele é organizado também merecem atenção.

Assim posta a questão e dadas as características peculiares do projeto em que se ancora a sistemática curricular, propõem-se, segundo Brandt et al.,(2002), que nela sejam priorizados:

⁵⁵ Para um maior conhecimento, indicamos a leitura do livro de Brandt et al., (2002).

- a) através das teleconferências, a inclusão de conteúdos transdisciplinares de natureza sócio-cultural, de forma a assegurar um processo de revisão atualizada do conhecimento, ampliando a sensibilidade do professor em formação, tendo como instrumento mediador o sistema de recepção aberta;
- b) através das oficinas e estudos independentes, a oferta de atividades opcionais que viabilizem a aquisição e o estabelecimento de novas competências e saberes, aos estudantes-professores, num processo de atualização contínua, geridas por eles próprios;
- c) através das videoconferências, via redes eletrônicas de transmissão e recepção de dados e informações, a busca em se aliar a tecnologia à sensibilidade do humano, de forma a ir se construindo competências em instrumentalização nas tecnologias aplicadas à educação.

O que se percebe, enquanto processo inovador nessa modalidade de ensino mediatizada pelas tecnologias, é que agora é necessário que se trabalhe em termos de capacidades de fazer, o que implica em um trabalho voltado à preocupação, questionando-se pelos resultados, pois alguém está aprendendo e é capaz de fazer o quê?

Trazer esses questionamentos para a realidade dos estudantes - professores inseridos no CNSMI, significa refletir sobre a questão não somente do que eles estão aprendendo, mas em que medida serão capazes de ter uma ação conseqüente em suas realidades sócio-educacionais, do ponto de vista de avanços tecnológicos, por exemplo.

Assim, ao mesmo tempo em que reconhecemos ser importante a presença do estudante-professor, nessa modalidade de EAD interativa, diferenciada pelas mídias, também estabelecemos num mesmo nível de importância a presença do professores-tutores, visto que estes, ao mediatizarem nessa nova realidade, essa nova competência, precisam ter claro qual é a sua competência em estar ensinando, em estar educando, para que também os professores-estudantes, antes de iniciarem uma cobrança em termos de competências de seus educandos, tenham isso também claro para si, o que significa o professor ter competências também para isso.

Esse é um ponto fundamental e hoje, trabalhando com a questão da formação de um professor-gestor, em que este, realmente, deve ter uma competência, para posicionar-se numa organização educacional como educador, a UEPG tem investido muito na questão da formação de educadores com mídias digitais, por reconhecer neles os profissionais que provavelmente estarão trabalhando em organizações educacionais, e até mesmo em outras situações, como pessoas que têm uma visão sistêmica do conjunto das ações com as quais têm que lidar no dia-a-dia, seja para implantar um projeto digital, para implantar um centro de estudos, ou para montar uma infra-estrutura de comunicação e de informação.

Todos nós, educadores, temos consciência que a atual política sócio-educacional exige dos profissionais a aquisição de certas habilidades, seja do ponto de vista da gestão, que engloba até mesmo a questão de saber como lidar com os fornecedores das tecnologias, até as competências mais *soft*, que são as comunicacionais e informacionais.

Então, a leitura que podemos fazer a respeito das competências tecnológicas, num curso de formação, é que enquanto educadores, não adianta tratarmos a tecnologia como tecnologia instrucional, é preciso que de fato a tratemos e a incorporemos em nossa prática cotidiana como tecnologia de aprendizagem e de conhecimento.

Nessa perspectiva, essa idéia de ensino por competências ganha força a partir de experiências, de problemas experienciais ligados com a formação de professores, às condições operacionais do sistema, à estrutura logística da área da educação.

De fato, o que se está exigindo em questão de competências, seja a médio ou longo prazo, é que um curso, ao utilizar mídias para a formação de professores tem que se instrumentalizar, aprendendo, de fato, a lidar com o processo constante de inovação, que é uma das características da sociedade da informação⁵⁶ Isso está se tornando um diferencial fundamental, provocando ações teórico-metodológicas que

⁵⁶ Alicerçada pelo paradigma de organização de trabalho, pela informatização dos processos de produção em massa, surge como resultado dos avanços tecnológicos, centrados sobretudo na informática, na robotização e na rapidez com que os recursos da informação e comunicação se estenderam vindo beneficiar aquele que produz e aquele que consome, desencadeando reformas econômicas, sociais, políticas e educacionais.

Trazida também aqui, para reforçar nosso entendimento de que a sociedade ao passar da era industrial para a de informação, gera incertezas na divisão do trabalho, desafiando-nos a conviver com aligeiradas mudanças, visto que, as inovações ao se centrarem mais no processo que no produto (CARBONELL, 2002, p. 25) exige que os educadores saibam situar informações, desenvolver capacidades práticas para transitar por entre as informações difundidas através das diferentes mídias, para que possa ser bem sucedido na escola e no mundo do trabalho.

os tornam mais competentes, seja nos seus ambientes de trabalho e/ou nas suas organizações.

Talvez pensando nisso e sobre isso é que as competências norteadoras presentes no projeto para o monitoramento e a avaliação do curso têm sua centralidade na prática dos professores, que ao irem tecendo os fios dinâmicos de sua construção, buscarão problematizar, explicitar, debater, des-construir e re-construir suas experiências cotidianas, fazendo com que, através de um compartilhar de reflexões, estejam continuamente aprendendo, continuamente se atualizando com o uso dessas competências e com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), justamente para se reconhecerem como pessoas que precisam sentir-se efetivamente como produtores do conhecimento, percebendo que o produto do seu conhecimento tem um valor muito grande. Somente assim poderemos afirmar que estão inclusos na chamada sociedade do conhecimento.

Assim é que, ao retomarmos nosso navegar por entre os registros do projeto do CNSMI, percebemos que as tramas do conhecimento prático foram se entrelaçando com os fios teóricos presentes nas discussões e que foi através dessa nova forma de organização e administração educacional, que a UEPG e a UEP encontraram uma maneira ousada de qualificar um grande número de professores atuantes na educação infantil e ensino fundamental.

Ao oferecer esse curso que visa a formação continuada dos estudantes-professores, as instituições estariam, ao mesmo tempo capacitando-os para o uso das novas tecnologias em nível educacional, cabendo aos educadores, acompanhá-los até a aquisição das competências necessárias para prosseguir autonomamente, “*administrando sua própria formação contínua*” (PERRENOUD, 1999, p.155, grifo do autor).

O que podemos esperar e suscitar então, concordando com Almeida (2000, p. 73) é que essa formação possa inspirar outras iniciativas similares dentro de outros setores da sociedade, permitindo que extrapole o ambiente computacional ou o laboratório de informática e

[...] se estenda para toda a escola, atingindo gestores, educadores, funcionários e alunos, pais e comunidade do entorno da escola deixando os equipamentos ao alcance de todos. Trata-se de uma mudança de cultura cujo acesso à tecnologia de informação é condição indispensável, mas não suficiente.

Tomando como referência essa afirmação, acreditamos ser interessante que se questione se nesse convívio com a eletrônica, com o digital, já temos realmente presente em nossa sociedade educacional a cultura de uso dessa ferramenta.

É notória, a complexidade que envolve a elaboração de um projeto que extrapole os limites da sala de aula, passando para um ambiente virtual-computacional, que possibilite o rompimento com os atuais paradigmas educacionais para a formação de professores na modalidade de educação a distância, principalmente porque nesse momento em que se discute o acesso, o uso e a disseminação de uma nova ferramenta em educação, discute-se também a formação inicial e continuada dos profissionais que dela e nela vão se constituir.

Além disso, porque exige que todos os elementos que nele se envolvem se comprometam com uma prática transformadora, porque se constituirá num espaço cujo cenário se interpenetrará de questionamentos complexos, indispensáveis para se propor um modelo diferenciado de formação de professores.

Para reforçar essa perspectiva, tomamos emprestadas as palavras de Lévy (1999, p. 158), o qual explicita que o essencial é a implementação de um “ novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”.

Apesar dessa perspectiva inovadora para essa modalidade de formação de professores ser criticada por educadores que defendem o modelo técnico de formação, a UEPG ousadamente, avançou e extrapolou, fazendo emergir

[...] um novo paradigma pedagógico de educação não convencional que permite criar propostas dentro e fora da escola formal. Estas utilizam estratégias de educação presencial, apoiadas em suporte tecnológico avançado, ou, dentro da modalidade de educação a distância, apoiadas em procedimentos de ensino presencial (BRANDT et al., 2002, p. 21).

Ou seja, caberia ao grupo administrativo-organizacional buscar fins iguais para o que há de igual entre elas e fins diferentes para o que há de diferente, sem dissociá-los no processo educacional.

A UEPG, como que se antepondo às considerações levantadas por Lévy (1999) de que duas grandes reformas seriam necessárias, a primeira referindo-se às adaptações dos sistemas de educação e formação dos dispositivos e ao espírito presentes na EAD, e a segunda, ao reconhecimento das experiências adquiridas, promove de maneira singular essa reforma. Ao instituir esse modelo de se conduzir

um curso através de uma metodologia a distância, contemplada pelo uso das novas tecnologias e que se encontra destacada no projeto enquanto construção de uma prática educacional voltada para o atendimento das necessidades locais dos estudantes-professores e a consideração de que se o professor, no seu processo de formação, ao vivenciar situações que emergem da sua vivência escolar, certamente, se apropriará de inúmeros saberes, acadêmicos ou não, para participar da construção de uma nova escola.

A formação específica referente às diferentes etapas da educação básica firma-se no projeto em conformidade com as Diretrizes Curriculares, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além do uso de diferentes técnicas de trabalhos individuais ou coletivos, assegurando assim a articulação entre conteúdo e método, de forma a instituir uma rede significativa de conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e a própria docência dos estudantes-professores.

Tais procedimentos são claramente visualizados no quadro demonstrativo elaborado Brandt et al.,(2002), no qual, o projeto pedagógico e os princípios do currículo se integram de forma harmoniosa, para que possam ser assimilados pela comunidade acadêmica, tendo em vista que priorizam a utilização de uma abordagem dialética, problematizadora e de atitude investigativa, de forma a garantir uma efetiva ligação entre estudo e trabalho.

Buscamos então no projeto pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas (BRANDT, et al., 2002, p. 47), os princípios que o embasam, encontrando: a articulação entre teoria e prática, com valorização do exercício da docência; a articulação entre as áreas do conhecimento; o aproveitamento da atuação profissional de magistério e a ampliação dos horizontes culturais e desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo, os quais exigem que competências essenciais sejam mobilizadas pelo estudante-professor, visando o desenvolvimento da sua autonomia cognitiva e atitudinal, contribuindo para a aquisição de um estilo próprio em seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, os princípios dinamizadores do curso derivam-se não só das abordagens epistemológicas e metodológicas, mas, e principalmente, do fato de que a clientela a ser beneficiada é composta por educadores atuando na educação infantil e no ensino fundamental dos diferentes municípios paranaenses.

Esses educadores apresentam como característica a necessidade pessoal e legal de ampliarem e aperfeiçoarem seus conhecimentos, em suas áreas de atuação, e, enquanto profissionais em ação por impedimentos diversos, não teriam condições ou tempo de estudar em um curso de graduação presencial.

O projeto do Curso Normal Superior com Mídias Interativas (BRANDT et al., 2002), sensível a este aspecto, teve o propósito de ir ao encontro dos profissionais, levando, através de um sistema aberto de comunicação, às mais distantes regiões geográficas do Estado do Paraná, conhecimentos que, antes, ficavam restritos às universidades.

Por se considerar a prática pedagógica cotidiana como uma extensão fundamental para os eixos metodológicos do curso, é que na proposta inicial do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, UEPG/UEB (2000, p. 17) encontramos em destaque a prioridade de um trabalho com competências de forma que “as competências prioritárias a serem desenvolvidas na formação do professor, neste Curso Normal Superior, são aquelas do profissional prático, reflexivo, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação”, dando à teoria sentido menos acadêmico e mais orgânico, o que implica numa dinâmica teórico-prática que apreenda o vivido pensado e o pensado vivido, com a inclusão no decurso da formação, da dialeticidade entre o desenvolvimento teórico e sua construção prática.

Merece então destaque a parceria feita entre a UEPG e a UEB,

[...] porque as duas instituições assumem as ações conjuntas, articulam os fios pedagógicos e tecnológicos, compondo uma grande rede para a formação dos estudantes-professores e compartilham os desafios e as responsabilidades, tecendo e tramando os recursos necessários para a implementação e avaliação do curso (BRANDT et al., 2002, p. 67).

Reside aí a importância de se focalizar os prováveis encaminhamentos assumidos, na tentativa de se responder às políticas públicas para a administração e para a formação de profissionais da educação.

A primeira questão a ser ressaltada refere-se ao fato da equipe responsável pela gestão do projeto ter reconhecido a importância de que a transformação dos velhos modelos pedagógicos presentes na formação de professores, em práticas mais condizentes com a contemporaneidade, não poderiam resultar unicamente de investimentos na formação de educadores, mas também do desenvolvimento de um processo sistêmico que atingisse toda a cultura organizacional da instituição.

Nesse sentido, devemos concordar com Kuhn (1997, p. 126) quando nos diz que “[...] as revoluções científicas precisam parecer revolucionárias somente para aqueles cujos paradigmas sejam afetados por ela. Para observadores externos podem parecer etapas normais de um processo de desenvolvimento”.

A segunda questão mostra que, ao entender a administração escolar como uma prática social de apoio à prática político-educativa na medida em que demanda sempre numa ação de tomada de decisão, sentiu-se que era imprescindível uma ação coletiva na concretização das propostas constantes no projeto inicial do curso.

Coube à Comissão Coordenadora a responsabilidade de colocá-las em prática, acompanhando a implementação e realizando as reestruturações que se faziam necessárias para adequar a proposta à realidade, legitimando assim uma prática de gestão democrática comprometida com a oferta de uma educação superior de qualidade. Isso é manifestado por Wahrhaftig, Ferraza e Raupp (2001, p. 19),

[...] o projeto foi concebido para disponibilizar a infra-estrutura e a logística necessárias para a disseminação do conhecimento no Estado do Paraná. Seu princípio fundamental é de que a educação superior de qualidade deve ser acessível para todos que a procuram.

Também para a Universidade Estadual de Ponta Grossa a educação superior é:

[...] hoje um diferencial extremamente importante para o desenvolvimento nacional e para a inserção na economia globalizada. Não necessitamos de pessoas adestradas para a execução de trabalhos mecânicos, necessitamos de mentes críticas e criativas que dominem diferentes códigos e linguagens e que sejam dotadas de flexibilidade intelectual para se adaptar a novas situações. Essas qualificações não podem ser improvisadas num treinamento fabril; elas somente serão desenvolvidas numa escola de qualidade e, nesse sentido, o ensino superior é o locus privilegiado para o desenvolvimento de tais competências (BRANDT, et al., 2002, p. 30).

Essas considerações nos colocam diante da constatação de que, a partir da sistematização das ações por parte da comissão organizadora, um novo sentido para a administração escolar e para a formação de professores em nível superior estava emergindo, principalmente no que se refere às discussões, que ao pretenderem amoldar novos conhecimentos, viessem também determinar os conteúdos científicos, técnicos, políticos, éticos e humanos que, de forma ampla e

efetiva, respondessem à inópia presente nas práticas sócio-educacionais dos professores.

A preocupação com relação à sistematização dessas ações, esse novo saber, que envolveu a equipe coordenadora, assentado no princípio de uma gestão da educação que responde aos questionamentos da contemporaneidade, é um fato amplamente aceito hoje em dia, principalmente quando a inovação não se restringe somente ao currículo ou à avaliação, mas permeia também toda a organização institucional, o que possui para Paro (1986, p.87-88) uma especificidade que “[...] fundamenta-se em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população e leva em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por estes mesmos objetivos”.

A história da educação apresenta, de forma bastante clara, que para o desenvolvimento de iniciativas, para o estabelecimento de qualquer curso de formação/capacitação de professores seja este presencial ou a distância, é preciso que as instituições tenham antes de tudo clareza quanto ao tipo de formação que se pretende desenvolver, levando em consideração que uma proposta para a educação se define como uma totalidade de ações educacionais norteadas por objetivos e aprendizagem expressos de forma clara e precisa, em currículos e programas.

Acreditamos que essa também tenha sido a visão da equipe gestora do Curso Normal Superior com Mídias Interativas quando do estabelecimento dos objetivos direcionadores das ações que se propõem a formar um professor com competências teórico-práticas permeadas pelo uso das mídias interapoiadas no saber, no saber fazer, no saber ser e no saber conviver, já que a encontramos em Brandt et al., (2002).

Desde o projeto inicial, apareceu como uma de suas prioridades o atingimento de objetivos que visam habilitar um certo contingente de educadores, cumprindo assim com sua responsabilidade social de qualificar professores, em nível superior, ampliando os referências teórico-conceituais que possibilitarão a experimentação e a avaliação de uma proposta não convencional de formação de professores.

Procedendo uma leitura mais detalhada acerca desses objetivos e buscando relacioná-los com a realidade educacional em que serão efetivados, vemos que, implicitamente, estão postos grandes e inúmeros desafios, que exigirão esforços conjuntos do grupo gestor, que também passaria a fazer parte de uma nova comunidade virtual de aprendizagem colaborativa.

Esse nosso breve tecer reflexivo a respeito dos objetivos propostos para o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, veio fortalecer nosso entendimento de que é a partir de um trabalho compartilhado para o estabelecimento dos mesmos, que se transpõem barreiras, permitindo e estimulando o desenvolvimento de estratégias teórico-metodológicas comportamentais.

E foi justamente a clarificação dos objetivos postos para o Curso Normal Superior com Mídias Interativas que favoreceu a implantação de um espaço em que o vigor democrático pudesse ser aprendido por meio da representação dos interesses da comunidade escolar e destes em representar o outro, de maneira responsável.

Para tanto, o modelo proposto é de uma gestão participativa estruturada em um colegiado composto por membros das diversas coordenações, criando dessa forma um comprometimento de todos. Sabemos que as decisões tomadas não são exclusivas deste ou daquele coordenador, mas do conselho como um todo, cada qual imbuído da representação dos interesses dos outros grupos.

A organização de um colegiado de curso vem favorecer o entendimento de como deveriam funcionar os poderes constitucionais escolares, além de clarificar os ideais de uma gestão democrática, através da promoção, do envolvimento de todos nas discussões, sejam questões pedagógicas ou administrativas relacionadas ao desenvolvimento do curso “[...] não se pode separar o administrativo do pedagógico: ambos são necessários” (MORAN, 2002b, p. 64).

O importante para a instituição era o desenvolvimento de um modelo de gestão e formação de professores próprio para a educação a distância, porém com características diferenciadas das já instituídas nacional e internacionalmente, já que o dinamismo teórico-prático, em nossa realidade, seria mediatizado pelo uso das mídias interativas.

Na verdade, assim como a educação a distância convencional exigiu o desenvolvimento de uma pedagogia específica, na atualidade, a educação *on-line* exige o desenvolvimento de um modelo pedagógico também específico. E é a construção desse modelo que estamos hoje assistindo “a constituição de uma pedagogia *on-line*” (AZEVEDO, 2003).

As proposições, e a estruturação desse novo ambiente de aprendizagem exigiam a mobilização e a capacitação de recursos humanos necessários ao atendimento das diferentes unidades.

Ao argumentarmos sobre essas colocações, consideramos também, que hoje se exige profissionais e cidadãos que saibam trabalhar, interagir e cooperar real ou virtualmente, contribuindo com a comunidade sócio-educacional, quer seja ensinando, quer seja aprendendo, e para tanto é preciso que o curso de formação de professores e o próprio professor com sua prática educacional ajudem a criar e a movimentar a nova proposta pedagógica.

Assim é que, após definido o projeto organizacional do curso, coube à Universidade Estadual de Ponta Grossa disponibilizar esse cenário de convivência multi-cultural, tanto ao seu público interno (docentes, assistentes, tutores), quanto ao seu público externo (professores-estudantes e comunidade escolar), desenvolvendo em ambos as competências básicas necessárias para que as aprendizagens estejam disponíveis, sempre que solicitadas, oferecendo uma estrutura curricular que leva em consideração as experiências e formação já adquiridas pelos professores cursistas, distribuídos em várias localidades do Estado do Paraná, utilizando um conjunto de mídias interativas.

Efetivamente, a universidade está contribuindo, através dessas ações, para a formação de profissionais da educação, capazes de fazer circular as questões subjetivas implicadas no seu fazer pedagógico, seja neste ou naquele momento, seja nesta ou naquela instituição, o que importa é a possibilidade de reflexão que o trabalho propõe a partir de um propósito inovador.

Por se considerar aspectos importantes na proposta curricular, tal procedimento exigiu da equipe local várias reuniões de estudos com os docentes dos diversos Departamentos, com a Vice-Reitoria e com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), caracterizando assim, a importância do diálogo interpares, num trabalho conjunto, de palavras e desempenhos, o que para Shön seria o início de uma prática para se formar o *practicum* reflexivo, considerando-se que a intenção primeira era a de se criar um espaço possível e acessível à formação de professores reflexivos, através da interação individual e coletiva.

Porém, essa infra-estrutura comunicacional entre pares, dadas as características para um curso que combina as modalidades presencial e a distância, manifestadas no projeto inicial, exigiam o estabelecimento de uma infra-estrutura tecnológica que as mediasse.

Assim, ao incorporar as inovações tecnológicas aos suportes pedagógicos existentes, a UEPG, em parceria com a UEB, buscou estabelecer a infra-estrutura

física para ambientes *on-line* e *off-line*, tendo sido implementados uma Unidade de Geração (estúdio); uma Unidade de Recepção (sala de aula de videoconferência); um Laboratório de Aprendizagem (ambiente *on-line*); uma Sala de Aula para Tutoria (ambiente *off-line*) e uma Minibiblioteca (consultas presenciais).

Toda essa estrutura foi implantada com o objetivo de buscar a adaptação dos professores a um outro ambiente de aprendizagem, caracterizado pelas contribuições das novas tecnologias da informação e da educação. Isso é o que faz o diferencial entre a EAD com outras mídias e a EAD com mídias interativas e com o uso da internet, justamente por essa ferramenta possibilitar a interação coletiva a distância, envolvendo alunos e professores em comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, que são colocadas por autores como Azevedo (2003, p. 3) como “as três possibilidades de comunicação via internet; de um – para – um, de um – para muitos e principalmente de muitos – para – muitos, e não perceber isto tem sido um equívoco muito comum em iniciativas educacionais na internet”.

Contudo, esse não seria um projeto fácil de ser desenvolvido, já que não se tratava de desprezar o conhecimento acumulado pela Instituição em relação à administração e à formação de professores, mas sim através de uma construção coletiva, buscar caminhos administrativos, pedagógicos e técnicos para a efetivação dessa prática integradora no contexto institucional, processo este que pode ser constatado através das palavras de Brandt et al., (2002, p. 31):

[...] reuniões estas de grande importância no processo, pois professores das mais diferentes áreas do conhecimento, juntos, sensibilizados pela proposta apresentada, iniciaram o puxar dos fios de um diálogo, como nós interconectados, na construção do que é hoje uma grande rede colaborativa.

Ao se tratar da implantação de um curso de formação de professores, que com o uso de diferentes linguagens, entre elas a tecnológica, efetive-se de modo integrado, esses dados são importantes indicadores de que a autonomia e a participação são elementos indispensáveis a qualquer instituição que se propõe a inovar as articulações entre os diversos segmentos mediadores no conhecimento de outras linguagens, na comunicação e na educação, “[...] a produção individual dá lugar à produção coletiva a partir de novas combinações entre trabalho humano e máquinas” (FERREIRA, 1998, p. 52).

Assim é que, para a Universidade Estadual de Ponta Grossa, “[...] a educação a distância é uma das alternativas viáveis para a realidade atual brasileira. Por essa razão, consciente de sua responsabilidade social, vem criando as condições desejáveis para ofertá-la” (BRANDT et al., 2002, p. 31).

A excelência acadêmica da UEPG tem seu correspondente na ampliação de opções oferecidas aos estudantes-professores, de modo a promover suas competências e habilidades, dando seguimento ao desenvolvimento da subjetividade num processo de co-construção pessoal e social.

Dessa forma, Brandt et al.,(2002, p. 90), destacam que existiu entre todos:

[...] a plena consciência dos desafios, dos riscos, das incertezas, das inseguranças e das possíveis falhas que podem ser encontradas pelo caminho. Mas acima de tudo há a convicção da contribuição efetiva para a democratização educacional e para a quebra do atual paradigma de formação de professores: cristalizado, inoperante e, portanto insatisfatório.

Assim, em setembro de 2000, sob a coordenação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, através de seu corpo docente, tem início a primeira aula de um Curso Normal Superior com Mídias Interativas, no Brasil.

Ao concluirmos este nosso navegar pelos nós históricos da construção da educação a distância com mídias interativas, em nossa realidade, puxamos os fios reflexivos neles presentes para então, avançando a partir das proposições de Neder (2000) e extrapolando as de Preti (2000), questionarmos se não estaria o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), implantando uma **“Quinta Geração”, ou um “Quinto Sistema”,** na modalidade de educação a distância?

CAPÍTULO 4

NO NAVEGAR HISTÓRICO DA EAD: O MOVIMENTAR DO PROFESSOR-TUTOR NUM ESPAÇO FLEXÍVEL DE REPRESENTAÇÕES

Tendo presente que todo projeto nasce de uma ou mais questões problematizadoras, que orientam uma boa pesquisa e que os questionamentos devem ir além do tempo histórico e do espaço físico, como recursos que possibilitarão um conhecimento mais aprofundado acerca da inclusão da modalidade de educação a distância nas discussões das políticas públicas, é que buscamos discutir as diferentes leituras que dela são feitas, seus desenvolvimentos nas esferas institucionais, assim como as funções exercidas pelos diferentes sujeitos envolvidos.

Dentre eles, destacamos o papel do tutor que, conforme a posição teórico -prática estabelecida para a formação de professores, assume postura diferenciada, tendo em vista que estas requerem dos profissionais da educação uma formação técnico-científica básica e o acesso a um saber universalizante.

Quando iniciamos nosso navegar histórico sobre a EAD, voltamos nosso olhar para a sua evolução histórica, observando que as modificações que a marcaram foram sendo influenciadas pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios de comunicação que por sua vez, contribuíram para que o envolvimento dos diferentes sujeitos também sofresse uma significativa mudança.

Essa mudança oportunizou a ampliação e diversificação dos diferentes atores envolvidos, propiciando à EAD uma mobilidade que lhe permitiu um maior acesso, desde os materiais impressos até a utilização das mais novas tecnologias

Ao trazermos ainda que de forma sintética a trajetória evolutiva de diferentes programas em EAD tivemos a oportunidade de mergulhar em retrospectos realizados por teóricos contemporâneos como Alonso (1996), Alves (1994), Martins (2002), Preti (2000), Rodrigues (1998) e Saraiva (1996) que discutem com expressiva profundidade a categorização, a destinação, a formatação física, humana e institucional para a implantação e desenvolvimento dos referidos programas.

Na medida em que, percorremos as considerações dos teóricos, buscamos encontrar naqueles cenários sociais informações mais precisas acerca da real função do tutor dentro desses projetos, de forma que estas nos permitissem visualizá-la ou até mesmo identificá-la.

Assim sendo, observamos que entre tantos programas, poucos são aqueles que discutem a estrutura e os níveis de intervenção do tutor, muitas até são subentendidas como tal, no momento em que no projeto são apresentadas as formas organizacionais do programa onde as ações propostas para o acompanhamento dos alunos se dá: a distância ou presencial, organizadas ou isoladas, *off line* ou *on line*, monitorando tecnicamente os aparatos televisivos e os alunos.

Martins (2002, p.74)) por exemplo, ao efetivar o estudo das práticas tutoriais em EAD, de maneira bastante detalhada, apresenta tutorias realizadas de forma: “presencial, individual, grupal, postal, telefônica, por rádio, por multimídia”.

Em função disso e no sentido de visualizarmos de que maneira essas questões foram vistas e tratadas nos diferentes projetos, até para que possamos delinear as funções do tutor hoje numa EAD mediatizada pelas mídias interativas, é que elencamos alguns que de uma forma ou de outra contribuíram para a evolução histórica da EAD , assim encontrando conforme o Quadro 2:

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Continua

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro -Transmissão de programas de literatura	Rádio	Não descrita
1939	MARINHA	Correspondência Materiais impressos	Não descrita
1956	MEB -Movimento de Educação de Base/RN -Educação a distância não formal	Rádio	Não descrita
1965	FUBRAE -Fundação Brasileira de Educação, MEC e CETEB - Centro de Ensino Técnico de Brasília (1973) -Formar e treinar recursos humanos, através de convênios com empresas ou organismos governamentais.	Correspondência Materiais Impressos	Não descrita

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Continua

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
1967	FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA – SP -Atividades educativas e culturais para a população favelada; (1969) -Apoio a alunos e professores das últimas séries do ensino de 1º. Grau	Repetidoras de TV	Não descrita
1967	FEPLAM - Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura(RS) -Educação Geral, Cívicosocial e iniciação profissional; -Programa educativo para adultos; -Teleextensão Rural	Teleducação Multimeios Rádio Televisão	Não descrita
1969	IRDEB - Instituto de Rádio Difusão Educativa da Bahia -Produção e veiculação de programas de rádio e televisão educativos; -Programas: pré-escolar, 1º. e 2º. G . e formação de professores (1977).	Rádio Televisão	Não descrita
1969	PROJETO MINERVA* Cursos de: capacitação ginasial; madureza ginasial; supletivo de 1º. Grau	Rádio	Não descrita
1969	TVE – TV Educativa do Maranhão -TeleEnsino para alunos de 5ª. A 8ª. Séries do ensino fundamental	Programa em circuito fechado de televisão; Material impresso	Orientador da aprendizagem
Dec. 70	IOB- Informações Objetivas Publicações Jurídicas - destinado às pessoas que estavam na força de trabalho	Correspondência	Não descrita

* Projeto Rádio-Educativo que, ao ser organizado de uma forma que num breve espaço de tempo viesse a solucionar as problemáticas decorrentes do crescimento econômico, social e político do país, distinguiu-se como o “milagre brasileiro”, em que o pensamento ideário educacional era o aparelhamento de uma mão-de-obra que pudesse fazer frente a esse crescimento e à concorrência mundial.

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
Dec. 70	Colégio Anglo - Americano -Curso de 1º. e 2º. Graus para brasileiros residentes fora do país	Correspondência	Não descrita
1973	INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Especiais / PROJETO SACI - Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares -Experiências o uso amplo dos meios de comunicação para fins educativos; (1974) - Alunos das quatro 1ª. Séries do ensino primário	Uso de satélite doméstico; Textos de instrução programada; Correção de testes por computador	Não descrita
1973	LOGO * LOGO I -Capacitação de professores leigos; -Programa de valorização do magistério (1991); LOGO II -Atendimento aos professores desde a formação para as séries iniciais, até a formação específica para o magistério (1992)	Material impresso Ensino programado a distância	Não descrita
1974	TVE – TV Educativa do Ceará -TeleEnsino para alunos de 5ª. A 8ª. Série.	Programas de televisão; Material impresso	Não descrita
1976	SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Teleeducação Material instrucional	Não descrita

* Segundo VALENTE (1991), *LOGO* é uma linguagem de programação desenvolvida por volta de 1968, no Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, nos Estados Unidos, por uma equipe de pesquisadores liderados por Seymour Papert. Ao possuir duas raízes, uma computacional (aplicada mais recentemente) e outra filosófica-pedagógica (a que deu origem ao projeto LOGO, 1977), eles a caracterizaram como própria para fins educacionais, fundamentando-se no construtivismo piagetiano.

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Continua

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
------------	-------------------------	-----------------------	------------------------

1978	TV CULTURA - FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA TV GLOBO - FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO - Telecurso do 2º. Grau; - Supletivo do 1º. Grau; - Menino quem foi teu mestre? - Educação para o trânsito; - Educação para a Saúde	Televisão Material impresso	Não descrita
1978	FRM - FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO -Telecurso 2000 –1º. E 2º. Graus (1995); -Cursos profissionalizantes	Livros das disciplinas Televisão Telessalas	Orientadores da aprendizagem
1979	PED - Programa de Ensino a Distância UNB- Universidade de Brasília -Cursos de Extensão	Fascículos	Não descrita
1979	CEN – Centro Educacional de Niteroi -Cursos de 1º. E 2º. Graus > jovens e adultos (1968); -Qualificação de técnicos em transações imobiliárias (1979); -Projeto CRESCER = complementação pedagógica e atualização de professores de 1º. Graus (1985).	Módulos instrucionais – tutoria momentos presenciais	Não descrita
1979	MOBRAL -Movimento Brasileiro de Alfabetização .	Recursos da TVE – teleaula dramatizada Material impresso	Não descrita

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Continua

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
1979	POSGRAD - Pós-graduação tutorial a		

	distância - implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES-MEC .	(Não foi dado continuidade)	Não descrita
1980	SENAI-SP – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial -Programa Autoinstrução; -Leitura e Interpretação de Desenho Técnico Mecânico	Monitoria	Não descrita
1980	CEAD - Centro de Educação Aberta Continuada a Distância - UNB -Produção de softwares e de cursos; -Criação de sistema de tutoria via rede -Treinamento de recursos humanos (1989).	Software	Não descrita
1980	SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SP -Curso de leitura e interpretação de desenho técnico- mecânico.	Autoinstrução Monitoria	Não descrita
1985	FUNTEVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa -Formação de professores; -Formação de tutores	Material impresso Rádio, TV e Vídeos	Não descrita
1990	FUNDAÇÃO ROQUETE PINTO: Centro Brasileiro de Televisão Educativo Gilson Amado - UM SALTO PARA O FUTURO: - Atualização de professores	Uso de multimeios Material impresso Rádio e Televisão Fax e Telefone Boletim impresso telessalas	Orientadores de Aprendizagem

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Continua

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
1990	FUNDAÇÃO ROQUETE PINTO: Centro	Uso de um canal de	

	Brasileiro de Televisão Educativo Gilson Amado TV ESCOLA: -Aperfeiçoar e valorizar a ação docente da rede pública; -Melhorar a qualidade de Ensino	televisão, circuito aberto, via satélite/ recepção por antena parabólica	Multiplicadores
1993	SENAI – Centro de Educação a Distância/RJ. -Cursos de Noções Básicas de qualidade Total -Elaboração de Material Didático Impresso	Material Impresso Momentos presenciais	Não descrita
1993	NEAD* - Núcleo de Educação Aberta a Distância - UFMT -Curso de Licenciatura Plena em educação básica: 1ª. a 4ª. Série; -Curso de Especialização para a formação de orientadores Acadêmicos (tutores) em EAD	Material escrito em fascículos Serviço de apoio: telefone, fax e correio	Orientadores

* NEAD – Núcleo de Educação a Distância, criado em 1992, é composto por professores de diferentes áreas de conhecimento, da Universidade Federal do Mato Grosso, técnicos da Secretaria de Educação e docentes da Universidade Estadual do Mato Grosso- UNEMAT, os quais delinearão a proposta pedagógica para que, através de um Curso de Licenciatura em Educação Básica – 1 a 4ª. Séries, na modalidade presencial e parcelada da EAD, formassem professores com qualificação para atuarem nas séries iniciais, de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental e no ensino médio, atende a um grupo de 350 professores, de 08 municípios da região norte do estado, após terem sido levantadas as principais problemáticas que impossibilitavam um rendimento profissional e educacional satisfatório.

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Continua

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
1995	PGEP – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção /UFSC -Requalificação de mão de obra para empresas de transporte rodoviário;	Teleeducação Videoaulas* por satélite	Não descrita

	1º. Mestrado tecnológico por videoconferência no Brasil – “Engenharia de Produção”; -Capacitação de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual LED - Laboratório de Ensino a Distância: -Desenvolvimento de estratégias pedagógicas (1996).	Sistema apostilado Instrumentos de Avaliação Salas de aulas virtuais CD Rooms Internet Vídeo Modelos em 3D	Não descrita Profissionais de diferentes áreas orientar e avaliar
1996	Cátedra Unesco de Educação a Distância -Faculdade de Educação – UNB	Mapas de informação	Centros de apoio ao estudante-linha 0800 (gratuita) e o <i>Voice Mail</i> (correio de voz)
1997	PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação. -Melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem; -Possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares; -Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; -Educar para uma cidadania global	Computadores Softwares Aplicativos específicos Material impresso	Multiplicadores

- É importante frisar que as videoaulas eram sempre pré-formatadas para serem transmitidas por sinal de satélite. Inicialmente, temos registros de que eram para um público-alvo empresarial. Segundo, BARCIA et Al. (1996), foi contratado, em 1996, o desenvolvimento de 14 (quatorze) Cursos de Educação Aberta para o transporte rodoviário de carga em convênio com o Laboratório de Ensino a Distância (LED) e o Instituto de Desenvolvimento da Qualidade, da Confederação Nacional de Transportes.

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Continua

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
2000	NIED – Núcleo de Informática Aplicada a Educação - UNICAMP/SP PROINESP - Projeto de Informática na Educação Especial: -Capacitação de Professores a Distância	<i>Internet</i> Uso das novas tecnologias Softwares	Formadores docentes via rede telemática

	em parceria com MEC/ SEED/ SEESP/ FENAPAES.		
2000	<p>CNSMI – Curso Normal Superior com Mídias Interativas – UEPG/PR</p> <p>-Atender às exigências quantitativas e qualitativas nacionais em termos de formação de professores;</p> <p>-Qualificar um grande número de docentes em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental;</p> <p>-Introduzir os professores ao uso das novas tecnologias;</p> <p>-Formação continuada de docentes</p>	<p>-Mídias interativas</p> <p>-Elementos caracterizadores da modalidade de educação a distância:</p> <p>Unidades de recepção/videoconferências</p> <p>Laboratórios de aprendizagem</p> <p>monitoramento on-line (assistentes)</p> <p>Internet (sites, chats e fóruns de discussão)</p> <p>Salas de aula para tutoria – <i>off-line</i></p> <p>Material impresso</p> <p>Teleconferências</p> <p>periódicas</p>	<p>-Acompanhar de forma direta e permanente os trabalhos a fim de diagnosticar e certificar as competências;</p> <p>-Orientar para a superação de dificuldades;</p> <p>-Mediatizar as relações estudantes-professores / docentes;</p> <p>-Uso de técnicas e instrumentos para verificar a evolução dos alunos</p>

QUADRO 2 – TRAJETÓRIA EVOLUTIVA DA EAD NO BRASIL

Conclusão

ANO	PROJETO/PROGRAMA	MATERIAL/APOIO	FUNÇÃO DO TUTOR
s/d	<p>EXÉRCITO</p> <p>-Preparação de oficiais a Escola de Comando do Estado Maior</p>	<p>Material impresso</p> <p>Multimídia</p>	Não descrita
	<p>SINRED- Centro Brasileiro de Televisão Educativa</p> <p>-SÉRIE - JOÃO DA SILVA:</p>		

s/d	- Destinado a jovens e adultos das 1ª. Séries SÉRIE – CONQUISTA: - Destinado a jovens e adultos das séries finais do ensino fundamental	Materiais impressos Formato de telenovela	Não descrita
s/d	ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - Aperfeiçoamento de recursos humanos	Material instrucional	Não descrita
s/d	CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica/Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC . -Curso de especialização didática aplicada à educação tecnológica; -Melhoria da qualidade do ensino técnico.	Uso da EAD	Tutoria centralizada no CEFET Não descrita
s/d	Projeto para a EAD com alunos do ensino público -Aplicação de recursos tecnológicos avançados da informática à educação pública - São Paulo - Rio Grande do Sul, Ceará e Distrito Federal.	Softwares aplicativos <i>Internet</i>	Consultas com especialistas e pesquisadores de diferentes áreas

Com relação a esses registros, vale ressaltar que nos permitiram visualizar que a relação estabelecida dava-se entre o aluno e um programa mediatizado por uma ferramenta.

Assim é que, ao trabalharmos numa retrospectiva histórica, é inevitável que chamemos essas questões à luz das discussões para que, com seu suporte, possamos alargar nosso entendimento a respeito dos diferentes significados que foram sendo atribuídos ao tutor, nessa modalidade de educação.

Sem dúvida, se formos buscar os modelos e o funcionamento dos diferentes projetos e programas desenvolvidos na modalidade de educação a distância, encontraremos inúmeras ações dos tutores decorrentes ou, podemos até dizer, aliadas à terminologia da palavra e à definição das estratégias previstas para serem empregadas.

E aqui concordamos com Perissé (2002, p. 6) por também acreditarmos que:

Os significados das palavras são construídos mediante um acordo tácito entre os pertencentes de uma dada comunidade, de modo que a realidade sonora [...] remete a um conceito que por sua vez remete a um objeto determinado.

Se formos recuperar a terminologia da palavra tutoria, buscando associá-la à prática a ser efetivada, veremos que algumas ações não se enquadram ao uso desse termo.

Deduzimos que isso ocorre pelo fato dele enfatizar e consolidar uma ação paternalista ao destacar o tutor como alguém que protege e defende. Isso de certa forma, vai de encontro com as atuais propostas de ações educacionais dos professores, evidenciadas numa práxis cooperativa de exploração-reflexão-ação-reflexão, ciclo que se estabelece virtual ou presencialmente na interação estudante/tutor/professor.

O uso da terminologia tutor, é aplicada a:

[...] um indivíduo legalmente incumbido de tutelar alguém./ Protetor; defensor. Tutelar: relativo à tutela; protetor. Tutela: encargo ou autoridade, conferida por lei ou testamento, para velar pela pessoa e pelos bens de um menor ou de um interdito (TUTOR, 1971, p. 794).

Enquanto que o professor é aquele que “professa ou ensina uma ciência, uma arte; mestre”, conceituação sustentada por muitos dentro de uma visão tradicional da modalidade de educação a distância, em que o tutor sustentaria a aprendizagem, porém sem ensinar (PROFESSOR, 1971, p. 633).

Por conta disto, é que nessa onda comunicacional que mantemos com diferentes teóricos, estamos avançando e encontrando que, em EAD, os conhecimentos passam a ser “[..] apoiados científica e pedagogicamente por ‘monitores’ - a distância (correio, fax ou telefone), de forma assistemática, somente a avaliação é formal, presencial e em condições controladas” (GUIMARÃES, 1996, p. 28).

Em decorrência dessas considerações, podemos até deduzir que os indicadores de tais ações sejam derivantes da própria palavra ‘monitor’: “aquele que admoesta ou avisa./ Chefe de disciplina em estabelecimentos de ensino./ Admoestar: repreender em termos brandos./Advertir./Aconselhar./ Lembrar” (MONITOR, 1971, p. 518).

Alguns autores como Keegas (1983) e Moore (1990), citados por Jonassem (1996), ressaltam que o apoio entre as correspondências e os estudantes, sendo feito por um “instrutor”, em hora e lugar diferentes daqueles da mídia escrita ou

falada, enfatizam as logísticas práticas e mecânicas, limitando dessa forma, a interatividade entre o instrutor e os estudantes localizados em lugares distantes

Ou seja, aquele do qual se exige conhecimentos amplos para se analisar e garantir de onde vem e como o conhecimento é aplicado, aquele que, tem a incumbência de: “ ensinar/doutrinar./ Informar alguém sobre determinada coisa./ Dar normas de conduta./ Formalizar um processo” (INSTRUIR, 1971, p. 436).

Outro aspecto importante que envolve a atuação do tutor, é que quando a mediação é feita por algum canal tecnológico na educação a distância, como por exemplo, num curso de Física, o uso da *World Wide Web – WWW.*, podemos perceber que o trabalho sofre a interferência de profissionais de diferentes áreas, através do uso de um canal *browser*⁵⁷ especial. O instrutor que deduzimos ser da área tecnológica, visto que Shiel e Magalhães (1996) não descrevem sua formação acadêmica, orienta o registro dos dados que, após verificados, são enviados ao monitor distante para proceder a análise, tecer comentários sobre o trabalho e dar instruções adicionais àqueles estudantes que apresentaram dificuldades.

Tentando aproximar diferentes realidades, nosso breve delineamento por entre os vários espaços nos quais pudemos perceber a atuação do tutor, também permitiu visualizar os diferentes termos que a ele foram atribuídos em decorrência de sua prática nas diferentes áreas de atuação, as características e finalidades presentes nos programas que qualquer instituição pública ou privada se proponha a realizar.

Perceber a EAD, nessa visão de totalidade, indivisa, que concebe a educação numa onda de energia, de constantes movimentos, do devir, onde nada é definitivo e ininterrupto, implica em compreendermos que na relação sujeito-objeto do conhecimento ocorrem processos internos ao sujeito que levam à organização de sua adequada prática.

Podemos então aferir que esses aspectos podem ter implicações importantes nas questões relacionadas às atribuições postas ao tutor e à real efetivação das mesmas a partir do reconhecimento da auto-organização individual e coletiva, interagindo com a postura teórico-metodológica adotada, caracterizando o movimento de reflexão na ação, das novas estratégias de ensino-aprendizagem da EAD.

⁵⁷ Programa interpretador de *scripts* para *WEB*, ou seja, programa utilizado para acessar páginas *WEB*, sendo os mais conhecidos a *Internet Explorer* e *Netscape Navigator*.

Valente⁵⁸ vem reafirmar nossa reflexão quando se refere a definição do papel do professor-tutor no CNSMI: “É verdade, é verdade, porque quando a Corina e eu pensamos o tutor, nós ainda não sabíamos quem seria esse tutor e aí o papel dele só pôde ser definido a partir do momento que já estava em atuação” (informação verbal).

Trata-se então, conforme Perissé (2002, p. 6), de “pensarmos com rigor”, o emprego do termo tutoria em EAD, “ o que significa pensar com o máximo de adequação à realidade” .

Daí a importância de estarmos desvelando e discutindo, as práticas e conceitos de tutor mais antigos para que, através deles e com eles, possamos analisar e discutir o presente, de forma a buscar elementos que nos possibilitem contribuir para o rompimento de limites e caminhar rumo à construção de uma nova era de relações e atuações na modalidade de EAD.

Em função da rapidez com que se nos apresentaram as inovações tecnológicas, principalmente para a educação, estas foram levando à implantação de novas atividades em EAD, exigindo cada vez mais a qualificação de mão de obra.

Por conta disso é que Preti (1999, p. 65), enquanto um dos colaboradores do Núcleo de Educação a Distância (EAD), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), diz que a organização de um suporte para a formação de profissionais na modalidade de EAD, ao envolver diferentes profissionais, deve pensar também em um novo tipo de educador que vai atuar a distância e que este, para tal:

[...] deverá conhecer as características, necessidades e demandas ao alunado, formar-se nas técnicas específicas do modelo a distância, desenvolver atitudes orientadoras e de respeito à personalidade dos

⁵⁸A argumentação apresentada é parte da transcrição da gravação em fita cassete por ocasião do exame de qualificação deste trabalho, em 20 de setembro de 2003, de autoria da Prof^a. Dr^a. Silza Maria Pasello Valente, membro da Banca Examinadora. Lembramos ainda, que a alusão feita a Prof^a. Dr^a. Corina Lúcia Costa Ramos, deve-se ao fato da mesma juntamente com a Prof^a. Silza, ter participado como consultora no processo de elaboração do projeto inicial do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, junto à Secretária de Ciências, Tecnologia e ensino superior (SETI), contando ainda com a colaboração do engenheiro Reinaldo de Oliveira Borba.

estudantes e dar-se conta de que sua função é formar alunos adultos para uma realidade cultural e técnica em constante transformação.

Os caminhos que até aqui percorremos, levam-nos a presumir e a novamente questionar as reais condições de que dispõem os tutores para assegurarem a verdadeira efetivação das considerações postas pelo autor, visto que, na seqüência de suas reflexões, ele coloca que “os tutores poderão ser ou não especialistas naquela disciplina ou área de conhecimento, com a função de acompanhar e apoiar os estudantes em sua caminhada” (PRETI, 1999, p. 73).

O autor complementa, na seqüência, sobre as funções que deverão ser exercidas pelos tutores “didática, orientadora, avaliadora e administrativa”, sendo aplicadas diariamente junto aos alunos (p. 73).

Mas ainda nos inquieta saber se, apesar de toda a logística disponibilizada aos tutores, de todo o estabelecimento de critérios organizacionais físicos e humanos de apoio ao seu trabalho, estes estariam realmente habilitados para oferecer uma formação teórico-metodológica segura que, ao ser transferida para a realidade prática dos alunos, possa ser reconhecida como ideal e necessária.

Preti (1999, p. 80), ao considerar que o papel desenvolvido pelo tutor é fundamental para se garantir “a interrelação personalizada e contínua do cursista no sistema”, considera também importante que cada instituição busque construir seu modelo tutorial, incorporando as novas tecnologias de forma que este se volte ao atendimento das especificidades dos programas, cursos e realidades regionais, caracterizando e diferenciando a concepção do tutor em diferentes sistemas.

Diante do exposto, inferimos que o tutor por estar constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de aquisição dos conhecimentos por parte dos cursistas, deverá assumir um comportamento teórico – metodológico que ao mesmo tempo em que respeita a autonomia, a assegura com certa propriedade.

Além disso Preti (1999, p. 82) atribui ao tutor funções administrativas, porém sem elencá-las. O autor destaca que para o seu cumprimento, o mesmo deverá “possuir previamente um certo número de qualidades, capacidades ou aptidões”, sem definir com clareza qual formação deverá ter essa pessoa que terá acrescida em sua função, outras atribuições que não estão postas a outros profissionais.

Ainda para o autor, a participação do tutor no processo deverá se dar em três momentos. Na fase de planejamento, quando o tutor e o professor especialista no

tema ou conteúdos deverão se encontrar para analisarem e discutirem o processo. Além disso, o tutor deverá reunir-se com a equipe pedagógica para conhecer e definir suas funções e competências das quais proverão os suportes aos cursistas.

Na seqüência, na fase de desenvolvimento do curso, será o momento em que o tutor deverá atuar como estimulador, motivador e orientador do cursista, devendo munir-se de todos os conhecimentos e experiências anteriores e interiores para que, virtual ou presencialmente, seja o elemento que interligará os fios cognitivos, afetivos e motivacionais necessários ao rompimento das barreiras e à extrapolação dos limites que os estudantes forem encontrando no percurso.

E, finalmente, na fase posterior ao desenvolvimento do curso, o tutor procede um relato descritivo-avaliativo tanto da atuação do professor-especialista, quanto do funcionamento da logística disponibilizada. Para tanto apropriar-se de técnicas de seminários ou similares para promover discussões sobre os temas trabalhados, facilidades e dificuldades encontradas nas interações professores/alunos, alunos/materiais, fornecerá elementos possibilitadores para uma avaliação ampla do processo, envolvendo todos os instituídos.

Em síntese, percebemos que o ecleto deve se constituir em um elemento integrante, fazendo parte da característica do profissional que busca desenvolver um trabalho de tutoria na modalidade da EAD, seja em cursos que atendam a educação básica em nível fundamental e médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, bem como a formação inicial e continuada de professores, visto que, sobre ele recai, desde o início e ao longo do curso a responsabilidade sobre o desempenho, por parte dos cursistas, pois segundo Preti (1999, p. 83), "[...] isso valorizará a figura do tutor, garantirá a qualidade do ensino oferecido e servirá de 'exemplo' aos alunos ao ver ser posto em prática o processo pedagógico e educativo intencionalmente' proposto no desenho curricular do curso".

Esse nosso movimentar reflexivo em que chamamos, à luz das discussões, alguns projetos que ao privilegiarem esse modelo educacional evidenciam o trabalho e as diferentes terminologias à palavra "tutor", encaminham-nos para a década de 90, em que cada vez mais as grandes inovações educacionais-tecnológicas, em EAD, exigem um profissional ativo, munido de novas estratégias de ensino, que tenha clareza sobre as novas linguagens postas à esta modalidade de educação, que consolida os caminhos para o estabelecimento de uma prática educacional democrática.

Como na atualidade a EAD vive talvez um dos seus momentos mais fecundos, uma vez que se abre para uma nova sociedade, uma nova cultura educacional, este exige que tenhamos clareza na percepção a atuação do tutor, pois como coloca Azevedo (2003, p. 7), “[...] simplesmente não é possível fazer EaD *online* DE QUALIDADE com uma pequena equipe de tutores cobrando exercícios e tarefas de milhares de estudantes e confiando na automatização de rotinas didáticas via software”.

Considerando que a interação afeta também a prática educativa *online*, acabando por constituir comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, podemos destacar como relevantes as considerações feitas pelos autores que conosco navegam nas peculiaridades envolventes da EAD.

Quanto mais aprofundamos nossos estudos e discussões, a respeito da formação e atuação do tutor, mais nos voltamos ao questionamento de que se o tutor é tão importante para o processo, se é considerado por autores como Neder (2000), Preti (1999) e outros, a peça chave da engrenagem funcional e organizacional de um curso na modalidade de EAD, então como aceitar que ele não tenha formação para assumir uma ação de tão alto grau de responsabilidade?

A falta de clareza com relação ao papel do tutor dentro de um curso na modalidade de EAD, ao ser relacionado ao conceito literal da expressão tutor, tem provocado alguns equívocos que constitui, de certa forma, a representação de uma certa imaturidade dos cursos na definição do conjunto de atividades educacionais a serem orientadas por ele.

As próprias discussões nos favorecem um aprofundamento em relação à questão da formação do professor-tutor para um curso a distância com as especificidades presentes na modalidade do CNSMI, onde não se tinha um modelo de tutor, nem tão pouco uma idéia da forma como ele deveria atuar.

Constitui-se ai o diferencial e a riqueza das contribuições do CNSMI, que pretendemos trazer às discussões, onde se têm uma estrutura pedagógica / organizacional voltada também à formação em serviço desse sujeito.

Essa nossa colocação emerge de nossa própria prática tutorial ⁵⁹, em que nos fomos fazendo tutores na medida das demandas do curso, onde os requisitos que inicialmente nos foram exigidos para a função - Formação em nível superior, experiência em Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1^a. à 4^a. Série, foram somando-se à complexidade na qual se insere o curso e às necessidades específicas do mesmo, dando-lhe um movimento sincrônico, que ao contemplar a experiência de todos, exigia desses sujeitos, novos papéis.

Sob essa ótica parece imperativo que, às funções do tutor de animação e mobilização dos estudantes devem combinar iniciativas que favoreçam a adaptação de professores e alunos a uma outra pedagogia relacional entre as pessoas e seu ambiente. Esse ambiente, diferenciado por uma temporalidade multissincrona⁶⁰ e bem trabalhado, dentro de uma proposta de sociabilidade comunitária, é uma das maiores contribuições de interação coletiva a distância para a EAD.

Assim sendo, não podemos desconsiderar que além dos importantes movimentos que as tecnologias imprimiram à evolução da modalidade de educação a distância, o tutor foi igualmente importante para o estabelecimento e manutenção do envolvimento entre alunos e professores nas aprendizagens colaborativas a distância, ou seja, em comunidades virtuais.

Concordamos com Martins (2002, p. 36) quando, ao colocar como relevante o papel do tutor, o refere também como mediador, incentivador e investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal, já delineando algumas características de seu perfil.

Na perspectiva da autora, ele deverá :

[...] dominar determinadas técnicas e habilidades; utilizar diferentes linguagens; assessorar os alunos; dominar técnicas pedagógicas; propiciar aos alunos recursos para superar impasses; organizar e variar as alternativas de aprendizagem; elaborar procedimentos de avaliação; orientar

⁵⁹ A autora, pedagoga formada pela UEPG, professora do ensino fundamental da rede municipal de Ponta Grossa, especialista em educação e educação especial, com Curso de Extensão em Formação de Professores, a Distância e em Serviço, em Informática na Educação Especial-NIED-PROINESP II da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, fez parte do grupo tutorial do Curso Normal Superior com Mídias Interativas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no 1º circuito, período compreendido entre julho de 2000 a fevereiro de 2002, podendo dessa forma comprovar a veracidade das informações que traz e que pretende discutir com os tutores que a sucederam, buscando dessa forma enriquecer as contribuições referentes a estruturação das funções que foram e estão sendo desenvolvidas pelos tutores nesse curso.

⁶⁰ Combinação de sincronia e assincronia na comunicação mediada por computador, a distância ou não, via Internet ou em redes locais. A multissincronia amplia as possibilidades de comunicação. Segundo Azevedo (2003), é como se “a própria pessoa fosse controlando o botão *pause/play* de modo a encaixar a comunicação virtual em sua agenda cotidiana”.

os alunos para os estudos independentes; utilizar os diferentes meios de comunicação.

Percebemos que nessa afirmação, interpenetram-se, para o tutor, as funções semelhantes a de um *transférer* de informações, pois ele terá que exercer um domínio pleno de todo o processo teórico-conceitual-tecnológico para poder então repassar aos alunos.

Em função disso, se essas são as características necessárias ao tutor de uma educação a distância que utiliza apenas uma parcela das tecnologias de informação que, fisicamente, se encontra distante do aluno, como então deverá ser o perfil do professor-tutor que, além de utilizar essas diferentes linguagens, tem que acrescentar a elas a videoconferência em tempo real e a tutoria presencial em tempo integral?

Não nos restam dúvidas de que o ensino mediado pela tecnologia e o fascínio que ela desperta nos ambientes de aprendizagem, requer uma mediação dialógica (tutor) daquilo que se ensina (conteúdo) entre aquele que ensina (o docente) e aquele a quem se destina o ensino (discente).

Esses aspectos atitudinais, pressupomos que devam permear o fazer do profissional que atuará como tutor num curso, na modalidade de EAD, pois deve tornar-se cada vez mais notório, num amplo rol de intenções, a necessidade de pensarmos num tutor com inúmeras possibilidades de atuação em diferentes meios, sejam eles presenciais ou virtuais, modificando profundamente as atuações e relações entre professor e aluno.

É justamente a partir de um diálogo com diferentes teóricos das áreas afins que essas idéias elementares a respeito do papel do tutor devem ser resgatadas. Elementares porque talvez tenhamos a possibilidade de encontrar nas falas e nas práticas dos tutores, nessa rede, nessa mediação toda, contribuições significativas do seu pensar, distintas para essa modalidade de educação a distância, pois estamos tendo subsídios das práticas desenvolvidas pelos professores-tutores.

Fazemos aqui um recorte que acreditamos ser importante para o histórico do CNSMI/UEPG, ressaltando que por também reconhecermos que antes do tutor ser um instrutor, um orientador, um mediador ou qualquer um dos adjetivos que lhe queiram atribuir, ele é um professor com graduação ou pós-graduação com experiências teórico-metodológicas, que lhe atribuem o direito de ser reconhecido e referenciado como “professor-tutor”.

Esse termo, que apesar de não se ter registrado, tanto no projeto original do CNSMI, quanto na primeira publicação de sua trajetória (BRANDT, et al., 2002), passou no decorrer de sua implantação a ser incluído na fala de seus instituídos.

Portanto, acreditamos que e a partir deste trabalho e de nossas análises, reflexões, pesquisas e registros, que o mesmo passará na trajetória da EAD a ser referido como “professor-tutor”⁶¹

Então, é importante que tenhamos clareza para já podermos estar formando os novos tutores e que o próprio curso ofereça possibilidades de formação de um professor-tutor que trabalhará com sujeitos que têm como mediação as mídias interativas, que reconheça o papel ativo do sujeito no processo de auto-aprendizagem, o que, do ponto de vista dos métodos gerais de educação, implica justamente nessa formação que vislumbramos, em que os conhecimentos acerca do comportamento individual devam ser profundamente adquiridos para que o professor-tutor não perca e nem torne difícil a execução dos melhores métodos que lhe possam ser disponibilizados.

Trata-se então de reconhecermos e interiorizarmos, de forma mais simplificada, que “ mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender, concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 1993, p. 149).

Apesar do próprio histórico educacional sempre ter indicado que os fundamentos básicos residem na prática e que a mesma somente ensina e educa se for orientada por diretrizes eficientes, advindas de uma teoria saída da prática precedente, em que a formação profissional dá lugar a pesquisas ativas dos alunos e a felizes combinações entre o trabalho individual e o trabalho por equipe, entendemos que para alguns educadores, esta ainda se encontra em processo de assimilação, de crescimento interior, de re-estruturações e de transformações cognitivas e metodológicas, injetando nós desafiadores ao “fazer” do professor-tutor (PIAGET, 1972).

⁶¹ Ressaltamos, aqui, que o termo aludido fez e faz parte de nosso vocabulário pois é resultante da prática da autora como tutora na primeira entrada do CNSMI/2000, durante o qual, em momento algum, deixamos de ser professora para sermos tutora. Ao contrário, buscamos sempre conjugar conhecimentos e práticas pedagógicas anteriormente adquiridas num processo de pós-graduação e real efetivação em escolas públicas, às novas exigências da tecnologia e às necessidades presente, nos estudantes-professores, frente a esse novo desafio educacional.

O acesso a esse contato com a prática, complementado por recursos das tecnologias de informação e comunicação, é facilitado e também acontece, através de uma dinâmica presencial, mediatizada em tempo integral pelos tutores que resgatam de forma ativa, prática e reflexiva os conteúdos desenvolvidos pelos docentes, acompanhando também a proposta das vivências educadoras.

Resumidamente, podemos inferir que é na sessão tutorial que são realizadas as dinâmicas, tendo como norte os Parâmetros em Ação e a reflexão sobre a prática do curso e da atuação profissional, ou seja, são eles que ao efetivarem as propostas, direcionam o curso para o atingimento dos objetivos, dando credibilidade ao processo.

Com relação ao papel presencial ou não do professor-tutor, é mencionado por alguns autores, entre eles Chermann e Bonini (2000), que o mesmo deve dar-se também numa relação com o professor-instrutor e com os demais membros da equipe, de forma que, através da organização de reuniões presenciais, sejam discutidas as dúvidas técnicas, apresentação de trabalhos, busca de informações e encaminhamento destas aos docentes, tornando o professor-tutor um elemento fundamental de mediação entre a equipe de docentes e a equipe técnica.

Já para Lugo e Schulman (1999, p. 27), “El tutor, antes que un profesor, em el sentido tradicional de la educación presencial, es un orientador, un apoyo o facilitador de los aprendizajes de los estudiantes”⁶², o que nos leva a entender que o papel exercido pelos professores-tutores está se tornando cada mais imprescindível para o estabelecimento de práticas, num cenário ainda não muito conhecido, mas que exige conhecimentos pedagógicos e técnicos que possibilitem aos estudantes-professores o acesso ao conhecimento.

O que podemos deduzir, nesse sentido, é que, segundo esses autores, o desenvolvimento das ações do tutor seriam facilitadas através da capacitação, do desenvolvimento de um certo número de habilidades e conhecimentos específicos para o manejo das diferentes formas de comunicação, das quais se utiliza a modalidade de educação a distância.

⁶² O tutor, antes de ser um professor, no sentido tradicional da educação presencial, deve ser um orientador, um apoio facilitador das aprendizagens dos estudantes (LUGO ; SCHULMAN, 1999, p. 27) (tradução nossa).

Também para eles, o professor-tutor que tenha experienciado a educação a distância, poderia melhor compreender a realidade em que está atuando, assim como a do estudante, tornando-se um verdadeiro agente de trocas, capacitado para essa inovação educativa, evidenciando a sua importância privilegiada no processo.

Antes de tudo, porém, acreditamos que é preciso que indaguemos essa função, esse papel e que nessas indagações abarquemos, como já dissemos, todos os envolvidos no processo, para que possamos compreender o papel fundamental que Lugo e Schulman (1999, p.33-34), destacam para o professor-tutor quando afirmam que:

Es el quien 'presenta' los materiales y presentar los materiales implica: Familiarizar a los destinatários con la propuesta em general y com cada uno de los materiales em particular. Oferecer estrategias para trabajar con los distintos suportes. Sugerir diferentes caminos y puertas de entrada a cada material. Acompaña, orienta y anima el processo de aprendizaje de modo grupal e individual.[...] Provocar situaciones de aprendizaje induciendo, apoyando, recreando y monitoreando el processo que realiza cada destinatario.[...] Favorece la reflexion como núcleo de toda acción transformadora⁶³.

Sob essa perspectiva é que reforçamos a importância de estarmos ouvindo e também de darmos voz a esses professores-tutores para que possam falar sobre suas práticas, sobre as dificuldades que enfrentam nessa relação professor-tutor/estudantes-professores e mídias, justamente, para podermos estabelecer um perfil claro da função do professor-tutor no CNSMI.

É estando com eles que buscaremos a partir de uma postura dialógica, conhecer como esses sujeitos pensam, pois cada professor-tutor, inserido nesse processo, deve pensar de forma específica, porque ele não possui apenas o material impresso/escrito, mas utiliza-se de várias mídias para mediatizar as relações docentes- - conteúdo / conteúdo – práticas.

Desse modo, haverá possibilidade de termos fundamentação para relacionar a questão da prática e teoria, pois elas são relacionais, estão interligadas e com certeza teremos uma ponte para buscarmos as inúmeras alternativas e para que

⁶³ É ele quem apresenta os materiais e apresentar materiais implica em: familiarizar os destinatários com as propostas em geral e com cada um dos materiais em particular; oferecer estratégias para trabalhar com os distintos suportes; sugerir diferentes caminhos e portas de entrada a cada material; além de acompanhar, orientar e animar o processo de aprendizagem de modo grupal e individual, provocar situações de aprendizagem, induzindo, apoiando, recriando e monitorando o processo que cada estudante realiza, favorece a reflexão como núcleo de toda ação transformadora (LUGO; SCHULMAN, 1999, p. 33-34) (tradução nossa).

possamos estabelecer a formação e o perfil necessário ao professor-tutor que trabalhará com formação de professores. Como vimos anteriormente, nos sistemas educativos a distância, a função desse profissional passou a ser basicamente a de um orientador de aprendizagem do aluno.

Nessa relação dialógica, podemos visualizar uma aproximação, uma relação com as proposições do materialismo dialético de Marx, pois a dialética é a arte do diálogo, da controvérsia aplicável ao processo de pensamento, que considera as coisas e os conceitos no seu processo de mudança.

E é justamente nesse processo de mudança que reside a importância de nos apropriarmos das contribuições do materialismo dialético de Hegel e Marx, para este trabalho.

Da dialética em Hegel, por residir justamente no repensar a história enquanto movimento na direção dos fatos a fim de compreendermos como estes, ao longo de sua trajetória foram sendo construídos, para ao chegarmos ao momento em que hoje nos encontramos, retirarmos subsídios para superarmos as contradições presentes com base no pensamento existente sobre o professor-tutor e no que ele próprio tem a dizer respeito da função que exerce.

Da dialética em Marx, enquanto continuador do mesmo movimento, nos apropriamos de suas contribuições para que, num sentido de confronto, de discussão, possamos compreender essa outra realidade educacional, podendo então buscar a definição do agir o professor-tutor dentro dessa realidade.

Serão pois as situações conflitantes, dinâmicas e progressivas presentes, nessa realidade, que poderão auxiliar no estabelecimento do perfil e da formação inicial e continuada que deverá ter o professor-tutor que trabalhará num curso como o Normal Superior com Educação a Distância com Mídias Interativas.

Em razão das diferentes posições com relação ao professor-tutor, trazemos à luz das discussões, as contribuições de Belloni (2001, p. 83), de forma a propiciar mais uma visão, para que possamos relacioná-las às colocações de outros autores, visto que ela mostra, de forma bastante sucinta, a importância do professor-tutor na modalidade de educação a distância, como sendo, aquele que “[...] orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina e em participar das atividades das avaliações” .

Cabe aqui destacar a clara diferença que se estabelece entre o professor-tutor descrito pela autora, e o professor-tutor presente num curso com as características do CNSMI.

Segundo Belloni (2001), esse trabalho tutorial é desenvolvido por diferentes professores, atentando para a especificidade de sua formação. Por exemplo, um professor da disciplina de Geografia acompanhará os trabalhos realizados pelos alunos somente na sua área e assumirá os procedimentos descritos pela autora.

Já ao professor-tutor do CNSMI cabe acompanhar os estudantes-professores em todos os temas e módulos desenvolvidos virtual ou presencialmente, assumindo os mesmos procedimentos elencados por Belloni (2001).

Na seqüência, temos em Chermann e Bonini⁶⁴ (2000, p. 39), que:

O papel da tutoria é oferecer apoio didático, solucionar dúvidas, identificar características individuais para poder respeitá-las e tomá-las como critério na seleção de líderes de grupo, de distribuir tarefas em grupos e materiais complementares. Identificar idiosincrasias, trabalhar com motivação e vincular conhecimentos aos interesses pessoais. Relacionar-se com alunos e com o professor – instrutor. [...] Promover reuniões para dirimir dúvidas com equipe docente e equipe técnica.

Tais considerações, além de certa forma virem a reforçar as considerações de Belloni (2001), incluem o professor-tutor, que entendemos ser o elo que interliga as ações do professor desenvolvedor às do professor-tutor, rompendo com as possibilidades de estabelecimento de um contato direto-presencial ou virtual entre o professor-desenvolvedor e o professor-tutor.

Dos três autores, destacamos as palavras “oferecer”, “apresentar e orientar”, considerando a idéia de distanciamento que as mesmas deixam transparecer. Isso para nós, passa a representar a não presença em tempo integral do tutor com o aluno, seja esse contato presencial ou virtual.

Destacamos também, a responsabilidade atribuída ao professor-tutor, já que, nessa dinâmica toda, cabe a ele buscar elementos teórico-metodológicos que venham a favorecer essa transposição ativa do discurso docente para a prática pedagógica.

⁶⁴Os autores, no seu livro **Educação a Distância**: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet, através de um quadro descritivo, apresentam de maneira bastante simples, porém com muita clareza, os cargos e funções a serem desenvolvidos pela equipe transdisciplinar nesses ambientes de aprendizagens. Sugerimos a leitura para um maior aprofundamento (2000, p. 39-40).

Assim, pensar o sujeito como ativo no processo implica relacioná-lo ao método que o estimule a tal comportamento.

Para Martins (2002, p. 28):

O professor que associa métodos ativos de aprendizagem desenvolve habilidades relacionadas ao domínio da tecnologia, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais, possibilitando ao aluno a reflexão sobre a sua própria prática, redefinindo o papel do professor.

Os aspectos problematizados são retomados quando questionamos as condições teórico-práticas que o professor-tutor deverá ter para criar um ambiente que garanta a construção e a reconstrução do conhecimento, através da reflexão na prática e sobre a prática, do pensar sobre o pensar e o repensar, o que exigirá novas posturas diante de novos paradigmas educacionais.

E se isso, ainda não está bem claro e definido na realidade vigente, acreditamos que possa ser imputado à falta de subsídios teóricos específicos sobre o trabalho a ser desenvolvido na modalidade de educação a distância que tem o professor-tutor presente nas salas.

Justamente são esses sujeitos que ocupam um lugar sinalizado pelo papel de professor-tutor, que num cenário institucional-cultural, onde o ensino acontece, aonde o sujeito aprendente vai traçando o desenho singular de sua própria história num emaranhado de fios, desejos, estatutos e mandatos, compondo o fio condutor que o identifica como sujeito do processo. Vislumbramos nossa colocação na referência que deles faz Alonso (2000, p. 234), na seguinte análise:

No Ensino a Distância, quando da constituição de sistemas e ambientes educativos, que facilitem a integração / interação de meios variados para que o diálogo possa ocorrer é fundamental um bom apoio de atendimento aos alunos, através de assessores pedagógicos (tutores), que permitam a interação aluno / professor e atendimentos mais personalizados, pois na EAD, a organização educativa deverá estar, necessariamente, à disposição dos alunos.

Percebemos que, nessa linha de raciocínio, a educação é responsabilizada pela formação geral, tendo como parâmetro a formação do sujeito para que possa atuar no cenário produtivo, o que nas palavras de Lugo e Schulman (1999) seria o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos no tutor, para que ele

possa manejar as diferentes formas de comunicação exigidas pelo curso em que atua.

Dentre as várias leituras que a realizarmos, buscando nos diferentes níveis discursivos referenciais para aproximarmo-nos e apropriarmo-nos dos saberes e conhecimentos construídos, muitos possibilitaram discutir e confrontar os aspectos aqui problematizados para o papel do professor-tutor, inserido numa estrutura educacional, nos moldes desenvolvidos em nossa realidade, sem nos afastarmos do aprofundamento teórico necessário para discuti-los, pois acreditamos que dele dependerá o rompimento com algumas considerações já construídas acerca do papel do professor- tutor⁶⁵.

Nesse sentido, podemos deduzir que se esses conflitos mobilizam todas as estruturas intelectuais-docentes e os professores tutores, também os obrigam a uma reelaboração a partir da emergência das problemáticas decorrentes do processo, que precisam ser discutidas e esclarecidas por pessoal experiente e qualificado. Portanto, devem ter uma sincronia, uma parceria, um diálogo dinâmico.

Em vista dessas considerações, achamos pertinente a análise que Maggio (2001, p. 98), faz do papel do tutor:

Um tutor que detecte dificuldades de compreensão em determinado grupo de alunos de uma tutoria poderia colocar a análise de um caso especificamente indicado para esse espaço tutorial, contribuindo, desse modo, para uma melhor aprendizagem. [...] tanto o tutor como os docentes são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinção importante no sentido didático.

Assim sendo, essa nova configuração na forma de ensinar, ao coincidir com um momento em que a sociedade do conhecimento preocupa-se em inserir as novas tecnologias nos espaços educacionais, implica em desenvolver no estudante-professor a autonomia para relativizar, preservar, redimensionar e transformar os aspectos constituintes da prática pedagógica, o que nas palavras de Freire e Papert (1995) ao defender a pedagogia da curiosidade e da pergunta, indica que “Pôr a escola à altura do seu tempo [...] é refazê-la [...] deve interligar-se e integrar-se aos

⁶⁵ O sistema tutorial e o estabelecimento de critérios para classificar os diferentes tipos de tutoria e conseqüentemente a ação do tutor em cada sistema, são apresentados aos leitores, com muita propriedade, para serem conhecidos, analisados e discutidos e por que não, constituírem-se em elementos revisores e modificadores das estratégias delineadas para o desenvolvimento das ações dos tutores. Sugerimos sua leitura em Lugo e Schulman (1999).

demais espaços de conhecimento hoje existentes e inserir em seu bojo os recursos computacionais e a comunicação através de redes”.

Nesse cenário, surgem discussões a respeito da mediação pedagógica e o uso da tecnologia donde emergiram possibilidades de contatos científicos em todo mundo, conseqüentemente oportunizando novas formas de apreensão, construção e disseminação do conhecimento, favorecidas pelas inferências de técnicos em informática, professores especialistas, estudantes-professores mediados por um professor, cuja atuação é entendida e explicitada por Masetto (2000, p. 144), como:

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante” que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos objetivos.

É importante ressaltarmos que em se tratando de uma mediação pedagógica estritamente feita com e após o uso das tecnologias, nas considerações do autor não aparece essa mediação sendo feita pela pessoa do tutor, mas sim pelo próprio professor responsável pela disciplina.

Masetto (2000) frisa que as novas tecnologias, enquanto estratégias educacionais para se desenvolver a intra e a interaprendizagem, precisarão estar coerentes com a mediação pedagógica, com a forma do professor apresentar e tratar um conteúdo ou tema.

Entendemos que, essa mediação deverá ter como característica primordial uma dinâmica motivacional, que venha a ajudar o aprendiz a buscar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seu colega, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem) até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele.

Com base nas considerações do autor, parece-nos que, se o processo de exploração, reflexão e depuração dos conhecimentos, forem mediatizados por técnicas que envolvam pequenos ou grandes grupos, estas se revestirão em bons resultados para o desenvolvimento da interaprendizagem, enquanto produto das inter-relações entre as pessoas.

Porém foi com Perez e Castillo (1999, p.10), que mais nos aproximamos conceitualmente da função do professor-tutor enquanto mediação pedagógica, por considerarmos, como eles, que:

[...] a mediação pedagógica busca abrir um caminho às novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro.

Ao evidenciarem a figura dos estudantes, fortalecendo-os como atores responsáveis por sua auto-aprendizagem, os autores trazem junto a importância da formação continuada do professor, através da apropriação e manipulação de novos recursos.

Apesar de não serem feitas referências ao tutor nessa modalidade de EAD, que dá ênfase ao uso das novas tecnologias, que se diferencia muito da EAD que usa as mídias interativas e que tem na pessoa do professor-tutor o seu principal mediador, ressaltamos a importância que essas análises, enquanto estratégias de intervenção e superação de práticas convencionais, contribuirão para o estabelecimento do perfil do professor-tutor num curso de formação de professores que usa como recurso as mídias interativas.

Assim posta a questão e dadas as características a serem desenvolvidas pelo professor-tutor no Curso Normal Superior com Mídias Interativas, enquanto cenário de atuação de nosso objeto de pesquisa integrado na estrutura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, cumpre-nos contemplar as ações propostas para esse personagem, cuja viabilização do projeto requer esforços de re-estruturação teórico-metodológicas, no sentido de superar posições conceituais resultantes de sua própria formação.

Embora implicitamente postas na proposta do CNSMI, ficam claras as responsabilidades atribuídas ao professor-tutor de resolver e garantir a formação de um grupo de professores que por estarem atuando em escolas públicas estaduais, municipais e/ou instituições particulares, trazem consigo singularidades resultantes de suas formações e experiências cotidianas, que devem ser levadas em conta, principalmente nos momentos de reflexões inter-relacionais.

Para facilitar esse movimento teórico-metodológico de ações, as formas sob as quais o curso foi se organizando nos dão conta da dimensão social da proposta compreendida numa logística, até então não registrada para a modalidade de EAD, na qual foi se construindo na figura do professor-tutor, um importante agente transformador e possibilitador das rupturas consideradas no projeto para o CNSMI.

Assim sendo, nas informações básicas que delineavam a formatação do UEPG/UEP (2000, p. 2) e que foram apresentadas pela coordenação geral⁶⁶, quando do seu primeiro contato com os professores-tutores:

O tutor é a pessoa mais próxima do estudante/professor. É aquele que o orienta, o avalia, o incentiva e o acompanha durante o Curso. Ele estará sempre ao lado de sua turma auxiliando na reflexão sobre a atividade docente que cada um dos seus integrantes desenvolve em suas respectivas escolas, fazendo a ponte entre a prática pedagógica e os conhecimentos sistematizados adquiridos.

Portanto o professor-tutor ao estar buscando a compreensão ou a reflexão sobre o sentido da sua prática, que é educativa, o sentido do trabalho docente, relacionando isso à maneira de se operacionalizar, de se organizar através da mediação com o conhecimento na forma do trabalho com as metodologias, procura também conhecer e entender o que está acontecendo ao seu redor, buscando encontrar as explicações, os motivos desses acontecimentos, oportunizando também ao professor-tutor a socialização de seus saberes.

Iniciando o percurso usual para o desenvolvimento do curso e tomando por base as experiências iniciais, o projeto (UEPG/UEP, 2000, p. 49), ao ser revisado em 06 de julho de 2000, no sentido de dar respostas às mudanças e às especificações que se faziam necessárias, passam ao tutor também outras atribuições, cabendo-lhe:

[...] responsabilizar-se pela aplicação de algum instrumento de avaliação programado pelo docente, acompanhar e avaliar o desempenho de cada um dos estudantes/professores de sua turma, analisar os resultados de atividades/produções em grupo e de atividades/produções individuais, ao trabalhar os Parâmetros Curriculares e as Vivências Educadoras. Deverá acordar critérios de avaliação com a turma, acompanhar o desenvolvimento do processo e os resultados com os estudantes/professores, detectando pontos fortes e limitadores para buscar soluções locais. Após medidas executadas sem retorno desejado, entrar em contato com a coordenação do curso a fim de que se tome as decisões pertinentes, a serem implementadas pelos tutores, assistentes e docentes.

Foi nesse contexto que o fazer do professor-tutor foi se construindo, os princípios norteadores de sua prática foram sendo estabelecidos e cada vez mais responsabilidades lhe eram atribuídas, conforme a gerencia de suas coordenações.

⁶⁶ Documento assinado pela Prof^a. Célia Finck Brandt, que respondia na época da capacitação e treinamento dos tutores pela coordenação geral do CNSMI, da UEPG (a data consta dos registros pessoais da autora) JUL/2000.

No sentido de possibilitarmos uma leitura comparativa das competências necessárias ao professor-tutor para a efetivação de suas atribuições, apresentamos no Quadro 3, um delineamento das mesmas, consideradas sempre relacionais a complexidade do momento em que foram produzidas.

QUADRO 3 –LEITURA COMPARATIVA DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR-TUTOR Continua

1º. 2º. e 3º. circuitos	4º. e 5º. Circuitos
Acompanhar e motivar a participação do estudante-professor nas videoconferências.	Acompanhar, motivar e controlar a participação do estudante-professor nas videoconferências.
Apresentar destreza no uso de recursos técnicos de comunicação.	Desenvolver destreza no uso dos recursos técnicos de comunicação utilizados pelo curso.
Orientar o estudante-professor quanto aos conteúdos desenvolvidos nas diferentes temáticas, provocando o aprofundamento dos assuntos e a busca de novos referenciais.	Orientar os estudantes-professores quanto aos conteúdos desenvolvidos nas diferentes temáticas, provocando o aprofundamento dos assuntos e a busca de novos referenciais.
Auxiliar o estudante-professor na aquisição de conceitos e habilidades.	Orientar individual e coletivamente, auxiliando o estudante-professor a sanar dúvidas e realizar seu plano de estudo.
Orientar individual e coletivamente, ajudando o estudante-professor a superar dificuldades e a sanar dúvidas.	Intermediar a relação estudante-professor/material impresso/textos <i>on-line</i> .
Encorajar a formação de grupos de estudos e colaborar com o seu trabalho	Acompanhar a apresentação de atividades previstas ou sugeridas no material didático de cada tema ou módulo.
Orientar e acompanhar o estudante-professor nos registros das sínteses, na elaboração e na administração das produções.	Orientar, acompanhar e avaliar as Vivências Educadoras (momentos teórico-práticos que permeiam o curso).
Intermediar a relação estudante-professor/material impresso.	Articular-se com as equipes pedagógicas das escolas, mantendo contato permanente.

QUADRO 3 –LEITURA COMPARATIVA DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR-TUTOR Conclusão

1º. 2º. e 3º. circuitos	4º. e 5º. Circuitos
Acompanhar a apresentação de atividades previstas ou sugeridas no material didático de cada tema ou módulo.	Orientar e acompanhar o estudante-professor nos registros das Sínteses, na elaboração e na administração das produções.
Orientar, acompanhar e avaliar as Vivências Educadoras.	Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho de Síntese Elaborada de Curso (trabalho de pesquisa e de conclusão de curso).
Articular com as equipes pedagógicas das escolas, mantendo contato permanente.	Orientar, acompanhar e avaliar o Estágio Supervisionado.
Estabelecer diálogo e parceria com a equipe de	Controlar a carga horária de Estudos Independentes e motivar a participação do

trabalho durante o decorrer do curso.	estudante-professor em atividades acadêmicas, científicas e culturais.
Manter relacionamento harmonioso com os diferentes grupos, apresentando capacidade de liderança na organização do trabalho e na gestão de conflitos.	Manter relacionamento harmonioso com os diferentes grupos, apresentando capacidade de liderança na organização do trabalho e na gestão de conflitos.

Fonte: UEPG/CNSMI – Coordenação Pedagógica. Programa de formação para o profissional em serviço: Licenciatura das séries iniciais do ensino fundamental. Ponta Grossa/PR, 2000.

Precisamos conceber que apesar de algumas delas não apresentarem modificações significativas na redação, apresentando apenas termos diferenciados, implicitamente advieram delas, mudanças aceleradas nas práticas dos professores-tutores requerendo dos mesmos um processo de reestruturação e readequação procedimental, que garantisse a continuidade do processo, desenvolvido na Unidade de Recepção, na Sala de Videoconferência e na Sala de Aula para Tutoria, através das dinâmicas inspiradas nos Parâmetros em Ação e na reflexão sobre a prática do curso e a atuação profissional (BRANDT et al., 2002, p. 64).

Ao compreendermos as ações e estratégias que buscam a incorporação de novos recursos à prática docente, precisamos atentar para o fato de que é nas escolas que os estudantes-professores estabelecem as relações docente-aluno / conteúdo-práticas. No Curso Normal Superior, essa relação entre elas e os docentes, entre docentes–conteúdo / conteúdo–prática, são mediatizadas pelo professor-tutor.

CAPÍTULO 5

PROFESSOR-TUTOR: UMA PRÁTICA CONFIGURADA NAS REDES DE SIGNIFICADOS

5.1 PERCORRENDO OS FIOS DA PESQUISA

A transformação no processo de formação de professores exigida hoje pela sociedade e pelas políticas educacionais, de certa forma, projetam à organização

institucional uma função importante no desenvolvimento de práticas educacionais competentes.

Assim é preciso que a instituição desempenhe decisivamente seu papel, enfrentando e superando possíveis dificuldades, a fim de modificar a visão um tanto preconceituosa, que ainda se mantém dos cursos ofertados pela modalidade de educação a distância.

Por conta disso e dadas as características presentes em nosso trabalho de pesquisa, que aliadas às especificidades individuais e coletivas dos professores-tutores, para e no desenvolvimento de seus trabalhos, de suas ações e reações frente à nova experiência profissional presencial/tecnológica, orientou-nos no sentido de buscarmos identificar suas práticas e necessidades.

Ressaltamos que a opção pelas funções exercidas pelo professor-tutor, no cenário do CNSMI, como campo de nossa investigação, deu-se por conta do próprio envolvimento da pesquisadora no desenvolvimento do curso, enquanto professora-tutora de julho de 2000 a fevereiro de 2002. Esse período foi alternado por momentos em que nos invadiam sentimentos de extrema satisfação e encantamento por estarmos tendo a oportunidade de compartilhar, com os estudantes-professores uma nova estratégia para a construção do conhecimento com as estudantes-professora e de desequilíbrios teórico-práticos que os avanços propostos exigiam para o domínio de uma ferramenta tecnológica em educação.

Tendo então os sujeitos da pesquisa para a coleta dos dados e a necessidade de identificarmos experiências que, emergentes das práticas, nos dessem a conhecer o perfil desses professores-tutores e conseqüentemente as condições que dispõem para garantir um ambiente de contínuas construções e reconstruções do conhecimento, constituímos as estratégias da investigação.

Ao iniciarmos pela definição dos critérios para a pesquisa, os quais são encontrados de forma detalhada na introdução do trabalho, em consonância com a concretização de nossos objetivos, constituímos como sujeitos da amostra, para a coleta de dados, os coordenadores gerais⁶⁷, os coordenadores locais⁶⁸ e os tutores.

⁶⁷ Professores mestres ou doutores titulares da UEPG, indicados pelos Colegiados de seus Departamentos e ou Reitoria, que passaram a fazer parte da comissão coordenadora responsável pela análise, administração e acompanhamento dos aspectos legais, pedagógicos e tecnológicos do CNSMI.

⁶⁸ Professores pertencentes ao quadro público do magistério que, indicados pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e pelas Secretarias Municipais de Educação (SME), passaram a exercer as funções de acompanhamento, implantação e desenvolvimento das propostas de trabalho estabelecidas pela comissão coordenadora, junto à equipe do CNSMI de seus municípios.

Esses sujeitos são identificados, neste trabalho, pelas siglas abaixo, independente da ordem em que foram realizadas as entrevistas, visando com esse procedimento respeitar o sigilo de identificação que os sujeitos deste objeto de estudo merecem:

- Coordenadoras Gerais, CG1, CG2, CG3;
- Coordenadoras Locais: CL1; CL2; CL3, assim sucessivamente até CL6;
- Professores-Tutores: T1; T2; T3, assim sucessivamente até T11.

QUADRO 4 – APRESENTANDO A AMOSTRA

CIDADE	COORDENAÇÃO	TUTOR
A	04	02
B	01	03
C	01	01
D	01	01
E	01	01
F	01	01
G	-----	02
TOTAL=07	09	11

Os primeiros contatos realizados com as coordenações gerais se deram de forma presencial e por telefone e com as coordenações locais via *e-mail*, no qual, além de colocarmos nossa intencionalidade de pesquisa, deixávamos clara a liberdade de aceitação ou não de compartilharem conosco as experiências presentes nos diferentes ambientes disponibilizados para eles no CNSMI.

Em seguida, nos organizamos na elaboração dos movimentos que conduziram nosso trabalho, estabelecendo que o primeiro contato presencial com coordenações locais e professores-tutores objetivaria:

- apresentar o projeto e cronograma de trabalho da pesquisa;
- conhecer os diferentes ambientes do CNSMI e as pessoas que cotidianamente nele se envolvem para, posteriormente, estabelecermos as relações entre as ações e comportamentos humanos e o cenário em que estas se desenvolvem;
- receber dos coordenadores locais e dos professores-tutores a anuência ou não de participação na pesquisa;

- elaborar o roteiro de pesquisa de acordo com a localização geográfica das cidades, como também em respeito à disponibilidade de atendimento dos informantes, estabelecer cronograma para as entrevistas;
- elaborar os questionamentos que se fariam presentes na entrevista, de forma a contemplar itens que viessem auxiliar a pesquisadora na compreensão e considerações conclusivas a respeito da percepção que os informantes têm com relação às suas funções, nos diferentes ambientes disponibilizados pelo CNSMI;
- iniciar os deslocamentos para a coleta de dados, atendendo o estabelecido em cronograma;
- dar voz aos professores-tutores, enquanto elementos possuidores de contribuições significativas ao aprofundamento desse trabalho.

Ao darmos voz as coordenadoras e aos professores-tutores, buscamos revelar, através deles, situações vivenciadas não só no ambiente do CNSMI, mas também nos ambientes sócio-culturais de seu cotidiano.

Nossa intenção era que as informações se constituíssem em reais possibilidades de repensarmos os aspectos problematizados, quando questionamos as condições teórico-práticas necessárias para que os entrevistados garantam o movimento de construção e reconstrução do conhecimento nesses cenários de aprendizagem, considerando que eles vieram de uma caminhada diferente e, cada qual, com as suas especificidades.

Diante do exposto, consideramos relevante delinear, no Quadro 5, um perfil dos professores-tutores que conosco interagem nesse trabalho.

QUADRO 5 – DELINEANDO O PERFIL DOS INFORMANTES

Continua

PROFES- SOR – TUTOR	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	CAMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE TUTORIA
T1	Especialização	27 anos	Curso Normal- Magistério Ensino Regular de 1 ^a . a 4 ^a . S. Assistente no CNSMI do 1 ^o . ao 4 ^o . Circuito	Início de 2003
T2	Especialização	08 anos	Educação Infantil; Magistério;	Início de

			Ensino Médio.	2003
T3	Graduação	36 anos	Secretaria Municipal de Educação; Gerente de Educação de Jovens e Adultos; Coordenadora de Áreas Sociais; Escolas Particulares.	Desde 2001
T4	Graduação	34 anos	Aposentada do Município; Profª Alfabetizadora; Coordenadora Pedagógica ;Secretária Escolar; Diretora de Escola Coordenadora de eventos –SBPC; Gerente de Capacitação em Informática.	Desde 2000
T5	Graduação	25 anos	Aposentada do Município; Capacitação Tecnológica dos Programas: TV Professor e Rádio Escola.	Desde 2000
T6	Especialização	11 anos	Professora do Município; Coordenadora de creches; Diretora de escola.	Desde 2003

Quadro5-DELINEANDO O PERFIL DOS INFORMANTES

Conclusão

PROFES- SOR – TUTOR	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	CAMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE TUTORIA
T 7	Especialização	12 anos	Professora de 1ª. a 4ª. S.; Formação de turma de PCN- adultos.	Início de 2003
T 8	Especialização	20 anos	Professora Municipal de 1ª. a 4ª.S.	Desde 2002
T 9	Especialização	12 anos	Professora de Rede Pública de 1ª. a 4ª. S. e de 5ª. a 8ª. S.	Desde 2000
T10	Especialização	16 anos	Professora de Artes na Rede Pública.	Desde 2002

T11	Especialização	13 anos	Professora Municipal de 1 ^a . a 4 ^a . S.	Desde 2000
-----	----------------	---------	-------------------------------------------------------------------	------------

De posse desse delineamento e dos dados já transcritos, as entrevistas foram lidas e analisadas, tantas vezes quanto se fizeram necessárias, a fim de identificarmos e nos apropriarmos de informações abrangentes e significativas, que dariam suporte para conduzirmos nosso trabalho a partir do questionamento que fizemos e da concepção presente nas falas dos informantes.

Assim, ao partirmos dessas proposições para estruturarmos os esquemas orientadores das ações dos tutores no CNSMI, contempladas nos diferentes cenários, estes assumem, aqui e a partir de agora, uma evidência distinta para a compreensão dessa modalidade de EAD e do seu movimentar nessa rede de conhecimentos, marcadamente construída, des-construída e reconstruída nos seus diferentes ambientes de aprendizagem.

Também é preciso esclarecer que nossa intenção em envolvermos as coordenadoras gerais e locais e através deles iniciarmos nossa busca de dados, assentou-se no fato de que a instituição, na pessoa desses sujeitos, recebeu um projeto externo moldado nos ideais e intenções de seus elaboradores (WAHRHAFTIG, FERRAZA e RAUPP, 2001).

Com base nesses procedimentos e o no referencial teórico que nos subsidia, passamos a trabalhar com o material. Inicialmente para fins de leitura, separando as coordenadoras gerais, as coordenadoras locais e os professores-tutores de forma a extrair das suas falas os aspectos importantes para a re-significação do seu perfil.

Em relação ao exposto, salientamos nosso propósito em discutir as especificidades do papel atribuído ao professor-tutor, no CNSMI, e como esse personagem divisava a proposta, que importância aferia a ela.

A adoção dessa sistemática, ao exigir da pesquisadora muitas leituras, um ir e vir no bojo da problemática questionada e no conteúdo do material presente nos dados coletados, permitiu que as informações colhidas fossem desveladas, exploradas e analisadas.

Esse nosso transitar por entre as falas dos entrevistados nos levou a analisá-las sem o estabelecimento de categorias rígidas, por temermos que essa linha viesse a formatar e enquadrar as informações que, sob nosso olhar, se delineavam

num leque amplo e expressivo de referências subjetivas a serem analisadas, contemplando dessa forma as experiências de todos.

Então, fugimos um pouco dos moldes usuais no que tange aos procedimentos de análise dos dados, vislumbrando a possibilidade de assumirmos uma forma diferenciada de trabalho com os mesmos. Diante disso, apropriamo-nos de um movimento, de um transitar por entre os dados e deles fomos absorvendo os pontos comuns, os mais importantes, os divergentes e ainda procuramos trazer à tona aqueles anteriormente não pensados, enquanto possibilidades de contribuição real e efetiva dos professores-tutores, caracterizando, assim, uma organização dos dados por posicionamentos.

As considerações postas justificam o fato de não termos optado por um desdobramento dos grupos para a análise dos dados, pois percebemos, ainda durante as leituras, que a complementaridade dos mesmos se entrelaçava em nós de discussões que ao terem os seus fios puxados, traziam novos dados que complementavam as questões anteriormente levantadas.

Ressaltamos que essas ações foram possibilitadas pela opção da abordagem qualitativa na pesquisa que, favorecida pelas nuances presentes no enfoque interpretativo, nos deram subsídios para analisar os dados teóricos e práticos que se encontravam introspectados. Talvez um outro instrumento de pesquisa não desse conta desse universo de informações, porque como diz Minayo (1994, p. 21-22):

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por conta disso e em razão da dinâmica ofertada pelo curso, buscamos identificar, nos discursos, quais percepções tinham esses professores-tutores em termos de aquisição teórico-metodológica e de aperfeiçoamento individual frente as inovações que comporiam/alicerçariam o seu fazer pedagógico.

Ao traçarmos então as amoldações estruturais, organizacionais e administrativas postas ao CNSMI, vimos que esse sistema de produções e inter-relações foi assumindo uma dimensão ampla no contexto educacional, decorrente de sua especificidade (ARETIO, 1987).

Precisamos, para a continuidade e entendimento das colocações que neste trabalho serão feitas, ter a clareza de que o CNSMI nasceu da necessidade de se formar um contingente numeroso de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em serviço, de todo o estado do Paraná; de possibilitar o acesso desses a um ensino superior, levando o curso para as localidades mais distantes do interior do Estado; de oportunizar, em tempo real, a experientiação de uma nova proposta metodológica de se fazer EAD mediatizada pela mais alta tecnologia.

Assim e dadas as suas características, o projeto facultava ao curso o delineamento de um processo de formação, inserindo-o numa complexidade estrutural e humana que propunha o rompimento com determinadas posturas, com determinada compreensão institucional e/ou individual, tornando-se para todos um objeto desafiante de conhecimentos.

Porém, re-desenhar, re-ordenar e encaminhar esse processo, dentro de uma gestão participativa / coletiva, não foi fácil de ser efetivado, visto que cada participante, ao possuir uma característica própria de manejar concepções epistemológicas, teórico-práticas, integrando esse processo, deveria conduzi-las de forma harmoniosa, fazendo com que as questões da formação e experiências anteriores se constituíssem num trabalho de complementaridade, vinculada às reflexões e posturas dos envolvidos.

A pesquisa oportunizou constatar que o pensamento que impulsionava o interesse de envolvimento da instituição e do grupo que se constituía para efetivar o projeto, baseava-se:

[...] pela complexidade do momento, também em termos de mundo, então o desafio, a necessidade do novo, de romper motivou as pessoas, num primeiro momento a inovar, a procurar uma coisa, quem sabe achar alguma coisa que estava procurando (CG2).

As idéias de CG2 apontam para a necessidade de mudança se considerarmos a intencionalidade da proposta, impulsionada pela necessidade da instituição em cumprir com seu papel sócio-educativo. Juntamente com seus constituintes, lançaram-se ao enfrentamento do real, não apenas para cumprimento determinante da lei, mas para trabalhar a formação de professores numa nova perspectiva, apoiada pela proposta das mídias interativas, pelo modelo democrático apresentado na estruturação do currículo,

[...] pela proposta de realmente tentar trabalhar de forma interdisciplinar, transdisciplinar, de quebrar um pouco essa estrutura disciplinar que é tão rígida dentro da universidade e que é tão difícil de modificar (CG1).

Observamos que a colocação de CG1 indica a complexidade em romper essa estrutura disciplinar existente num curso de graduação, levando-nos a pensar que talvez isso se deva ao fato de que, apesar das tentativas em se trabalhar com um sistema curricular modular e temático, os módulos, quando da sua elaboração, acabam sendo isolados em decorrência do isolamento individual dos seus detentores, ou seja, dos professores.

Tal situação, podemos afirmar, não ocorreu com a composição curricular do CNSMI, que, ao exigir conhecimentos atualizados e abrangentes, exigiu de seus componentes um potencial muito grande de mudança.

O que de fato ocorreu quando professores de diferentes áreas tiveram que se articular, sentar juntos, planejar as suas aulas, escrever os seus textos, avaliar as suas performances teórico-práticas, revendo as gravações, em VHS, de suas participações nas videoconferências, discutindo com os articuladores e assistentes do tema trabalhado e por fim, o que consideramos o diferencial desse curso, recebendo o *feed-back* a distância e em tempo real, dos professores-tutores e estudantes-professores.

Desse modo, é imprescindível que tenhamos a compreensão de que a estrutura do CNSMI insere-se numa complexidade, pois segundo as colocações feitas por CG1 e CG2,

[...] envolve muitos sujeitos e é uma estrutura que foi nascendo da própria necessidade que surgia (CG1).

[...] você vai trabalhar com um número muito maior de sujeitos, então o que tem que se formar aí, tem que se formar aí a dita rede, a rede de conhecimentos, a rede de sujeitos, a rede de práticas (CG2).

Percebemos que ao se pressupor a presença de diferentes atores, pensando em nível de rede, as posturas que se originam desses depoimentos trazem em si

embutidas as noções que nos apontam que ao repensar a estrutura do CNSMI, enquanto rede interativa para as mediações, a equipe gestora realmente intencionava **educar com tecnologia**. Essa equipe objetivava, fazer com que todos os envolvidos estivessem aprendendo, **usando a tecnologia**, estivessem atualizando-se para **usar a tecnologia** e desenvolvendo competências para educar uma sociedade que tem como diferencial a tecnologia.

Essa intencionalidade, adicionada aos princípios educacionais democráticos de cumprimento e metas compartilhadas, aliada ao compromisso que se estabeleceu entre os sujeitos envolvidos, a instituição e a comunidade acadêmica, resultou na efetivação de propostas para a formação, à distância de professores, que, segundo Brandt et al., (2002, p. 24),

[...] ao incorporar os recursos da mídia eletrônica e da tecnologia da informação à educação continuada de docentes, associadas à competência humana, científica e técnica do corpo docente da instituição garantirão a formação de um professor com um novo perfil, capaz de responder de forma mais eficiente e criativa aos desafios da sociedade do conhecimento.

Decorrente dessas proposições e para que pudéssemos conduzir nossas análises acerca dessa nova visão para um curso de formação de professores e sobretudo em função do resultado a ser construído em forma de respostas, é que, as informações geradas nas fontes bibliográficas, somadas às presenciais e virtuais, deram conta da necessidade de compreendermos a complexidade, a dimensão dos estudos, análises e discussões que ordenaram a implementação do CNSMI.

Além disso, compreendemos o estabelecimento das funções a serem desenvolvidas pelos diferentes sujeitos, em cenários de produção distintos, levando-nos, até por conta de nossa experiência tutorial produzida junto com o CNSMI, a concordar que:

[...] a primeira tendência é de você achar que vai estar na mesma concepção de educação[...] só que você vai estar com a distância e na verdade, a gente não tinha aquela concepção, assim, de que não é a mesma educação, que é um outro paradigma e que tem toda uma filosofia própria de trabalho (CG3).

As considerações feitas por CG3 nos fazem retomar as vivências tutoriais iniciais do CNSMI, no sentido de resgataremos os momentos em que essa mudança

de paradigma também exigiu de nós, professores-tutores, algumas competências teórico-práticas que, acrescidas de habilidades midiáticas, passaram a evidenciar um trabalho ousado, crítico e criativo na articulação entre o pedagógico e o técnico para a produção de um conhecimento, cuja atribuição seria a de assegurar o enfrentamento para apreender e aprender a fazer uma nova educação.

Nesse enfoque, resgatamos o sujeito central de nosso trabalho, o professor-tutor, lembrando que, as referências que se tinham a respeito das funções a serem desenvolvidas por ele, eram aquelas já discutidas em outros contextos educacionais.

Por isso, direcionamos nossa busca de dados no questionamento voltado para a obtenção de informações sobre a estruturação, harmonização e implementação de tais funções, sob a responsabilidade da equipe gestora do CNSMI.

Nossas considerações encontram respaldo em Brandt et al (2002, p. 89), quando dizem que:

O Curso Normal Superior com Mídias interativas, através da mediação pessoal e tecnológica dos diversos atores no processo de interação com os estudantes-professores, expressa sua razão de ser mediante seus componentes curriculares, estruturados de uma forma integrada e com funcionalidade técnica e humana [...] enfim, todo o ambiente curricular que envolve o estudante-professor em uma atmosfera plena de mudanças.

É importante registrarmos que, para alguns sujeitos, a inserção nesse mundo de encadeamentos, nessa articulação dos saberes, nesse envolvimento com o complexo midiático, deu-se de forma tranqüila e afetivamente prazerosa: *uns por já conhecerem a proposta e quererem vivê-la na prática, como a (CL3); outros por terem visto no projeto uma oportunidade real de experimentar uma outra metodologia, uma nova proposta do ponto de vista metodológico, como a (CG1) e outros, ainda, porque a proposta*

[...] oportunizava esse movimento teórico-prático, essa abordagem que me chamou a atenção [...] que é um processo de educação a distância, essa descentralização que vai fazendo com que você vá incorporando que você está num processo diferenciado, que precisa haver uma outra compreensão (CG2).

Entretanto , notamos que para muitos dos envolvidos, o início dos trabalhos, no CNSMI, deu-se de forma imprevista e insegura, constituindo-se em momentos de ansiedade e temor, amplamente manifestados em seus posicionamentos, demonstrando não terem idéia da dimensão do cenário projetado e dos meios que a eles estavam sendo disponibilizados:

[...] no início não foi fácil, porque tudo era novidade, nem mesmo a coordenação geral tinha condições de estar nos relatando com precisão, com segurança, como que o curso iria se desenvolver, a nossa insegurança era bastante grande (CL1).

[...] um impacto bem grande, é uma realidade totalmente diferente, os primeiros dias eu fiquei um pouco perdida, eu não sabia o que fazer, eu não sabia qual seria o meu papel (CL3).

[...] mas aquilo para mim foi tudo muito novo [...] no começo ia caindo de pára-quadras e eu não sabia direito como me localizar como que eu vou fazer isso porque foi uma ruptura para nós (CL6).

A partir das informações que obtivemos dessas falas, podemos inferir que ao vivenciarem, cotidianamente, os conflitos individuais, as dificuldades encontradas pelos tutores em definir e delimitar seu trabalho, os coordenadores gerais e os coordenadores locais, institucionalmente envolvidos, se desafiaram, se organizaram e se mobilizaram para enfrentar o novo.

Esses fatores apresentam o desafio que o processo de adaptação imprimiu às pessoas, no sentido de fazer com que elas, à luz das novas necessidades, desconstruíssem as concepções existentes reavaliando cada parcela do que lhes era conhecido e as experienciassem em novos formatos e encadeamentos, de forma a fazer com que, na medida em que eram provocadas, enfrentassem o novo, buscassem o entendimento dos próximos movimentos solicitados pela própria amoldação da proposta, caracterizando assim o verdadeiro processo de formação em serviço.

Com esse pensamento e alicerçados na reflexão de suas ações, entendemos que esses propósitos as levaram a buscar outras formas de agir na tentativa de transformar os anseios e inseguranças iniciais em um envolvimento maior, no sentido de aprofundar seus estudos para conhecerem exatamente a constituição da proposta e assim pensarem numa outra estrutura de currículo, de prática para a formação/capacitação dos tutores que, em sintonia, compartilhariam uma prática diferenciada de tutoria, na modalidade de EAD com mídias interativas.

Com essas expectativas, as coordenadoras locais e os tutores iniciaram o seu caminho na 1ª. (primeira) entrada do CNSMI, através da primeira capacitação com o pessoal do MEC⁶⁹. A esses cabia a função de despertar os tutores para as reflexões norteadoras presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que, na seqüência do processo, os mesmos tivessem fundamentos para discuti-los com os estudantes-professores.

Posteriormente, a continuidade da capacitação, assumida pelo grupo da UEB, deu-se em termos de conhecimento e uso das mídias, as quais, no decorrer do CNSMI, seriam mediatizadas principalmente pelos tutores. Nesse momento, os professores-tutores receberam as suas primeiras atribuições, constando que a eles caberia:

QUADRO 6 - FUNÇÕES DO PROFESSOR- TUTOR

1	Orientar a aplicação do projeto Parâmetros em Ação (mais ou menos 600 horas)
2	Orientar, acompanhar e avaliar as Vivências Educadoras (500 horas)
3	Articular com as equipes pedagógicas das ESCOLAS, mantendo contato permanente
4	Encaminhar o estudante/professor ao Orientador Acadêmico para a elaboração dos Estudos Independentes e da Síntese Elaborada de curso (192 horas)
5	Encaminhar relatórios à Coordenação
6	Organizar as semanas de trabalho
7	Orientar e acompanhar o estudante-professor nos registros das sínteses, administração da produção e elaboração das produções
8	Estabelecer contratos didáticos com as turmas que inclui o processo de avaliação por parte do TUTOR
9	Encaminhar os resultados de Avaliação à Coordenação Geral do Curso
10	Acompanhar as videoconferências
11	Controlar freqüência

Fonte:Documento pessoal da pesquisadora, recebido por ocasião da 1ª. Capacitação com as Profª. Célia Finck Brandt e Sydione Santos/UEPG/2000.

⁶⁹ Nesse momento, estiveram conosco: Rosa Maria Antunes de Barros, consultora do MEC, Formadora-Parâmetros em Ação: Alfabetização-Educação Infantil; Rosangela Moreira Veliago - Coordenadora do Programa de Professores Alfabetizadores - MEC e Iracema Schuster Gruetzmacher -Consultora para assuntos educacionais e diretora administrativa da EDUCERE - Desenvolvimento Humano e Profissional. JUL/2000.

É necessário ressaltarmos que apesar da qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos capacitadores (MEC/UEB/UEPG), bem como o envolvimento dos coordenadores e tutores, muitas questões e indagações problematizadoras permeavam os trabalhos, impulsionando as discussões.

Essas questões, no decorrer desse capítulo, serão trazidas das falas dos entrevistados no sentido de nortearmos as discussões presentes no que tange às funções do professor -tutor no CNSMI.

Creemos que o nosso caminhar teórico-prático, no sentido de contribuir para a modalidade da EAD, com a construção do histórico do CNSMI, nos dá validamento para discutir as funções postas ao tutor, encadeando-as com as reais funções efetivadas e com as que hoje se fazem presentes e que foram acrescentadas nas entradas subseqüentes.

Porém, dentro desse universo significativo de profissionais que participariam dessa rede de informações, se fez necessário retornarmos à amostra, a fim de verificarmos possíveis aspectos que poderiam evidenciar ou não a influência dos dados pessoais ou de formação dos personagens nas concepções epistemológicas e práticas dos tutores, de forma a obter dos discursos as intenções e as contestações que, no processo, emergem entre o idealizado e o vivido, constituindo um entremear de falas e práticas, de acontecimentos que precisam ser analisados, porque para alguns:

Era um trabalho novo, que eu não compreendi muito bem, fiquei um pouco assustada com a questão da mídia. A mídia interativa, os computadores, é fiquei um pouco preocupada, pensando se eu teria algum papel nessa questão técnica [T9].

Eu tinha uma visão totalmente diferente do curso, que é a visão do senso comum da maioria das pessoas, que é um curso, aquele curso a distância né, com aquela rejeição, de um curso a distância que não tem qualidade, que deve ser um oba-oba total e tudo mais. Não imaginava que o curso tinha essa amplitude. Fiquei surpresa [T7].

Eu não tinha idéia, imaginava uma coisa assim, não imaginava que haveria essa oportunidade de haver essa interação entre as cidades, que é muito interessante. É muito além do que eu esperava, é uma coisa inovadora, eu acho (T10).

Afigura-se na fala desses tutores o impacto causado pelo início dos trabalhos, pelas aproximações entre a leitura prévia da proposta e os primeiros acontecimentos no curso, traduzidos num misto de maravilhamento e medo, constituindo-se num ponto que nos pareceu considerável para o seguimento de nossas proposições, pois as interlocuções construídas no decorrer da pesquisa, nos possibilitaram refletir sobre a formação dos tutores e sua interferência de ação, nos cenários em que estão inseridos.

Assim, ao construirmos os diálogos com os tutores sobre a implementação de seus papéis, sobre os incitamentos e probabilidades de seu desempenho, que em certo grau de intervenção discutem e reordenam seus conhecimentos teórico-metodológicos, sem dúvida teremos a possibilidade de comprovar ou não se estes originaram-se de situações problematizadoras emergentes da sua compreensão a respeito: da logística do curso, da proposta pedagógica e expectativas do exercício de sua função enquanto professor-tutor.

Esses fatores, aliados à falta de uma literatura específica sobre as funções a serem desenvolvidas por esse professor-tutor, nessa modalidade de curso interativo mediatizado pelas mídias, constitui-se em tema principal das discussões que permeiam o estabelecimento de diretrizes para sua atuação, culminando com um re-desenhar das funções do tutor, apresentadas no Capítulo 4 deste trabalho.

Isso não significa dizer que inexistem registros sobre as funções e práticas tutoriais para a modalidade de EAD. O que pretendemos é deixar claro que a literatura presente traz o delineamento de um perfil de tutor, que não é o mesmo de um tutor que tem como mediador na produção do conhecimento, num ensino presencial/virtual, as mídias interativas.

Partindo dessa evidência, a pesquisa possibilitou, através de uma aproximação de informações, estabelecer discussões de como é que se configurou nesse curso, esse professor-tutor? Como epistemologicamente veio e como está agora esse professor-tutor? Quais foram os processos de reflexão sobre sua prática?

É importante ressaltarmos que tais questionamentos originaram-se da nossa própria experiência na tutoria (1º.circuito/2000), a qual nos assegura afirmar que assim, como todos os outros atores, o tutor também problematizou, sentiu-se desafiado por muitas coisas novas que iam acontecendo ao mesmo tempo e tão próximas umas das outras, impossibilitando o amadurecimento das idéias, pois o

tempo era insuficiente para consolidá-las, suscitando daí o aparecimento de nova situação, seguida de outra problematização.

Então, não poderíamos deixar de afirmar que ocorria sim um processo de formação, mas muito mais como tentativas de se buscar os encaminhamentos emergenciais e imediativos, do que realmente um processo de formação direcionado, estruturalmente organizado, no sentido de ajudar ao professor-tutor a avançar enquanto Universidade.

Esses indicativos fornecidos pelas práticas tutoriais dos primeiros circuitos, certamente, subsidiaram a comissão gestora do CNSMI para discutir questões pertinentes a essa formação, porque segundo CG2, já se pensava em termos de que:

[...] era preciso avançar de alguma forma e que é preciso ter mais profissionais envolvidos e que o tutor precisava de uma formação mais próxima, uma formação também algumas vezes presencial, um contato mais direto com os docentes, então que precisava ocorrer esse processo contínuo de formação seqüencial para o tutor.

Evidenciamos, a partir da fala dessa coordenadora, que a instituição também não tinha clareza a respeito da formação necessária para um tutor, porque, segundo Valente (informação verbal),⁷⁰ quando se pensou em um tutor para o atual contexto educacional, não se tinha clareza de qual seria seu papel, porém tinha-se consciência de que o mesmo somente poderia ser elencado a partir da sua inserção, atuação e avaliação no sistema.

Assim posta a questão, esse processo reflexivo leva-nos a reconhecer que apesar de se ter os conteúdos pré-fixados e o papel da tutoria já ter sido esboçado, analisado e discutido, isso ainda não se configura como princípio-motor para se resolver as complexidades dessas intermediações, gerando visões diferenciadas das idéias sobre o papel que se assume.

Apesar de reconhecida, pelos instituintes do CNSMI, a necessidade de se estabelecer uma linha de ação tutorial que, instalada nos diferentes ambientes de aprendizagem, preparasse os tutores para provocar, reflexivamente, rupturas nas formas de pensar e agir dos diversos envolvidos, percebemos que os mesmos foram construindo o seu saber fazer apoiados nos conhecimentos oriundos das

⁷⁰ A argumentação apresentada é parte da transcrição da gravação em fita cassete por ocasião do exame de qualificação deste trabalho, em 20 de setembro de 2003, de autoria da Prof. Dra. Silza Maria Pasello Valente, membro da banca examinadora.

coordenações que procuravam orientá-los na busca de subsídios que viessem ao encontro das suas necessidades.

Quando consideramos que no CNSMI existe uma rede de possibilidades conectadas e disponibilizadas para serem percorridas e por se tratar de uma modalidade de formação de professores relativamente recente, é importante e ao mesmo tempo interessante observamos como, em suas falas, as coordenações refletem as ações assumidas.

Toda prática diferenciada requer mais estudo. Fomos em busca desse conhecimento para nos respaldar melhor na condução do nosso trabalho. Procurávamos também, constantemente, a UEPG para dar o suporte de que precisávamos (CL2).

Nós temos como nos comunicar. Eu sempre procuro achar as coordenadoras do curso, perguntar isto ou aquilo, então essa era a maneira com a qual mais eu me virava, mas o começo foi bem complicado, em termos de romper aquilo, começar novamente e apoiar os tutores, eu tinha que ser o ponto de apoio e eu era o elo entre elas e o curso (CL6).

Eu tinha compreensão do aspecto teórico, do plano, do plano maior e não do dia-a-dia, isso eu fui construindo diariamente com a ajuda da Fátima, da Beatriz, também, então nós fomos construindo essa compreensão juntas, também, porque tudo era novidade (CL1).

No encadear desses posicionamentos, percebemos claramente que enquanto uns buscavam formas de agir via material humano, outros buscavam aporte em conceitos anteriores, desconstruindo-os e partindo para a construção de novos, na tentativa de juntos compreenderem suas reais e efetivas funções, reafirmando, dessa forma, as considerações que anteriormente tecemos.

Essa busca do estabelecimento das funções para serem efetivadas pelos professores-tutores, aliada à visão que esses mostravam possuir da EAD, ao exigir uma organização teórico-prática no assumir de sua posição educativa, provocou nos mesmos um processo desestruturador com relação aos requisitos exigidos para a prática tutorial e o processo de formação individual, fazendo com que alguns tutores, como (T3), não conseguissem descrever sua função

É difícil descrever, né, porque você não é professor, você não é aluno, fiquei perdida[...] eu aqui sou professora, tenho curso de pós-graduação e a minha função é ser tutora, não é ser professora[...] por isso eu friso, que eu sou só tutora delas, mas eu ajo como professora (T3).

O posicionamento dessa professora-tutora dá indicativos de que, não conseguiu separar sua atuação no ensino fundamental da sua função no CNSMI, porque ela é uma tutora que, para as estudantes-professoras, é uma professora e como tal age. Mas para o curso, para o processo, ela é “tutora” porque “lá” (na proposta) está escrito que ela deveria vir para isso.

Assim como para essa tutora, que ainda não havia compreendido claramente as funções que exerceria e em consequência sentia dificuldades em soltar as amarras com a tradicional forma de ensinar, assim também foi igualmente difícil para as outras tutoras que, quando questionadas, se colocaram a respeito dizendo que:

No início, era um trabalho novo, que eu não compreendi muito bem, eu fiquei um pouco, assim, insegura (T9).

Não, totalmente segura não, posso afirmar isso, porque tenho uma qualificação, eu tenho uma especialização e até agora nos temas e módulos que já foram apresentados, foi tudo muito tranquilo, porque estavam dentro da minha gama de conhecimentos, mas eu sei que vai chegar alguns temas que eu não vou ter total domínio, eu vou ter que estar em busca para poder dar o retorno para as estudantes-professoras (T2).

Percebemos, nesses discursos, a angústia que no início os professores-tutores sentiram, causada pela insegurança e o despreparo para enfrentarem a situação educacional que ora se apresentava. Mesmo se considerarmos o tempo de serviço no magistério, a graduação, as especializações, as qualificações, os mesmos sentiam que essa formação não lhes dava garantias de que as competências presentes seriam suficientes para dar conta das necessidades exigidas pelo CNSMI para o estabelecimento de estratégias, nesse universo educacional menos restrito, mais aberto e plural.

Tal análise faz com que concordemos com Alves e Nova (2003), quando alertam os educadores que se lançam nesse desafio educativo, de que devemos

estar cientes de que, ensinar à distância é muito diferente de ensinar presencialmente, mesmo para professores com larga experiência em ensino.

Essa relação entre o ensino a distância e o ensino presencial, a partir do trabalho cotidiano dos professores-tutores, provocou e desencadeou diferentes olhares sobre o processo dinâmico e pertinente do CNSMI. Tais significações se fazem presentes nas palavras de algumas de nossas entrevistadas, quando evidenciaram que dentro dos trabalhos tutoriais, não perceberam o CNSMI enquanto modalidade de EAD, apesar de incorporarem no seu fazer cotidiano o conforto da educação a distância para mediar adequadamente a relação professor-tutor e estudantes-professores:

Para mim é tão presencial, tão presencial que eu não consigo fazer essa diferenciação do da distância, porque tudo é muito presente nesse curso né, é muito presente, apesar dos professores estarem lá, longe da gente e a gente servindo de veículo entre essa construção, desse conhecimento que para mim tudo é muito presencial (T5).

Eu poderia dizer o seguinte: que até eu não considero o curso, a gente sempre questiona isso, como um curso semi-presencial, na realidade ele é um curso presencial porque elas estão diariamente aqui conosco né. Esse contato é diário, ele não é simplesmente virtual, na realidade ele é um encontro assim, entre pessoas (T4).

Essa questão da distância, para nós é totalmente superada, porque na verdade, nós temos essa interação com o professor. O professor trabalha aquelas duas horas com o aluno e eu na verdade, eu tenho que fazer a sistematização desse conteúdo, porque senão ele fica solto, se eu não vou amarrando esses conteúdos (T8).

Aqui dentro da tutoria nós não temos essa questão da distância, porque nós estamos aqui todos os dias e é presencial, a questão da tutoria não tem como a gente colocar que não era presencial. A questão da distância nas vídeos, né, se tornariam para o docente, porque ele está dentro do estúdio, apesar de estar ao vivo, então ele estaria semi-presencial na verdade né? Então, quem está a distância é o professor que está dentro do estúdio, então não dá para fazer essa relação de distância enquanto minha função (T9).

Não deixa de ser presencial, porque elas recebem as videoconferências, mas a re-elaboração de conceitos e toda uma transformação acontece na tutoria, acontece de uma forma presencial, uma reflexão sobre suas vivências, aquela

forma dialética de ação-reflexão, elas voltam dentro da ação, dentro desta prática ou desta práxis (T11).

Diante dessas posturas, teoricamente significa dizer que para viabilizar a proposta do CNSMI, tanto na estrutura organizacional, para responder as exigências da proposta, quanto nas ações pedagógicas, buscando desenvolver as competências solicitadas, os tutores, apesar de suas formações e especializações, passavam por um processo de reflexão individual, no sentido de identificar as relações que se estabeleciam entre o ideal imaginado (pela instituinte) e o real vivenciado (pelo instituído).

No contexto do CNSMI, esse ideal delineado nas proposições de Brandt et al., (2002, p. 25) se coloca enquanto:

[...] atitude pedagógica que envolve desafios que merecem sucessivas revisões, sem as quais, ainda que façamos uso das tecnologias de ponta, corremos o risco de consolidar velhos paradigmas que não trarão nenhum resultado significativo para o desenvolvimento educacional e cidadão das novas gerações.

Quando considerada a construção histórica, as singularidades, os comprometimentos e a identidade da instituição, tecer opiniões sobre um trabalho, requer de quem o faz, um olhar abarcante e conectado de todo o processo.

As imagens que se projetam para essa ação educativa vão descortinando os princípios norteadores da proposta democrática de gestão e valorização dos profissionais que, envoltos numa pluralidade de idéias e compreensões, instituem as mediações num espaço de reflexões e realizações, impulsionando as ações para uma prática com as dimensões de autonomia que o curso se propõe.

Então, quando falamos em investimentos na construção de um ambiente possibilitador de um trabalho com autonomia, é preciso que estejamos preparados para discutir as questões que dela emergem e que necessitam ser analisadas de forma mais eficaz, através dos procedimentos que articulam teoria e prática, numa dinâmica que implica inicialmente a concepção de autonomia por parte dos envolvidos.

Nessa perspectiva, é preciso que tenhamos clareza de que a noção de autonomia assume diferentes níveis de intenções, valores e significados em

resposta à adoção de procedimentos, quer de ordem política, quer de ordem individual/organizacional ou de produções.

Por conta disso, também buscamos, através dos relatos dos sujeitos envolvidos, trazer seus posicionamentos e suas relações com os procedimentos autônomos que a proposta do CNSMI evidencia, percebendo que em seus entendimentos se fazem presentes os procedimentos de ordem política quando, na fala de CG3, fica claro a intenção da instituição e dos nela envolvidos em

[...] buscar mecanismos que levem ao rompimento com o paradigma da educação presencial, que ela é muito tutelada e quando se vai trabalhar com a educação a distância a primeira idéia é a de estar buscando a compreensão da idéia de autonomia, não de abandono, mas de formação de processos autonomizantes.

Já no segundo posicionamento que a seguir trazemos, transparecem manifestações de ordem individual/organizacional

Administrando as trocas de idéias, informações e experiências, junto com a equipe coordenadora, os tutores gradualmente vão buscando através da interação e da cooperação, desenvolver a autonomia no seu trabalho, para que os objetivos do curso sejam alcançados (CG1).

Ainda podemos aferir das falas de nossas entrevistadas, que essa autonomia vai sendo construída na medida em que as mesmas vão compreendendo, assumindo e efetivando a proposta do curso porque, na verdade, elas deixam transparecer que o desconhecimento de suas funções as deixam muito dependentes das orientações de suas coordenadoras.

Assim, no sentido de superar suas dificuldades, para alguns professores - tutores, como a (T3), o desafio da mudança e do novo, *é enfrentado, apoiando-se na prática experienciada na escola com o ensino fundamental.*

Para outras, como a (T2), além das vivências anteriores seja com a educação infantil, ensino fundamental ou até mesmo com o ensino superior, as dificuldades foram sendo superadas com a:

[...] ajuda das coordenações locais, porque o curso vem exigindo conhecimentos além de sua qualificação, da sua formação enquanto professora e todo esse processo exige que

esteja sempre em busca desses conhecimentos para poder dar retorno às estudantes-professoras.

Do diálogo estabelecido com as coordenações sobre o processo que se desencadeia de suas funções, somadas à percepção que nós temos acerca das funções dos professores-tutores, podemos, de algumas das falas registradas, aferir que essas indicam um diferencial que se assenta nas concepções educacionais individuais, da leitura que os mesmos têm da proposta do CNSMI e de suas atribuições.

Por conta disso e para que pudéssemos ter uma melhor compreensão de como esses coordenadores percebem as suas atribuições e as dos professores-tutores, no CNSMI, elencamos, no Quadro 06 alguns de seus posicionamentos a fim de que esse nos facilitasse uma maior aproximação com seus depoimentos, salientando os pontos comuns e divergentes e a partir deles proceder um estudo comparativo.

QUADRO 7 – O OLHAR DAS COORDENADORAS SOBRE SUAS FUNÇÕES E AS DOS PROFESSORES-TUTORES.

INFORMANTE	COORDENADORAS	PROFESSORES—TUTORES
CL1	[...] o nosso trabalho é mais um elo de ligação entre a coordenação geral e os tutores, na parte burocrática, a parte teórica, a gente auxilia no que é possível.	O tutor é o elo de ligação entre o docente e a estudante-professora, ele tem que saber um pouquinho de cada coisa e não tem formação para isso.
CL2	O coordenador deve assumir integralmente toda a proposta pedagógica e tecnológica. Todo curso que se diz a distância, não sobrevive sem uma boa articulação entre seus pares.	De princípio fiquei muito em dúvida com a função do tutor, pois me pareceu que a ele seria dado um papel decisivo na concretização da proposta.
CL4	Seria esse acompanhamento, você sempre presente como coordenadora. Seria a coordenação estar junto no pedagógico, não só no administrativo, porque não tenho esse perfil administrativo, estou numa função que tenho que lidar com o administrativo, só que sou professora de paixão.	É justamente sentar e discutir a relação entre a teoria e a prática, se reunir, desenvolver os trabalhos, discutir, sanar dúvidas, ampliar e trocar experiências.
CL6	O começo foi bem complicado assim, para mim, em termos de romper aquilo, começar novamente e apoiar os tutores, eu tinha que ser o ponto de apoio. Eu era o elo entre elas e o curso.	Têm um papel fundamental no curso e é exigido bastante deles. Eles são a parte geral, eu acredito assim, que tem que ser para o pedagogo, isso mesmo, porque outro professor não conseguiria.
	A gente trabalha diretamente com os tutores	[...] o tutor é o elemento mais importante do

CG3	e cabe a mim estar fazendo, é investir na formação, trabalhar muito para dar subsídio, para que ele não se sinta inseguro.[...] o meu trabalho está relacionado à prática e à formação dele.	processo.[...] você tem que estar com o tutor do seu lado, porque é ele que vai garantir a proposta do curso.[...] os tutores são nossos parceiros, a gente tem que estar contando com a colaboração deles.
CG2	[...] é um monitoramento enquanto articulação com essa equipe, problematizando, vendo o que está acontecendo e buscando os encaminhamentos.[...] eu vejo que tem que existir uma estrutura muito bem formada, que dê conta desse monitoramento, enquanto ver, olhar, observar as problemáticas. [...] então, monitoramento, enquanto articulação, problematização, análise e encaminhamento, fazendo o tutor trabalhar mais, formar-se em processo, refletir mais e tendo mais pessoas com ele continuamente.	[...] o tutor é que está mais próximo, acaba definindo muitas coisas.[...] ele vai ser lá um incentivador. [...] o trabalho dele, enquanto produtor também, não só de mandar o estudante-professor fazer, mas ele estar fazendo. [...] e também para saberem problematizar, saberem conduzir o processo de conhecimento do aluno, conduzir no sentido de provocar, de caminhar um pouco num diálogo para uma reflexão um pouco mais elaborada a respeito dele, da escola e da sociedade.
CG1	Eu procuro acompanhar tudo o que acontece, inclusive ouvindo as pessoas e conversando com aquelas que estão diretamente envolvidas. [...] a educação continuada de tutores é um ponto importante[...] inclusive é feito encontros para grupos de estudo[...] mantemos contato com as coordenações locais, com os monitores que acompanham todo o sistema e periodicamente nos reunimos com o colegiado, para discutir em grupo, mantemos comunicação imediata com os tutores, via mídias	[...] esse tutor precisa estar em processo contínuo de formação, da mesma forma que ele está formando o seu estudante, porque na verdade o tutor vai ser um formador de formadores.[...] o sucesso do curso depende muito do tutor, ele é uma peça fundamental para que isso ocorra, sem dúvida.

Tal procedimento nos possibilitou verificar que suas falas se entrecruzam em diferentes entendimentos.

Para algumas coordenadoras locais, suas funções centram-se mais na prática administrativa. Isso se justifica porque se posicionam como articuladores, acompanhadores, como o elo de ligação entre a coordenação geral e os professores-tutores, confirmando assim o rompimento de sua atuação pedagógica para assumirem suas tarefas de acompanhamento e monitoramento da parte burocrática e do desempenho do curso.

Entretanto, para outras coordenadoras, suas atribuições revestem-se de construções não só administrativas mas também das pedagógicas e tecnológicas, entendidas enquanto articuladoras de um processo intercalado por um comportamento de análise, acompanhamento, encaminhamento e suporte que garantem segurança ao fazer do professor-tutor.

Nas interfaces dos dados envolvidos em nossa análise, também nos demos conta de que alguns coordenadores, apesar de reconhecerem a importância do exercício tutorial para o CNSMI, suprimem das suas responsabilidades o

acompanhamento, o envolvimento e o desenvolvimento teórico-metodológico do trabalho dos professores-tutores, imputando a eles toda a responsabilidade da gerencia pedagógica no trabalho tutorial.

Talvez, possamos justificar tal fato pela parceria de funções estabelecidas para as coordenações gerais e para as coordenações locais, pela formação inicial e continuada dos professores-tutores, pela cumplicidade afetiva e emocional que se estabelece entre professores-tutores e estudantes-professores, dada a proximidade que lhes afere as atribuições elencadas pelas próprias coordenações e que ficaram muito aparentes em seus depoimentos, confirmando nossa consideração.

Assim, observamos que essa visão colocada pelas coordenadoras torna-se muito marcante, nesse contexto, por fortalecerem e centralizarem nas funções do professor-tutor as estratégias diretivas e alavancadoras do CNSMI. Uma peculiaridade constituída na forma como são aferidas as funções do professor-tutor, expressas nas afirmações que sublimineiramente distanciam o professor-tutor dos outros agentes do processo, quando esses dizem: ele tem...; ele deve...; ele é...; ele precisa.

Ressaltamos que, talvez, por conta disso, os próprios professores-tutores foram sistematicamente interiorizando esse rol de atribuições de forma que passaram a se enxergar e assumir, na íntegra, as suas funções, agindo como se fossem os únicos responsáveis pelo sucesso ou não da formação dos estudantes-professores.

Nossas considerações são justificadas pelas formas como esses professores-tutores se posicionam acerca de suas funções:

No dia-a-dia, é como se estivesse na sala de aula, como professores de classes regulares, porque você acompanha nas vídeos, no learning-space, na execução de tarefas, na elaboração de questões, na reflexão da prática em grupos, individualmente, trabalhamos com exposição didática de conteúdos (T1).

A gente desenvolve o papel de educadora, além de educadora a gente tem que analisar todos os trabalhos, orientar o referencial bibliográfico, pesquisar, mandar textos, coletar dados em revistas científicas, artigos, organizar encontros para troca de experiências entre elas, além de ser, de fazer parte de confessionário (T4).

Na tutoria, é esse tipo de trabalho também, lendo os livros, orientando, sendo conselheira, ouvinte, ajudando no conhecimento, explicando para que ela entenda, mostrando

uma citação. Você tem que sentar e fazer junto, tem que estar ali, presencial a todo momento, porque nesse acompanhamento está aliando a teoria com a prática (T3).

É imprescindível a função do tutor, porque é quem orienta os trabalhos, corrige, é ele que dá, assim, o apoio de material escrito, é muito importante essa questão da fundamentação teórica e o que não é específico, da minha área de conhecimento, de atuação, eu tive que ir buscar e aprender, né. Agora também, é muita a responsabilidade de você estar orientando, corrigindo e avaliando os trabalhos acadêmicos. (T9).

Bom, a minha função é de orientar, direcionar o trabalho, digamos assim, de conduzir a linha de pensamento. Porque quer queira, quer não, você tem uma responsabilidade, porque quando você recebe as ordens, também precisa passar essa segurança para o estudante-professor, então na verdade você tem que direcionar mesmo (T10).

O tutor tem que estar motivando, resgatando o conhecimento delas, trazendo aquilo que elas estão observando, escutando na vídeo, trazendo para a realidade delas, tentando mexer, desequilibrar um pouquinho a prática delas para poder fazer a reflexão do que estão recebendo (T2).

Esse conhecimento que é dado a distância, tem que sofrer a minha interferência sem dúvida, o professor trabalha ali as duas horas, depois eu tenho as outras duas horas de horário de tutoria, tenho que estar fazendo uma retomada, a sistematização desses conteúdos, porque senão assim fica como “passou”, é preciso amarrar as idéias (T8).

Nos contornos apresentados para sistematização de seus trabalhos, percebemos, nas falas desses professores-tutores, alguns indicadores que intrinsecamente semelhantes ao se fazerem presentes, deixam transparecer a importância e a responsabilidade que os mesmos aferem às suas funções de intermediação entre o trabalho dos docentes, nos momentos *on-line*, e os estudantes-professores, nos momentos tutoriais.

Fica bastante claro que, uma das principais preocupações dos professores -tutores reside na necessidade de estarem constantemente sistematizando e amarrando os conteúdos, suprimindo falhas do processo, sanando dificuldades

conceituais/individuais, construindo e desenvolvendo conhecimentos na expectativa de resultados melhores.

Talvez, isso se deva ao fato dos mesmos estarem presencialmente o tempo todo atuando junto aos estudantes-professores e em todo o sistema, além de terem suas atribuições sempre reforçadas pela comissão coordenadora, seja acrescentando -lhes tarefas ou re-elaborando as anteriores, as quais, elencamos no Capítulo 4 desse trabalho, ou ainda através das videoreuniões, como nos confirma a coordenadora:

A gente sabe que o tutor tem um trabalho enorme dentro do curso, talvez ele seja a pessoa que mais trabalhe entre todos os que fazem parte dessa rede, e se você olhar a própria, as atribuições que ele tem são muita coisa. [...] é mais ainda, porque uma das coisas que eu fiz foi individualizar o trabalho, a docência na sua sala de aula, a síntese é uma construção de cada um [...] isto quer dizer que para a correção e orientação, é tudo individualizado, não teve nada em grupo, só a vivência da pesquisa e da comunidade, mas ainda assim, elas fizeram os projetos individuais, só desenvolveram as práticas juntas (CG3).

Essa dinâmica de construção reflexiva, desse constante voltar o olhar para suas atribuições, de como se organizar tendo como norte o crescimento profissional dos estudantes-professores, não lhes assegura um aporte teórico-metodológico satisfatório, que ao ser transferido para a realidade prática dos estudantes-professores, possa ser reconhecido como ideal e necessário.

Daí a importância e a necessidade que os professores-tutores têm das reuniões, dos encontros presenciais com as coordenações e com os docentes. É no entremear das falas dos informantes que confirmamos nossas percepções:

A gente sente muito a ausência desse contato mais direto e o que seria mais importante é que a gente tivesse, não digo todos os meses, mas a cada bimestre encontros, inclusive entre as tutoras (T4).

Esses encontros, apesar de serem poucos e muito direcionados, vieram enriquecer a minha prática, sem essa troca eu não sei se daria conta de tanto trabalho (T11).

Se a gente tivesse um contato mais freqüente com os coordenadores e os docentes, isso facilitaria muito a nossa vida (T2).

Nós vamos a Ponta Grossa a cada seis meses, nós temos os três dias de formação.[...] é muito importante esse contato, conversar com os professores é fundamental (T8)

Encontros presenciais seriam muito importantes, mas mesmo que estejamos distante, nós deveríamos ter mais encontros, mais reuniões, mais grupos de estudos, mais juntos, o embasamento é fundamental (T9).

Também acredito que os encontros presenciais com os coordenadores, com os docentes é necessário para garantir o compromisso que assumimos diante de todos (T3).

Diante dessas considerações, intimamente relacionadas com a concretização das funções do professor-tutor, sem deixarmos de conferir-lhes o devido respeito e reconhecimento de sua importância para o processo transformador proposto pelo CNSMI, achamos imprescindível considerar que, apesar de estarem interagindo num curso da modalidade de educação a distância, apesar de participarem de encontros virtuais, os próprios agentes desconsideram ainda que superficialmente a contribuição, o uso e a aplicação das videoconferências ao processo teórico-tecnológico de sua formação.

Assim sendo, não podemos deixar de concordar com Litwin (2001, p. 17) quando diz que:

O sistema educacional desconhece - e nisso entendemos que reside parte de sua crise atual - o impacto da tecnologia na cultura no que se refere às novas maneiras de operar, assim como ao seu caráter particular de ferramenta, o que hoje implica, fundamentalmente, o acesso rápido à informação em condições mutáveis. Tal desconhecimento justifica-se em razões de ordem teórica, epistemológica e metodológica.

Sob esse enfoque é que percebemos que em 11 (onze) dos nossos informantes, 07 (sete), ainda não conseguiram visualizar que estamos em um momento de transição na EAD, em que os encontros vão se alternando em participações presenciais e virtuais. Toda essa estrutura logística relaciona-se com a proposta do curso e com a sua própria função e como tal devem ter todos os seus recursos mediáticos esgotados.

Não percebem ainda que a videoconferência é outra ferramenta de que se vale a EAD, hoje, e que tecnologicamente o CNSMI disponibiliza de maneira diferencial dos outros modelos de EAD, como já visualizava Moran (2002b, p. 58, grifo do autor):

Estar juntos fisicamente é importante em determinados momentos fortes: conhecer-nos, criar elos, confiança, afeto. Conectados, podemos realizar trocas mais rápidas, cômodas e práticas.[...] À medida que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de *presencialidade* também se altera.

Precisamos também reconhecer que, hoje com as novas tecnologias a distância é muito relativa, ela é só geográfica e que por mais que a instituição tenha consciência da importância e da necessidade de se efetivar um cronograma de formação dos professores-tutores, que contemple as reuniões presenciais, na proporção seqüencial em que são solicitadas, as mesmas, certamente, sofrerão intervenientes, seja de ordem administrativa, política, econômica e ou geográfica, as quais, sabemos, momento ou outro inviabilizam qualquer iniciativa, num curso, com as proporcionalidades estruturais e humanas do CNSMI.

Apesar dessas questões de ordem administrativa e pedagógica alterarem o cotidiano dos trabalhos, na mesma medida elas foram sendo observadas e reconhecidas, encaminhadas e organizadas pela comissão coordenadora do CNSMI, enquanto eixos de trabalho possibilitadores de avanços vinculados à gerência do processo.

Nossas considerações justificam-se pelo posicionamento da seguinte informante:

Não é por vontade própria de um coordenador que ele não quis se formar, é uma interdependência de fatores, que aqui dá para enumerar vários: a estrutura, o número de profissionais envolvidos, a aceleração do processo, entrada de muitos circuitos próximos. [...] a interdependência desses fatores enquanto aspectos financeiros, aspectos de gestão, aspectos políticos de tomadas de decisão, que não dependem às vezes, de quem está lá na ponta do pedagógico, depende sim de decisões em nível de equipe, decisões que envolvem fatores, de toda ordem (CG2).

Das considerações da CG2, expressam-se indicativos que podemos interpretar enquanto reconhecimento e intencionalidade da instituição, em consonância com o grupo gestor, através dessa leitura da realidade em que se encontram, agilizarem os planejamentos para que as tomadas de decisões atendam as necessidades singulares do curso e das pessoas que nele se encontram envolvidos.

Diante das contribuições que fluíram dos posicionamentos dos informantes e à luz da análise dos dados neles presentes, podemos, a partir daqui, estar pensando que os sujeitos dessa construção coletiva, do CNSMI, enquanto rede institucional que se amplia para subsidiar a formação de professores nessa modalidade de educação, deve também voltar-se para o reconhecimento maior de que tem, um de seus nós, constituídos pela figura do professor-tutor enquanto agente integrante desse processo de fortalecimento, de valorização das ações.

Dadas as características consideradas, as mesmas, nesse primeiro momento, vêm confirmar a nossa hipótese de que o professor-tutor, dentro do CNSMI, por não ser só um orientador da aprendizagem, precisa ter desenvolvidas habilidades para poder trabalhar sua autonomia e a autonomia dos estudantes-professores.

As referências que demandam essa prática autônoma, perpassam por aspectos determinantes que combinam o estabelecimento de um ambiente facilitador de aprendizagem pedagógica-tecnológica, interapoiado por esquemas de ações que contemplem o conhecimento de sua aplicabilidade individual e coletiva.

Assim, esse processo implicará em contínuas construções e reconstruções de conceitos, idéias e conhecimentos favorecidos pelos processos de formação inicial e continuada dos professores tutores e de seus pares, enquanto condições para se efetivar e garantir uma prática tutorial ajustada aos processos científicos de construção do conhecimento, num curso de formação de professores, projetados pelo CNSMI para a EAD.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Ao exigir uma conjugação de esforços que não cabe mais em uma única instituição, a proposta da educação a distância, hoje mediatizada pelas mídias interativas, é a de um chamamento para caminharmos juntos, somando esforços, compartilhando conhecimentos no sentido de aprendermos a lidar com esse novo tipo de ensino, enquanto instrumento de acessibilidade para aproximar as pessoas da educação, sem restrições.

Nessa perspectiva, o ensino mediado pelas tecnologias tem um sentido fundamental, principalmente nas funções exercidas pelo tutor e seus pares, cuja incumbência primordial, além de favorecer aos estudantes-professores experiências

que ampliem suas possibilidades e capacidades de pensar outro modo de trabalhar com a educação, promovam a sua própria capacitação em serviço, deixando transparecer o papel pedagógico que o surgimento das novas tecnologias possam ter tido nesse contexto.

Para que pudéssemos tratar eficazmente o Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), que tem as mídias como ferramenta pedagógica para a mediação no processo de formação de professores, com os mais avançados meios disponibilizados pela ciência da tecnologia, estabelecemos um diálogo com diferentes autores da área para termos acesso a saberes que viessem a dar conta da nossa necessidade em compreender essa nova linguagem.

Essa nova forma de trabalho, ao ser posta à educação enquanto possibilidade de integrar o trabalho dos profissionais dessa área, e principalmente, dos diretamente envolvidos com a EAD, exige de todos um repensar pedagógico que contemple as organizações cognitivas e metodológicas, cumprindo o objetivo primordial de criar e dar sustentabilidade aos espaços formadores de professores que atuam no atual contexto educacional, social e tecnológico.

Assim, o propósito deste trabalho, além de revisitar essas questões, foi também de contribuir para a análise, compreensão e construção histórica da EAD, de forma a resgatar elementos significativos e facilitadores para o entendimento de como as políticas econômicas, educacionais, culturais, científicas, tecnológicas e de comunicação influenciaram a implantação da EAD na UEPG. Essa implantação teve sua intencionalidade justificada na comprovação de como as relações democráticas entre diferentes parceiros podem facilitar a implementação/efetivação de projetos educacionais, por mais complexos que, de início, possam parecer.

Apesar do pouco tempo que nos separa da elaboração do projeto e da implementação do curso, a análise parcial dos resultados faz com que consideremos que a mobilização dos diferentes saberes foi a ferramenta mestra para a efetivação desse curso. A participação democrática, nas tomadas de decisões, foi a chave que garantiu a abertura para o processo integrado das ações, além de permitir o desenvolvimento da capacidade de liderança de seus agentes, dando-lhe outro significado, não no sentido de dirigir ou impor ou ainda comandar, mas atribuindo-lhe um novo sentido, o de representar e servir, defendendo os interesses da comunidade educacional, de forma democrática.

Sabemos que a função da educação, numa sociedade democrática, é criar ambientes de aprendizagem desenvolvedores e transformadores de capacidades individuais e coletivas, numa perspectiva de prover as carências culturais e, ao mesmo tempo, refletir sobre essa diversidade no sentido de possibilitar, à grande maioria uma aproximação e apropriação da cultura global e local.

Diante do exposto, propõe-se então, através da implementação do CNSMI, um novo olhar sobre a reestruturação diretiva dos cursos de educação a distância para a formação de professores em serviço, de forma que nesses sejam incluídas competências que viabilizem a atuação dos profissionais no desenvolvimento do conhecimento do outro, transpondo as barreiras atitudinais e conceituais enquanto exercício crítico do seu saber-fazer pedagógico.

Constituindo-se, então, numa resposta às questões inquietantes que os cursos de formação vêm enfrentando e o sobejo reconhecimento de que a superação de antigos modelos pedagógicos precisa ser examinada à luz das necessidades do mundo moderno e das adaptações exigidas pela sociedade do conhecimento, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), de forma desafiadora, abriu uma janela para a educação nesse nível de ensino, constituindo-se em um marco para a educação a distância com mídias interativas.

Dessa forma, a UEPG, contribuindo com a história da EAD na instituição, contribuiu também para a construção de uma nova história da educação em Ponta Grossa, no Estado do Paraná e, a partir daqui, com a educação em todo o País.

Ousadamente, podemos dizer que a partir da implantação do CNSMI, a UEPG disponibilizou, à comunidade acadêmica, os requisitos primordiais para se promover o incitamento a mudanças pretendidas em termos de estrutura disciplinar, em qualquer curso de graduação.

Por considerarmos fundamental o reconhecimento e o entendimento sobre as especificidades estruturais, humanas e organizacionais que permearam os procedimentos necessários para a implementação de um curso de qualidade através de mídias interativas, como está proposto o CNSMI, é que priorizamos os movimentos históricos da EAD. Procuramos uma leitura, um conhecimento, um caminhar juntos, um trabalhar sobre seus avanços enquanto contribuições significativas para este trabalho.

Tendo como suporte a pesquisa qualitativa, dentro do enfoque interpretativo, efetivamos um mergulhar indagativo nos acontecimentos expressivos do cotidiano

do CNSMI, que nos permitiu a leveza em descrevermos esse novo cenário educacional e o transitar por entre a essência humana dos personagens em convivência, nessa rede personalizada pelo envolvimento de todos, na gestão administrativa, metodológica, pedagógica e tecnológica.

A aproximação com esses diferentes comprometimentos, levou-nos a olhar o trabalho desenvolvido pelos professores-tutores, num âmbito que extrapolasse as nossas próprias experiências tutoriais e as próprias percepções institucionais.

Trouxemos assim, enquanto momento primeiro da pesquisa desse processo de implantação do CNSMI, a disponibilização de informações que nos revelassem ter sido esse um entendimento distinto em termos de rompimentos conceituais e metodológicos, enfim, de aprendizado. Isso para nós, é aquele tomar consciência de si mesmo, colocado por Freire (1977), e que em decorrência exigiria um envolvimento maior, uma organização do pensamento a partir dos trabalhos, objetivando articulá-los, religá-los, a fim de dar ao curso vida nova e profusão, situando-o no contexto da nova sociedade da informação.

O que pudemos constatar é que o comprometimento da instituição formadora com a organização desse novo ambiente técnico-pedagógico presente no CNSMI, ao possibilitar a convivência dos envolvidos com as novas tecnologias, estimulou a movimentação de outros segmentos da comunidade escolar no sentido de redimensionar, criar, explorar e utilizar esses recursos na expansão do processo pedagógico, cujos eixos articuladores dessa rede encontram-se nos elementos que nela transitam em permanente evolução.

Atestar a relevância do papel exercido pelos diferentes personagens quanto às formas de atuação que dão dinamismo e sustentabilidade ao CNSMI, certamente legitimam ainda mais a intencionalidade que tivemos em estabelecer as devidas relações com que, significativamente, estes se constroem nos diferentes cenários de suas atuações.

Tal processo reflexivo, ao desencadear a problemática sobre quais condições deveria dispor o professor-tutor para criar ambientes de aprendizagem nesse contexto educacional telemático, levou-nos a direcionar nossa estratégia de pesquisa no sentido de identificarmos, em suas atribuições e conseqüentes ações, aspectos diferenciados que nos possibilitassem redescobrir o seu papel.

Do diálogo estabelecido com os professores-tutores, pudemos perceber a intenção em buscar sua identidade enquanto professor-tutor, que usando as mídias,

ao mediatizar a aprendizagem, assume diversificadas funções que exigem saberes pedagógicos diferenciados.

Observamos também que o alcance do trabalho pedagógico facultado aos professores-tutores, ao extrapolar o marco inicial de suas funções, demandou num auto-desenvolvimento de construção e re-organização dos fundamentos que sustentam o seu fazer teórico-metodológico e que estes, realmente comprometidos com o processo, dada a sua formação inicial e prática, buscarão os mecanismos fundamentais para o desempenho docente.

Frente as características que diferenciam o CNSMI das modalidades de EAD em desenvolvimento, podemos aferir que as ações do professor-tutor, dentro do CNSMI, fogem da linearidade convencional que pudemos constatar em programas que se utilizam do modelo tutorial.

Nossa afirmação encontra-se justificada na trajetória de nosso trabalho que ao olhar para as repercussões da globalização econômica e cultural sobre o processo educativo e tendo a EAD e o professor-tutor em intencionalidade de pesquisa, levou-nos a acessar a sua história e a repensar suas novas perspectivas.

Procuramos delinear o CNSMI enquanto acontecer histórico para a EAD e dele fazendo fluir o movimentar do professor-tutor, nesse espaço flexível de representações que nos levaram a configurar suas práticas, nessa rede de significados, que se alternam e se interconectam, conforme as exigências que demandam de um processo alicerçado pela mais alta tecnologia.

Ao percebermos os diferenciais teórico-metodológicos do CNSMI em relação aos já existentes, percebemos também que essa diferenciação encontra-se, em grande parte, presente no trabalho tutorial.

Na tentativa de realizarmos uma análise compreensiva da concepção dos professores-tutores sobre o curso e sobre suas funções, buscamos, no entrelaçar de suas falas nichos que nos permitissem responder à problemática que orientou essa pesquisa, bem como filtrar das mesmas, informações que desencadeassem uma releitura de suas funções, sem nos afastarmos dos objetivos propostos e da peculiaridade e subjetividade que envolvem nosso objeto de conhecimento. Isso justifica mais uma vez, neste trabalho, nossa opção pelo enfoque interpretativo.

Pelo encaminhamento metodológico proposto, foi possível percorrer os caminhos experienciados pelos professores-tutores a partir das diferentes perspectivas que afluíam de seus depoimentos.

Os professores-tutores ao incluírem em seus comentários dados referentes ao tempo cronológico que separa os trabalhos pedagógicos presenciais e virtuais, levaram-nos a perceber um desencontro entre a estrutura inovadora do curso, a dinâmica estabelecida e a prática tutorial, considerando que os acréscimos de suas atribuições não vieram acompanhados de uma ampliação na carga horária para seu desenvolvimento.

Nossa rápida incursão por sobre essa questão, evidenciou que os professores-tutores, possuem uma visão geral do curso, que analisam a sua formação e desempenho, através de discussões críticas e reflexivas acerca da qualidade dos trabalhos que deles esperam e que eles próprios objetivam obter, assim como, a disponibilidade da comissão coordenadora de promover os ajustamentos necessários para que as múltiplas relações se estabeleçam no cotidiano do CNSMI.

Tais dados revestiram-se de suma importância para o presente trabalho, pois vieram a confirmar e validar nossas colocações iniciais referentes à forma como o CNSMI vem sendo conduzido, desde os estudos preliminares que deram origem a sua implementação, até os dias atuais, em que se discutem as estratégias que continuarão dando sustentabilidade aos avanços que demandam do próprio desenvolvimento do curso.

As respostas emitidas pelos tutores, sobre as suas práticas, forneceram dados para o estabelecimento de nosso repertório conclusivo de forma coerente com suas ações e necessidades, experiências e dificuldades, segurança e desconforto, crenças e descréditos, numa perspectiva de contribuirmos para a superação de prováveis obstáculos e de um novo olhar para os futuros investimentos que venham a ser feitos nas funções dos professores-tutores.

A partir de tais referências, somadas às atitudes que os professores-tutores assumem em suas práticas tutoriais, avançamos em nossa análise no sentido de redescobrirmos nelas as suas reais funções.

Embora existindo uma diferença mínima entre um posicionamento e outro, pudemos confirmar nossa hipótese de que além do estabelecimento de um ambiente de aprendizagem inovador e provocador de novos conhecimentos, é preciso que se tenha uma estrutura humana pedagogicamente habilitada e disposta a garantir esse movimento de construção e re-construção do conhecimento, inter-relacionando conceitos, idéias e teorias, o que constitui o diferencial do CNSMI.

Assim, autores, construtores e aqueles que desenvolvem a proposta, numa perspectiva emancipatória, configuram-se numa rede interligada por significativos conhecimentos, que investindo no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, possibilitam a outros indivíduos as capacidades necessárias para a construção de suas próprias aprendizagens.

Ao destacarmos a relevância que o trabalho tutorial passou a ter para o CNSMI, esta envolve-se de significados fundamentados na evolução e habilitação desses profissionais e sua convivência com essa realidade de constantes inovações tecnológicas, visto que seu papel foi sendo construído e desenvolvido em função da própria ampliação da proposta e da clientela que sempre, em constante movimento, exigia dos professores-tutores adaptações teórico-comportamentais.

Ao abrigar questões que apresentam aspectos significativos relacionados às posições teórico-metodológicas do professor-tutor, no cotidiano de suas relações, a fim de analisá-los no contexto de mudança e crescimento numa perspectiva de configurações de seu papel, este trabalho dissertou sobre a preeminência do trabalho tutorial e analisou a importância da capacitação desses professores e o avanço em suas atribuições provocadas pelo uso das novas tecnologias.

Assim, ao mesmo tempo em que buscamos discutir o surgimento das novas tecnologias e discutir as práticas que suportam o ensino, analisamos a organização e os procedimentos oferecidos pela comissão coordenadora, presencial e ou a distância.

Pretendemos, assim, colaborar para a apreensão de alguns aspectos que incluem o emprego das mídias interativas, na EAD, trazendo a identificação de algumas características que nos encorajam a considerar o CNSMI como um processo de ponta, de vanguarda, de uma modalidade de educação que está além do seu tempo, oferecendo um curso de capacitação de professores, ao mesmo tempo em que forma seus formadores.

Tais considerações suscitaram questões sobre o desenvolvimento das funções do professor-tutor, nesse cenário em que se realiza o CNSMI, enquanto prática requerida pelo contexto histórico, político e social, gerando subsídios para que pudéssemos estabelecer estudos comparativos entre a sua atuação e a terminologia empregada para referenciá-lo.

Ao empreendermos uma análise criteriosa e articulada entre as responsabilidades atribuídas às funções do professor-tutor e os dados obtidos do

diálogo estabelecido com os mesmos, passando pelos aspectos administrativos, pedagógicos e tecnológicos que enfatizam suas ações, estas passaram a requerer um revisar sobre a terminologia empregada aos atores que as justificam.

Revendo portanto todo esse nosso caminhar, há que se concordar que a formação do professor-tutor, dentro do CNSMI, não pode ser comparada a qualquer tipo de formação em serviço ou capacitação profissional, porque dadas as características do contexto de sua atuação e a dinâmica da mesma, não se fecha em si mesmo.

Portanto, ao finalizarmos as reflexões conclusivas de nossa pesquisa, o fazemos conscientes da dificuldade de, nesse contexto, definirmos com precisão o perfil do profissional para atuar numa modalidade de EAD com as especificidades que temos no CNSMI.

Entretanto, baseados nos estudos que fizemos e em nossa experiência como professora-tutora (2000-2002), podemos afirmar que além da formação inicial e da prática experienciada pelo tempo de atuação no magistério, esse profissional deve possuir outras competências.

Por isso, ainda que tenhamos percebido a complexidade que envolve o trabalho do professor-tutor, insistimos na proposição de que para que esse profissional seja inclusivo, num processo relacional, inter-relacional, sócio-afetivo de proximidade, em que se caracteriza a tutoria no CNSMI e que nele possa interagir com competência e habilidade, é preciso que esse educador se reconheça enquanto um profissional em processo contínuo de formação, inserido num processo diferenciado, desafiante e provocador para a comunidade acadêmica.

Diríamos ainda mais, para que o professor-tutor, enquanto formador de formadores possa assumir integralmente toda a proposta pedagógica e tecnológica, nessa realidade em processo de permanente construção, articulando-a de forma transparente e coordenada entre seus pares, é fundamental que seja um profissional apaixonado pela educação que, sem resistência, tenha disponibilidade, intencionalidade e sensibilidade para perceber seu envolvimento nesse processo em cadeia, que tenha um olhar em rede enquanto partícipe dessa teia que compreende o reconhecimento e as responsabilidades de cada um no funcionamento dessas relações.

Pensar nesse profissional e na sua atuação, nesse universo de interações, implica também num repensar da terminologia que o apresenta. Portanto, os

estudos, análises e reflexões que se transfiguram em nosso trabalho, não visam apresentar respostas ou formas, mas intencionam propor um novo olhar, novas discussões, novos rumos e novas definições.

Podemos então dizer que redescobrimos a sua função não como o tutor, conforme tem sido concebido e reconhecido até os dias atuais, mas como o “professor”, que fomos e que encontramos em nossa pesquisa.

A proposição do termo assenta-se nos estudos que fizemos ao longo deste trabalho e na própria prática tutorial experienciada. As funções desse profissional, que desde os estudos do projeto inicial, passando pela versão final (revisada em jun.2000), pelos registros em Brandt et al., (2002), as referências escritas feitas a ele, centram-se no termo “tutor” e a expressão “professor” foi lhe sendo acrescida verbalmente pelos professores que estavam como tutores, no CNSMI, e pelos estudantes-professores que visualizavam na função exercida e na presença desse profissional, o professor antepor-se ao tutor.

Assim, ousamos sugerir que em vez de somente ser usada a denominação “tutor”, o termo “professor” lhe seja creditado por reconhecermos que este foi se configurando na mesma medida em que foi se configurando o “professor-tutor”.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, A. A. Mística: relatório da UNESCO aponta desafios da globalização cultural. “**Diário Popular**” de Pelotas, Brasil 06 mar 2001. Disponível em: <http://funredes.org.mística>. Acesso em: 08 maio 2003.

ALI, T. Como garantir as identidades culturais e proteger a criação artística da mercantilização? In: WANDERLEY, S. **Para ler a globalização cultural**. Disponível em: <http://trombeta.cafemusic.com.br>. Acesso em: 05 maio 2003.

ALMEIDA, F. J. de; FONSECA JÚNIOR, F. M. Criando ambientes inovadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **ProInfo: Projetos e ambientes inovadores**. Brasília, 2000. p. 57 – 96.

ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. 2000. Tese (Doutorado em educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,2000.

ALONSO, K. M. A educação à distância no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, 1996.

_____. A educação a distância e um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: UFMT; Brasília: Plano, 2000.

ALONSO, M. A escola em busca de sua identidade: um desafio para a administração escolar. In: Silva, R.C. (Org.) **Educação para o século XXI: dilema e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

_____. Projeto político pedagógico: um exercício de autonomia na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. SEAD;UFP; PUC/SP **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. Brasília, 2002.

ALVES, J. R. M. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br>> Acesso em: 16 ago. 2003.

_____. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

APPLE, M. W. Currículo e Poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, ano 14, n.2, p. 46 – 57, jul/dez. 1989.

ARETIO, L. G. Para uma definição de educação a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 16, n.78/79, p.56-61, set/dez.1987.

AZEVEDO, W. **Tecnologia em favor da educação**. Disponível em : <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/entwork.html>> Acesso em: 02 jun. 2003.

BARCIA, R. M. et al. Universidade Virtual: a experiência da UFSC em programas de requalificação, capacitação, treinamento e formação a distância de mão-de-obra no cenário da economia globalizada. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, p.141-146, abr/jun.1996.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa. Ministério da Educação, 1997.

BASTOS, J. A. S. L. (Org.). **Tecnologia e interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998.

BATISTA JÚNIOR, P. N. Um mito contemporâneo entre aspas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p.16, 3 mar. 2002.

BECKER, F; MARQUES, T. B. I. Ensino ou aprendizagem à distância. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 85-98, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRANDT, C.F. et al. **Curso normal superior com mídias interativas**: um projeto inovador para a formação de professores. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LEX**, São Paulo, v.25, p.979-993, 1961.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LEX**, São Paulo, v.60, p. 3719-3739, dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO. **Informática e formação de professores**. Brasília, 2000. v.2.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Palomar**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo. EDUSP, 1998.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARBONELL, J. A. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTELLS, M. A. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CHÂTELET, F. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël/ François Châtelet: prefácio, Jean-Toussaint Desanti; tradução de Lucy Magalhães; revisão, Carlos Nelson Coutinho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

CHAVES, M. C. S. **O perfil do novo educador frente à informatização no processo de ensino – aprendizagem**. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/cdchaves/perfileduca.htm>. Acesso em: 11 fev. 2003.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação à distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela internet**. Mogi das Cruzes, SP: Universidade Braz Cubas, 2000.

COMITÊ LULA PRESIDENTE. Disponível em: <[http:// www.pt.org.br](http://www.pt.org.br) > . Acesso em 12 nov. 2002.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo**. Tradução de Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993.

COSTA, M. V. (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: um elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAGUNDES, L. da C. Educação a distância em ciência e tecnologia: o projeto EducaDi/CNPq.1997. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 134-140,abr./jun.1996.

FERNANDEZ, C. T. ; DEPRESBITERIS, L. Educação a distância no SENAI-SP: um pouco das reflexões ao longo da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70. abr./jun. 1996.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio, 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. ; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P.; PAPERT, S. **O futuro da escola**: uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem. TV. PUC, São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br>. Acesso em : 20 ago. 2003

GABRIEL, C. T. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU. V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GATES, B. **A estrada do futuro**. Tradução Beth Vieira...et al.; Supervisão técnica Ricardo Rangel. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós – tradicional. In: GIDDENS, A. ; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. El significado y la función de la educación em la sociedad y cultura globalizadas. In: **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. : PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRABOIS, A . P. PIB do Brasil sobe 1,52% em 2002 e 3,44% no quarto trimestre. **Folha OnLine**. 27 fev. 2003. Disponível em : <<http://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em : 28 fev. 2003.

GUIMARÃES, P. V. A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância. BRASILNEAD-para o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 28-33,abr./jun.1996.

HALL, S.A . **A identidade cultural na pós – modernidade**: Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro 2. ed. Rio de Janeiro: DP& A. 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

IANNI,O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **A sociedade global**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INTERNAUTAS gastam mais. **Revista da www.com.br**, São Paulo, n.34, p.11. abr. 2003.

INSTRUIR. In: PÂNDU, P. **Moderno dicionário da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Editora Fase, p. 436, 1971.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p.70-88, abr./jun.1996.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Biblioteca virtual de Educação à Distância. CNPQ. UFBA. Disponível em : <http://www.ufba.br/~prossiga/vani.htm>. Acesso em : 15 maio 2003.

KUENZER, A . Z. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LANDIM, C. M. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, [s.n.], 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, F.J. da S. (Org.). **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano, 2001.

LUCCI, E. A. **Globalização cultural**: a pior das globalizações. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A . **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGO, M. T. ; SCHULMAN, D. **Capacitación a distancia**: acercar la lejanía herramientas para el desarrollo de programas a distancia. Buenos Aires: Editorial Magistério DelRío de La Plata, 1999.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARQUÊS, M. E. R. **Universidade Aberta**: Mestrados. Lisboa, 1993. folder.

MARTINS, O B. **Teoria e prática tutorial em educação à distância**. Curitiba: IBPEX, 2002. (Coleção Educação a Distância, n.2).

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M. ; BEHRENS, M. A. ; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATTELAR, A . Como garantir as identidades culturais e proteger a criação artística da mercantilização. In: WANDERLEY, S. **Forum social denuncia "GLOBALIZAÇÃO CULTURAL"**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://trombeta.cafemusic.com.br>.> Acesso em: 5 maio 2003.

MELO, A . **Globalização cultural**. São Paulo: Quimera Editores, 2002.

MERHY, R.F. Apresentação. In: BRANDT, C.F. et al. **Curso normal superior com mídias interativas: um projeto inovador para a formação de professores**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002.

MICHAELIS: pequeno dicionário-Inglês-Português/ Português- Inglês. São Paulo: Melhoramentos, 1993, p. 30.

MINAYO, M. C. De S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONITOR. In: PÂNDU, P. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Fase Ltda, 1971.

MORAES, M. C. B. de. **O paradigma educacional emergente**. 1996. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____.(Org.) **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. ; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **O que é educação à distância**. Disponível em : <<http://www.eac.usp.br/prof/moran/dist.htm>.> Acesso em : 19 dez. 2002.

_____. Gestão inovadora com tecnologias. In: MORAN, J.M. et al., **Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por uma globalização plural. Tradução de Clara Allain. **Folha de São Paulo**. SP. Folha Mundo. 31 mar. 2002. Disponível em : <<http://www.centroeducacional.com.br>> Acesso em : 09 maio 2003.

NAVES, C. H. **Educação continuada e a distância de profissionais da ciência da informação no Brasil, via Internet**. 1999. Tese (Doutorado em educação). Disponível em <http://www.intelecto.net/cn-ead.htm>. Acesso em : 10 mar. 2003.

NEDER, M.L.C. Educação à distância e a (res) significação de paradigmas educacionais. In: PRETI, O. (Org.). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: UFMT; Brasília: Plano, 2000.

NETVICIO & lobotomia virtual. Disponível em : <<http://fortalnet.com.br/psyberterapia/livro/artigo4>>. Acesso em: 26 jun. 2003.

NISKIER, A. Mais perto da educação a distância. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70. p. 51-56, abr /jun.1996.

_____. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, I. B. Pequena introdução a educação à distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília. n. 1, p. 3-9, jun/1992

_____. Noções de Educação à distância. **Revista Educação a Distância**. n. 4/5, dez/93 – abr/94. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/ivonio1.html> Acesso em: 10 mar. 2003.

OKADA, A. L. P. A mediação pedagógica e a construção de ecologias cognitivas: um novo caminho para a educação a distância. In: ALVES, L. ; NOVA, C. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PEREIRA, M. A globalização cultural. **A NOTÍCIA**, Joinville-Santa Catarina, 05 abr. 2001. Disponível em : <<http://www.an.com.br>.> Acesso em: 09 maio 2003.

PEREZ, F. G. ; CASTILLO, D. P. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A . La cultura escola en la sociedad posmoderna. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 225, nov. 1993.

PERISSÉ, G. **As palavras não dizem tudo (ou dizem?)**: análise de algumas palavras utilizadas no PCNs. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vdletras3/gabriel.htm>. Acesso em: 15 mar. 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional - IIE, 1993.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro.: Forense, 1972.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo. Melhoramentos. EDUSP, 1978.

PINTO, A. M. Globalização e Educação globalização: como começou. **Revista Universidade e Sociedade**. ano 13, n. 17, p. 47-50. jun.1998.

PRETI, O. (Org.) **Educação a distancia: construindo significados**. Cuiabá: UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: Universidade Federal do Mato Grosso. **Curso de especialização em EAD: para formação de orientadores acadêmicos**. Cuiabá: UFMT. 1999.

PRETTO, N. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. Disponível em : <<http://www.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm>.> Acesso em: 19 dez. 2002.

PROFESSOR. In: PÂNDU, P. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Fase Ltda, 1971.

PROINFO: **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho D' Água, 2000.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: E. Alves, 1983.

RICUPERO, R. **O Brasil e o dilema da globalização**. São Paulo. Ed. SENAC, 2002.

RODRIGUES, A. B. **Turismo e espaço: rumo a um conhecimento transdisciplinar**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

RODRIGUES, A. B. (Org.) **Turismo, modernidade, globalização**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

ROMESÍN, M. H. ; GARCIA, F. J. V. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese: a organização do vivo. 3.ed.; Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROUANET, S. P. As duas vias da mundialização. São Paulo: **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2000.

RUDIGER, F. **Comunicação e teoria crítica da sociedade**: Theodor Adorno e a crítica à indústria cultural. Porto Alegre; Edipucrs. 1999.

_____. **Elementos para crítica da cibercultura**: sujeito, objeto e interação na era das novas tecnologias de comunicação. São Paulo: Hacker, 2002.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, H. D. ; AZEVEDO, J. C. de ; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). **Reestruturação curricular**: os novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SARAIVA, T. Educação à distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, p.17-27, abr./jun.1996.

SCHMIDT, L. M. **A instituição escola numa perspectiva de renovação**. São Paulo, 1989. 150f. Dissertação (Mestrado em educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.1989.

SHIEL, D. ; MAGALHÃES, M. G. de M. Educação a distância usando a tecnologia WWW. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, p. 130-133, abr. / jun.1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, E. C. B. M. Panorama internacional da educação à distância. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, p.9-16, abr./jun.1996.

TEIXEIRA, L. H. C. Cultura organizacional da escola, mudança e formação de professores do ensino. In: SILVA, R. (Org.) **Educação para o século XXI**: dilema e perspectivas. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

TELES, F. A. **A construção antropológica do terceiro milênio**: aplicação das ciências humanas no aperfeiçoamento da vida. Mafra, SC. Ed. Nosde, 1994.

TOURRAINE, A. **Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Dominique et vous...** Paris. Fayard, 1995.

TRIGO, L. G. G. O turismo no espaço globalizado. In: **Turismo, modernidade, globalização**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUTOR. In: PÂNDU, P. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Fase Ltda, 1971. p. 794.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA ; FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ELETRONICA DO PARANÁ. **Proposta de Curso Normal Superior com Mídias Interativas**. Ponta Grossa, PR, 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Estudos Estratégicos da Universidade de São Paulo. Corporações Transnacionais. Disponível em: <<http://www.vestibular1.com.br> . > Acesso em: 8 maio2003.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na área de informática em educação. In: _____ **Computadores e conhecimento repensando a educação**. Campinas, SP: UNICAMP. 2002. p. 114-134.

_____. (Org.). **Liberando a mente**: computadores na escola especial. Campinas: UNICAMP, 1991.

VALENTE, S. M. P. **Parâmetros curriculares nacionais e avaliação nas perspectivas do estado e da escola**. 2002. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual Paulista-UNESP, São Paulo 2002.

VARGAS, M. **Por uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa. Omega, 1994.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro : Record, 2000.

VILLAROEL, A. Reflexiones acerca del uso reciente de la educación a distancia em la Latioamerica. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p.93-99, abr./jun.1996.

WICKERT, M.L.S. **O futuro da democracia no Brasil**. [on line] 1999. Disponível em <: <http://www.intelecto.net/ead/lucia1.html> :>. Acesso em 11 fev. 2003.

WAHRHAFTIG, R. ; FERRAZZA, A. M. ; RAUPP, M. et al. **Portas abertas para a educação superior**: Universidade Eletrônica do Paraná. Curitiba, 2001.

ANEXO A
RELATÓRIO DA SESU-MEC/2001

Relatório da verificação feita na Universidade Estadual de Ponta Grossa com vistas ao credenciamento da Instituição e autorização para oferta do curso Normal Superior na modalidade de educação a distância, conforme o processo nº. 23000.012121/2000-16.

Comissão constituída por:

José Manuel Moran Costas/USP

Luiz Fernandes Dourado/UFG

Maria Elizabeth Rondelli de Oliveira/UFRJ

Giselle Cristina Martins Real/UEMS

Ponta Grossa, 07 de março de 2001

