

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO TIPO HÍBRIDO: POLÍTICAS, TECNOLOGIAS
E TRANSFORMAÇÕES

Bethania Medeiros GEREMIAS*

RESUMO

Neste artigo, é apresentado um recorte das discussões realizadas durante o Master Recherche na Université de Nantes/França. Com base em estudos bibliográficos e documentos oficiais são discutidos três fatores que contribuíram para o crescimento da oferta de cursos a distância na formação inicial de professores e o próprio sistema de Educação a distância (EAD). No que tange a formação científica e tecnológica dos pedagogos foi possível constatar a emergência de um viés epistemológico que defende a ideia de uma mudança de paradigma educativo, que abrange principalmente as representações sobre os papéis e funções dos atores envolvidos no processo de formação e a dinâmica da relação entre estes atores e os conhecimentos. A complexidade deste sistema não pode mais se contentar com o modelo explicativo do triângulo didático tradicional, visto que alunos, tutores, professores, técnicos, entre outros colaboradores deste dispositivo, formam uma nova rede interativa que demanda novas modelizações.

Palavras-Chave: EAD; UAB, Políticas Públicas; Formação Inicial de Pedagogos.

INTRODUÇÃO

A oferta de Educação Superior na modalidade de Ensino a Distância (EAD), intensificada nas Universidades brasileiras nos últimos anos, é possibilitada pelo desenvolvimento da rede Web e incentivada por políticas públicas de formação superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT). Neste artigo, é apresentado um recorte das discussões de cunho teórico que constituiu os capítulos iniciais de um estudo desenvolvido no mestrado em Ciências da Educação da Université de Nantes. O interesse pelas questões que envolvem o ensino de ciências e tecnologia, bem como a formação de professores para esta área, direcionou a pesquisa para uma análise do desenvolvimento da formação de professores em ciências no interior do curso de Pedagogia¹, na modalidade a distância. Contudo, para poder

*Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica - UFSC
E-mail: bmgeremias@gmail.com

¹Os cursos de pedagogia no Brasil formam profissionais para trabalhar em diferentes espaços de ensino-

melhor compreender o desenvolvimento dessa disciplina específica foi necessário entender tanto o desenvolvimento desta modalidade de ensino no interior das universidades quanto às políticas públicas nacionais que a produzem e a regulamentam.

A partir de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo (Gil, 1993; Simard et al., 2007), e por meio de análise bibliográfica e documental, na primeira parte deste artigo são apresentados e discutidos três fatores que se considera ter contribuído para o fenômeno do crescimento da oferta de cursos a distância destinados à formação de professores: a necessidade de maior nível de formação profissional dos professores, expressas nas legislações educativas; as diretrizes das políticas públicas direcionadas para esta modalidade de ensino e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Na segunda parte deste trabalho, centra-se a discussão nas mudanças ocorridas na educação superior a distância mediada pelas TIC. Estudos mostram que esta passou por um longo período de gestação. Realizada de forma híbrida - alternando momentos presenciais e virtuais - ou completamente a distância, a EAD atravessou ao longo de seu desenvolvimento várias etapas (Compte, 2004) engendrando transformações progressivas em sua organização e na mediação pedagógica.

A importância atribuída ao papel do tutor a partir da segunda etapa, a implantação de um sistema de consórcio - integrando inúmeras universidades - e a tendência crescente de criação de cursos do tipo híbrido marcam fortemente a história da Formação Aberta e a Distância² (FOAD). Além disso, autores que abordam esta temática preconizam o surgimento de um novo modelo social: a comunidade de aprendizagem, ancorada em teorias sócioconstrutivistas.

aprendizagem, prioritariamente professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

²É importante esclarecer aqui a diferença entre os termos EAD, FAD e FOAD. A EAD designa toda situação/modalidade de ensino-aprendizagem (formal ou não formal) que ocorre diferentemente da relação face a face. A FAD é um sistema de formação que permite que as pessoas se formem sem precisar se deslocar a um espaço físico determinado ou estar face a face com a figura do formador. Encaixam-se nesta categoria todos os cursos de formação que utilizam diversos meios de comunicação, que não necessariamente os eletrônicos - cursos por correspondência, por exemplo. A FAD pode estar incluída na FOAD como um momento da formação oferecida por esta última. A FOAD caracteriza-se como um dispositivo de formação que oferece liberdade de acesso a diferentes cursos (alternando ou não encontros presenciais) que são organizados para atender necessidades individuais ou coletivas. Esta modalidade de formação oferece atividades complementares e plurais em termos de tempo, lugar, mediações pedagógicas humanas e tecnológicas. O termo “aberta” pretende designar uma formação em que o acesso ao ambiente virtual do curso é flexível, ou seja, permite aos estudantes autonomia para gerir suas entradas e saídas na plataforma. No entanto, possui regras, duração limitada e cronogramas previamente estabelecidos (Roupie, 2008).

1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O EXEMPLO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Dados os limites da possibilidade em abarcar toda a complexidade científica, tecnológica, econômica e política que envolve a história do desenvolvimento da EAD nas universidades latino-americanas, em especial, nas brasileiras, destacam-se neste estudo três fatores que podem justificar e ajudar a explicar o crescimento na oferta e na demanda de cursos de pedagogia nos moldes da EAD nas universidades brasileiras: 1) legislações rigorosas no campo da educação que especificam um grau mínimo exigido para atuar em sala de aula; 2) diretrizes das políticas públicas educacionais orientadas para a EAD; 3) o desenvolvimento das TIC, sobretudo da rede Web.

1.1 A INFLUÊNCIA DAS LEGISLAÇÕES EDUCATIVAS

Através da análise das ações político-educativas vigentes para a profissionalização dos professores observou-se um significativo aumento no nível de exigência de qualificação destes profissionais para poderem atuar nas escolas. Das políticas de educação atuais citam-se como exemplos, os casos do Brasil e da França.

No Brasil, a lei 9.394/1996 - Art. 87 determinou aos Municípios, aos Estados e à União a realização de programas de formação/qualificação a todos os professores em atividade. O parágrafo 4 deste artigo estipulou que a partir de 2006 – “década da educação” - não seriam mais admitidos professores sem diploma de graduação em Pedagogia.

Na França, a nova reforma dos concursos para admissão de professores de escolas começou a exigir, a partir de 2010, o bac + 5, correspondente ao mestrado aqui no Brasil. Segundo a circular nº 2009-1037 de 23/12/2009, publicada no Bulletin Officiel nº 1 du 7 janvier 2010 de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, esta reforma “deve permitir, particularmente aos cursos que dão acesso à obtenção de um diploma nacional de mestrado, melhorar a qualificação dos profissionais, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e facilitar a mobilidade no interior da União Europeia ” (Minha tradução).

Tais reformas parecem induzir os organismos de formação a buscarem soluções para acolher os futuros candidatos à profissão de professor. No caso brasileiro, de acordo com a lei citada anteriormente, a formação a distância, via rede de computadores, parece ter se tornado uma opção bastante plausível. Questiona-se se a França irá seguir a mesma via, tendo em vista as inúmeras iniciativas já realizadas³, seja através da criação de sistemas híbridos de formação (inicial e contínua) ou de cursos totalmente virtuais.

No entanto, é importante evidenciar que esta modalidade de ensino não é recente. Muito antes da criação das universidades virtuais⁴, os sistemas educativos, visando atender às demandas profissionais e político-econômicas de cada época histórica, já utilizavam outros dispositivos de comunicação tais como a imprensa, o correio, a televisão, o rádio, o fax e o telefone (PERRIAULT, 2002)⁵.

Apesar dessa modalidade não ser recente, o que se pode observar na atualidade é uma dificuldade em gerenciar e controlar a expansão exacerbada da oferta de cursos desta natureza, principalmente no setor privado, que bem soube tirar proveito das legislações de EAD vigentes e dos recursos da Internet para fazer progredir a oferta de formação nesta modalidade em todo o país. Este crescimento na oferta de cursos e a ausência de controle da qualidade oferecida tornaram necessária a elaboração de políticas de avaliação, regulamentação e gestão da EAD no Brasil.

1.2 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Confrontada a esta onda nacional de oferta de cursos superiores a distância, o MEC elaborou uma política para regular sua criação e a avaliação. Consciente dos

³Alguns exemplos de organismos ligados ao Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa francês: CNED (Centre National d'enseignement à distance), FIED (Fédération Interuniversitaire de l'enseignement à distance), CNRP (Centre National de Promotion Rurale); FORMASUP (Formation Supérieur à Distance), RUCA (Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation), IUT en ligne.

⁴Designam-se "Universidades Virtuais" todas aquelas que desenvolvem os seus cursos utilizando a Internet como principal mediadora dos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Pierre Lévy "é virtual toda entidade 'desterritorializada', capaz de gerar manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo particular". (1999, p. 47)

⁵Para o aprofundamento deste ponto, sugere-se a leitura do capítulo III do livro de Jacques Perriault «Formation à distance et Universités virtuelles». In: PERRIAULT, Jacques. *L'accès au savoir en ligne*, Paris: Éditions Odile Jacob, 2002. Neste capítulo o autor realiza uma cronologia da formação a distância de 1998 a 2001 (principalmente na França).

problemas de ordem qualitativa que esta proliferação de cursos pode engendrar para a qualidade do trabalho dos futuros profissionais da educação, a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC)⁶ estabeleceu uma série de critérios a serem observados pelas instituições que pretendem criar cursos de graduação à Distância. Estes critérios estão expostos no documento “Referencias de qualidade para a Educação Superior à Distância (2007)”.

Nestes referenciais, se destaca a obrigatoriedade de que cada curso apresente de maneira clara sua base epistemológica no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), para que a inovação tecnológica caminhe em paralelo com a inovação pedagógica:

a opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico metodológica definida no projeto pedagógico. (SEED/MEC, 2007)

A partir da criação deste documento é possível verificar uma mudança de direção concernente ao papel do Estado na expansão destes cursos. Se, originalmente, sua criação dependia em grande parte de iniciativas de universidades mais inovadoras ou mais atentas às demandas do mercado profissional e econômico, nestes últimos tempos observa-se que as políticas educativas têm buscado tomar em mãos este controle, ao centralizar a oferta, a regulação e o acompanhamento da EAD.

Jacques Perriault, ao discutir o acesso e a difusão do “conhecimento on-line”, faz uma reflexão interessante:

a internet tem este privilégio efêmero de revelar, sem, contudo sempre satisfazer, as iniciativas mais diversas realizadas à periferia das instituições. Efêmera, digo eu, porque as instituições e os poderes locais, sistemas de governança tentam estabelecer um controle panóptico sobre estas iniciativas e estas práticas. O controle do saber é em efeito poder. (2002, p.14, minha tradução)

Seguindo este raciocínio é possível inferir que a centralização do ensino superior a distância pelo MEC, através da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005 e de um documento regulador das práticas de ensino superior à distância no Brasil (2007) sugere uma tentativa do Estado de controlar o “saber” que nesses cursos é

⁶Conforme consta no portal do Ministério da Educação brasileiro, esta secretaria encontra-se em processo de reestruturação e será vinculada a uma nova administração, ainda não definida até a presente data (27/02/2012).

veiculado e ensinado, exercendo de igual modo o poder de regular os caminhos teóricos e práticos que são tomados ao longo do desenvolvimento dos cursos oferecidos, que atualmente centralizam-se em um único sistema: a UAB.

A política de promoção de formação superior a distância da UAB é articulada em torno dos seguintes eixos e princípios: a) democratização do acesso aos estudos superiores; b) avaliação e aperfeiçoamento dos sistemas de gestão de ensino superior à distância; c) financiamento de pesquisas com foco nesta modalidade de ensino e do processo de criação e realização dos cursos, incluindo a formação de recursos humanos para atuarem na EAD.

O papel do Sistema UAB, conforme o exposto no portal deste organismo é o de promover uma articulação entre as instituições do ensino superior e os estados e municípios visando responder às demandas locais de formação superior. Para atender seus objetivos, a UAB utiliza como dispositivo facilitador, os recursos e ferramentas das TIC na modalidade de ensino a distância. O público visado é o de pessoas oriundas de meios sociais desfavorecidos, excluídos do processo educativo ao nível universitário e que, por diversas razões (falta de tempo, localização geográfica, situação econômica, etc.), não podem ou não conseguem acompanhar ou realizar um curso presencial.

É interessante notar que, os professores em exercício, que ainda não possuem diploma universitário, têm a prioridade no momento da inscrição, garantia esta amparada pela lei 9.394/1996 (artigo 87) que passou a exigir o diploma de Ensino Superior aos professores ingressos em novos concursos e a incentivar (aos já atuantes) a realização dos cursos oferecidos em parceria com as Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Tal constatação reforça a ideia de que as legislações educativas condicionam sobremaneira as ações e políticas de formação dos profissionais da educação.

1.3 A INFLUÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS TIC

A criação de sistemas de formação superior em grande escala vem sendo favorecida pelo desenvolvimento das TIC, sendo este um motor poderoso da “onda” a EAD. No entanto, é preciso considerar que a educação sempre esteve imbricada com a tecnologia, ou seja, com outros sistemas de comunicação e informação que

mediatizaram os processos de transmissão de conhecimentos/saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história, tais como: a comunicação oral, a invenção do alfabeto e da escrita, a imprensa, a televisão, o rádio, os computadores e hoje a Internet (Lévy, 1988; Perriault, 2002). Todas as mídias inseridas na educação também geraram utopias, tais como o telégrafo, o cinema e os vídeos educativos, a rádio escolar⁷:

invariante importante da nossa civilização, toda nova mídia é requerida imediatamente para a educação. Lanterna mágica, cinema, rádio, televisão, Minitel, computador, Internet passaram por ela, como se a sociedade, tomando consciência da imperfeição dos sistemas institucionais de acesso ao saber, sonhasse com próteses e instrumentos de substituição para suprir suas carências, confiando à máquina o que ela considera não saber fazer humanamente (PERRIAULT, 2002, p. 44, minha tradução)

Para além das utopias ou das decepções em relação ao uso das mídias digitais na educação é possível afirmar que, posteriormente à criação da internet e de sua expansão, a forma como a sociedade produz e acessa informações e conhecimentos (e aprende) conheceu modificações consideráveis.

O impacto maior das TIC sobre a educação é o desenvolvimento da multimodalidade, ou seja, “das novas modalidades de representação dos conhecimentos que tocam à maneira como são criados e organizados os conteúdos, assim como as diversas formas de distribuição dos conhecimentos” (RADA, 2004, p. 117, minha tradução). Esta multimodalidade implica a possibilidade de utilizar diferentes mídias (som, imagem, vídeo, texto) num só suporte de comunicação.

A partir da invenção da Internet - “a rede global de comunicação” - que teve como antecessor a Arpanet (por volta de 1970), todos os setores sociais e econômicos conheceram transformações consideráveis, graças às quais as tecnologias atuais de informação e comunicação e as redes mundiais de computadores chegaram a constituir-se “como um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também como um novo mercado da informação e o conhecimento.” (LÉVY, 1999, p. 32).

Em outra obra, este mesmo autor se refere aos meios eletrônicos de comunicação e informação como “tecnologias intelectuais”. Conforme o autor, elas podem ser assim denominadas porque seus instrumentos e ferramentas são objetos da experiência que

⁷Os autores Blikstein & Zuffo (2003) utilizam a metáfora do encantamento da sereia para chamar a atenção sobre o risco de um visão fortemente utópica do poder das mídias na educação.

“contribuem para determinar o modo de percepção e de intelecção pelo qual conhecemos os objetos. Fornecem modelos teóricos para as nossas tentativas de conceber racionalmente a realidade” (LÉVY, 1998, p. 16). Assim, as características fundamentais da Internet, que são a universalização e a virtualização, permitem, cada vez mais, a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, fundamentadas por interesses comuns ou necessidades pessoais e profissionais. São estas duas características que oferecem às pessoas a possibilidade de seguir uma formação sem ter necessidade de estarem presentes diariamente numa sala de aula e de aperfeiçoar os seus conhecimentos, utilizando recursos outros que os textos impressos e os livros.

A formação aberta e a distância (FOAD) possibilita oferecer, aos que procuram uma profissão, a possibilidade de realizá-la sem a obrigatoriedade de estar presente em um espaço físico num tempo determinado. Contudo, esta nova modalidade implica uma nova organização pedagógica e didática, bem como a utilização de recursos e instrumentos diferentes dos que são utilizados numa classe tradicional. A organização do sistema de Formação a Distância que hoje conhecemos passou por várias etapas ou momentos, as quais serão apresentadas subseqüentemente.

2 FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO TIPO HÍBRIDO: TENDÊNCIA EM EXPANSÃO

A EAD mediada pelas TIC atinge principalmente as representações dos papéis e funções dos atores e a dinâmica de relação destes com os conhecimentos. A atuação de novos atores na formação a distância - em especial do tutor - e a utilização dos TIC como instrumentos de mediação dos conhecimentos e práticas profissionais - tendem a complexificar as relações entre as pessoas e o conhecimento. Ao exigir uma nova organização didática e pedagógica, o modelo de ensino e de aprendizagem a distância questiona o triângulo didático tradicional “saber, professor, aluno” (Martel, 2002; Compte, 2004; Candor, 2004).

Diferentemente do modelo de e-formação, que se apoia prioritariamente sobre os recursos eletrônicos e em interações pela Internet, as formações a distância, hoje propostas pelas políticas de ensino superior e suas instituições, apresentam um conjunto de características e atividades que se configuram em um estilo de formação do tipo

híbrido. Conforme Charlier et al. (2006 apud ROUPIE, 2008, p. 17)

um dispositivo de formação híbrido é caracterizado pela presença num dispositivo de formação de dimensões inovadoras ligadas à modalidade à distância. O dispositivo é híbrido, porque supõe a utilização de um ambiente tecnopedagógico, repousa sobre formas complexas de mediatização e de mediação (Minha tradução).

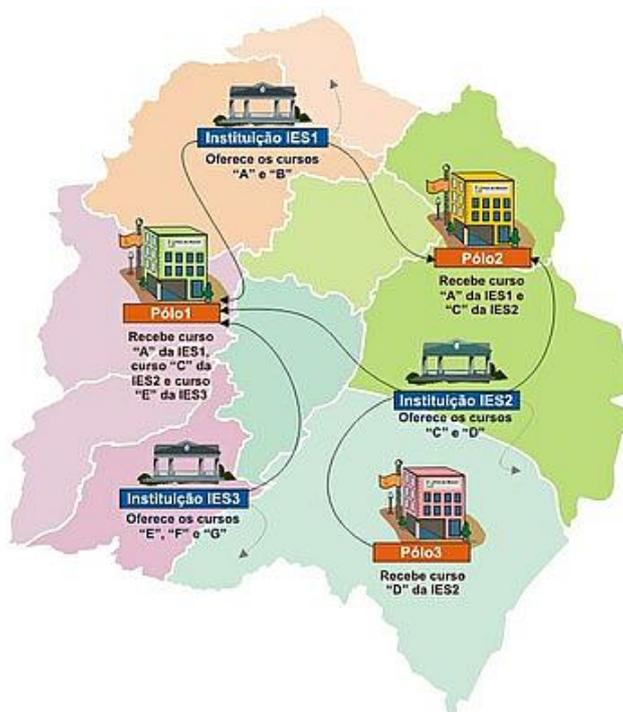
Análises oriundas de estudos realizados na América Latina e Caribe sobre as realidades e tendências em EAD no Ensino Superior (Rama; Torres, 2009), confirmam a expansão de cursos desta natureza. O modelo de formação superior a distância adotado pelo Ministério da Educação brasileiro, por exemplo, vai ao encontro desta perspectiva. Conforme o exposto no Decreto 5.622 (19/12/2005) os cursos de formação superior a distância devem garantir pelo menos 20% do programa para as atividades nos centros (polos) de formação presencial, tais quais: avaliações dos estudantes, estágios obrigatórios, apresentação do trabalho de conclusão do curso e, se for o caso, momentos para as atividades de laboratório (Art. 1º, § 1º).

Além disso, os cursos e programas oferecidos devem ser aprovados pelo MEC e obedecer à mesma legislação da modalidade presencial, incluindo: a duração do curso (Art. 3º, § 1º), o respeito às diretrizes curriculares nacionais, a criação de espaços adaptados aos deficientes, o esclarecimento da concepção pedagógica do curso, o número de vagas, o sistema de avaliação e a descrição das atividades presenciais obrigatórias (Art. 13º).

Todas estas legislações educativas em vigor se coadunam com a afirmação de Candor (2004) segundo a qual a EAD não pode ser compreendida nem como teleformação (visto que não se preocupa somente da transferência de conteúdos, mas visa a estimular atividades que gerem aprendizagem), nem como uma autoformação (porque implicam avaliações, contratos, diálogos com tutores e formadores, etc.).

Contudo, esta modalidade de formação - mesmo que portadora de uma série de regras de ordem administrativa e pedagógica - coloca em causa a organização universitária convencional. O dispositivo de formação UAB, por exemplo, auxilia na compreensão da transformação da organização universitária nos moldes “a distância”. Nesta organização, a distribuição dos cursos é feita por Instituições de ensino Superior (IES) que desenvolvem as suas atividades nos vários centros de agrupamento presencial – POLOS - distribuídos por microrregiões e municípios.

Figura 1 – Funcionamento do Sistema UAB



Fonte: http://www.moodle.ufba.br/file.php/11692/Imagens/imagem_uab1.jpg

A organização do UAB, representada pelo esquema anterior, é específica ao caso brasileiro. Este sistema insere-se em momento mais avançado do desenvolvimento da Formação Aberta e a distância (FOAD). Sua esquematização permite melhor observar que a escolha desta modalidade de ensino implica reestruturação do sistema universitário e, conseqüentemente, demanda uma dinâmica de realização dos cursos mais complexa: a formação de equipes pluridisciplinares, as divisões de tarefas interinstitucionais e, fundamentalmente, uma reorganização dos cursos e dos programas, com currículos adaptados às necessidades de cada localidade.

2.1 AS DIFERENTES FASES DA FOAD VIA PLATAFORMA

Estudos sobre a história da FOAD via plataforma virtual de ensino-aprendizagem, foi sintetizada por Compte (2004)⁸ em três etapas, apresentadas a seguir, que

⁸Com relação às etapas, este autor diz que estas análises se limitam às condições e às conseqüências da formação à distância no plano didático, de onde o interesse deste histórico para esta pesquisa. Ver COMPTE, C. Le renouvellement de l'accès aux savoirs : vers une véritable ingénierie pédagogique. Les trois âges de la FOAD. In : BOUYAHI, Soufiane & SALEH, Imad (Dir.) Enseignement ouvert et à

correspondem ao que este autor denomina “as três idades do desenvolvimento do FOAD”.

Estas etapas levam em consideração os primeiros movimentos, estudos e reuniões sobre a EAD e as evoluções das plataformas. Conforme este autor, os estudos que se seguiram trataram particularmente do acompanhamento e da tutoria e, atualmente o foco se divide entre o aluno - incluindo as questões de autonomia, de acompanhamento e de aprendizagem cooperativa – e a forma de transmissão dos conhecimentos – sobretudo na definição do papel do professor neste processo, a cenarização do curso e as dificuldades de mediação.

a) Primeira etapa: o primado dos conteúdos

De acordo Compte (2004) a primeira etapa representa as primeiras experiências de ensino a distância nas universidades. Neste momento o que se buscou foi “construir uma estrutura (a era de engenheiros) que facilita o acesso aos conhecimentos dados pelo professor” (p. 56). O acesso aos conteúdos de formação era possibilitado pela transferência de arquivos digitalizados e por videoconferências realizadas durante os momentos de agrupamento presencial. Este autor, apoiado na classificação de J. Houssaye (Triângulo Pedagógico) destaca o acento dado sobre a relação “professor-saber” neste primeiro modelo de EAD. O triângulo pedagógico é uma representação ternária da situação ensino-aprendizagem que funciona de acordo com o princípio do terceiro excluído:

a situação pedagógica pode ser definida como um triângulo composto de três elementos, o saber, o professor e os alunos, dois dos quais se constituem como sujeitos enquanto o terceiro deve aceitar o lugar do morto ou, se não for possível, se fazer de louco. [...] Os processos são três: “ensinar” que privilegia o eixo professor-saber, “formar” que privilegia o eixo professor-aluno, “aprender” que privilegia o eixo aluno-saber; sabendo que não se podem tornar equivalentes os três eixos, é necessário reter um e redefinir os dois excluídos em função dele. (HOSSAYE, 1998, p. 233, minha tradução)

Nesta primeira etapa valorizavam-se, sobretudo, os processos de ensino centrados nos conteúdos a ensinar, “o estudante, os conhecimentos a adquirir, os professores que difundem os cursos e os meios de comunicação social que evoluem do envio postal à transmissão informática estão num quadro em perfeita identidade com a instituição educativa”(COMPTE, 2004, p. 56, minha tradução). Nestes primeiros cursos virtuais

distance : épistémologie et usages, Paris : Lavoisier, 2004.

disponibilizados pelas universidades, o lado do triângulo aluno-saber permanece no esquecimento, ou seja, o aluno ainda é considerado como um sujeito passivo no processo formativo.

Este modelo parte da ideia de que é preciso cultivar e transmitir conhecimentos pré-construídos e verdadeiros, independentemente do aluno, da sua situação, da sua cultura. Consequentemente, as TIC, ao serem introduzidas no meio universitário serviram, sobretudo, como uma ponte de transmissão dos conteúdos elaborados pelos professores e não como um espaço “de transformação da informação em conhecimentos e sentidos” (MARTEL, 2002).

Neste contexto, as primeiras plataformas virtuais não constituíram simplesmente a estrutura técnica sobre a qual repousava o dispositivo de formação, mas foram a “peça soberana de uma evolução que exigiu um sistema de codificação específico e que demandou reconsiderar a relação pedagógica” (COMPTE, 2004, p. 58-59, minha tradução). Esta codificação implicava disponibilizar em linha os cursos construídos por professores no curso presencial. A transferência dos conteúdos destes cursos sobre a plataforma era realizada por um técnico de informática que os digitalizava e inseria no espaço virtual do curso.

Em suma, estes primeiros cursos obedeciam às mesmas regras e contratos do sistema de formação presencial e os recursos utilizados eram em grande parte textos escritos, devido ao alto custo e as dificuldades de conexão: Conforme Compte (2004: 61), “ao transformar o professor num simples editor, a instalação das plataformas virtuais era tida como uma ameaça, ao dar a ideia de uma formação que podia fazer-se sem presença humana” (COMPTE, 2004, p. 61, minha tradução).

A falta de interação entre os estudantes e a crítica da relação pedagógica estabelecida neste sistema, de simples transferência de conteúdos via plataforma, conduziu à criação das plataformas integradas, que será abordada na etapa seguinte.

b) Segunda etapa: o primado dos tutores

A segunda etapa é caracterizada pela importância dada ao papel do tutor. Neste modelo, o tutor torna-se o centro do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Compte (2004) há uma transformação na forma como os atores interagem com os conhecimentos e conteúdos do curso. Com a Internet alunos e professores estão em

igualdade de condições de acesso ao saber.

A disponibilização em rede de toda espécie de conhecimentos e de ferramentas da informática faz concorrência com os conteúdos que são propostos no programa da formação, desencadeando um desequilíbrio no triângulo didático tradicional: saber-professor-aluno e uma perturbação nas funções tradicionais da universidade, em especial nas dos professores, que é substituída por uma instância magistral: elaboradores de conteúdos, professores, tutores, técnicos de informática e gestores. Nesta etapa,

o acesso direto aos conhecimentos, oferecidos pela web, coloca o estudante numa situação quase de igualdade de acesso e de recursos. Estas mídias disponibilizam a todos uma gama de conhecimentos que até então eram somente acessíveis aos pesquisadores. A relação descrita no triângulo de Houssaye [...] não corresponde mais às realidades analisadas com os TIC. Abre-se em dois paralelos que colocam em causa os processos de ensinar para privilegiar os da formação e da aprendizagem. O tutor (professor no triângulo) é secundado pelo tutor; eles formam com o técnico de informática o embrião de uma equipe, que nós denominamos “instância magistral” (COMPTE, 2004: 62, Minha tradução).

As transformações progressivas nos papéis tradicionais (professores/estudantes), a importância dada aos tutores na relação pedagógica e didática e a facilidade de acesso aos conhecimentos pelos estudantes, estabelece necessidades mais complexas no seio das instâncias formativas. Chegamos aqui ao momento da passagem à terceira etapa: “a era da didática”.

c) Terceira etapa: rumo às comunidades de aprendizagem colaborativa

A terceira etapa evolui para a criação de dispositivos mais complexos tais como os consórcios de Formação Aberta e a distância (FOAD). Neste sistema, o olhar é centrado nos processos de formação e de aprendizagem. O compromisso dos estudantes na sua dinâmica de formação é considerado o fator essencial para o sucesso desta.

O estudante não pode mais ser considerado o sujeito passivo da primeira etapa, mas aquele que procura aprender individualmente - quando a situação pede-lhe da autonomia - e em colaboração com os seus pares - potencializada pelos instrumentos de comunicação interativos disponíveis nas plataformas: fórum, e-mail, chat. Saleh & Bouyahi afirmam que “a posição ativa do estudante supõe a sua capacidade de dizer, escolher e decidir em relação à sua formação, e principalmente ao que concerne à auto-regulação desta.” (2004, p. 27, minha tradução).

Durante esta etapa, o sistema educativo passa a vivenciar uma transformação do modelo social de sala de aula tradicional (professor-aluno) para um modelo de comunidade de aprendizagem, onde vários atores interagem para fazer os estudantes evoluírem em seus percursos formativos.

2.2 A PRECONIZAÇÃO DE UM NOVO MODELO SOCIAL PARA A FOAD: A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Angeline Martel (2002) num artigo sobre a transição das pedagogias instrucionistas para as construcionistas no ensino a distância em línguas estrangeiras, identifica dois modelos ou paradigmas epistemológicos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem a distância: um positivista e livresco - centrado na instrução - e outro construtivista, que atribui à linguagem um papel importante neste processo. A autora afirma que:

a fusão atual das teorias construtivistas com os humanismos coloca em evidência uma perspectiva crítica sobre o conhecimento e a linguagem. Permite constatar que os sentidos são historicamente situados, construídas e reconstruídos pela linguagem. E o discurso vincula o conhecimento e o interesse do locutor. Uma reflexão crítica estimula, por conseguinte, a exposição destes interesses; desafia a ideia de que existe uma significação simples da realidade. Em vez de um projeto paternalista de educação, os construtivistas aproximam-se das tendências emancipatórias e do “empowerment” na educação. (Minha tradução)

Para a autora, estas duas práticas estão entrelaçadas, não se efetivam de modo puro ou único. Pode-se inferir, portanto, que as transições entre as teorias não podem também ser vistas de modo linear, já que ainda estamos distantes de ter chegado a um consenso sobre a noção de “boa prática”. No entanto, os debates no campo da educação e da formação sugerem que vivemos um momento de mudança paradigmática. De acordo com esta mesma autora,

hoje, as teorias da aprendizagem acentuam duas dimensões: a participação ativa em projetos motivantes e o trabalho em colaboração. Estas constituem dois elementos mais importantes dos construtivismos: um fundamento psicológico baseado nos escritos de Jean Piaget e uma dimensão físico-social baseada no pensamento de Vygotsky. (MARTEL, 2002, minha tradução)

Baron & Bruillard (2004) distinguem dois tipos de comunidades de aprendizagem que se formam nos ambientes virtuais: aquelas que se formam espontaneamente com o

objetivo de compartilhar conhecimentos e experiências sobre assuntos diversos (participação livre) e aquelas onde a comunicação entre os estudantes no espaço virtual do curso é obrigatória. Conforme estes autores, “nestes quadros formais de aprendizagem à distância, a agenda é forçada, a discussão, os fóruns podem jogar um papel de acompanhamento ou de apoio, dar um sentimento de pertencimento a um grupo, diminuindo a sensação de isolamento, possibilitando dinâmicas de solidariedade” (2004, p. 04, minha tradução).

Este segundo tipo corresponde, sobretudo, às formações do tipo híbrido, que são articuladas em torno de contratos, cronogramas e conteúdos de formação previamente definidos. Neste caso, o trabalho colaborativo entre a equipe magistral (professores, tutores, gestores, técnicos de informática, etc.) é fundamental para motivar a participação dos atores (principalmente dos estudantes).

CONCLUSÃO

Por meio da análise dos fatores que condicionaram o aumento da oferta de cursos a distância, pôde-se verificar a forte influência das políticas públicas de educação e da legislação para este setor. Ao tornar o diploma superior em pedagogia uma condição para admissão dos futuros professores de escolas, a lei 9.394/1996 induz à criação de estratégias para dar conta de atender a demanda por cursos de pedagogia. Sem contar os inúmeros professores que possuíam apenas o magistério e buscavam alternativas maleáveis de formação, considerando as distâncias geográficas das universidades e o tempo que lhes era possível para estudo.

Neste contexto, a EAD – que até então era realizada por outros meios de comunicação (correio, televisão, etc.) – encontra nas TIC e no desenvolvimento da rede Web uma alternativa viável para possibilitar aos alunos, de todas as regiões brasileiras, o acesso ao ensino superior e às universidades, a possibilidade de ampliação dos cursos de pedagogia e do número de vagas.

No entanto, é preciso analisar se esta proliferação de “professores com diploma superior” tem proporcionado maior qualidade de trabalho nas escolas e se estes cursos estão proporcionando uma formação crítica desses professores que nela ingressam. A aposta nas mídias, como um modo de construir conhecimentos compartilhados, precisa

acompanhar a aposta na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, não só do professor, na posição de aluno, mas como profissional no cotidiano da sala de aula.

Destes estudos realizados e apresentados através das etapas da FOAD, pôde-se verificar que este sistema vem sofrendo transformações desde a sua implementação, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Dada a complexidade desta modalidade de formação, os autores aqui abordados, concordam ao afirmar que a FOAD não pode mais se contentar com o modelo explicativo do triângulo pedagógico tradicional “saber-professor-aluno”.

Ao integrar diferentes atores - estudantes, tutores, professores, técnicos de informática e outros colaboradores – este sistema de formação cria uma rede de aprendizagem que demanda novas modelizações. Numa perspectiva de construção colaborativa de conhecimentos, a FOAD, tal como se configura atualmente, não pode mais concentrar-se nos conteúdos a transmitir, como se as redes atuais de comunicação fossem simples canais de circulação de dados entre computadores.

Em síntese, este estudo indica que a formação de professores a distância que hoje se configura, independentemente das disciplinas do currículo e do curso, precisa criar espaços de diálogo, em que as interpretações, as experiências pessoais e profissionais se constituam em importantes elementos para tornar significativos estes espaços virtuais de formação e profissionalização docente.

HÍBRID TEACHERS INITIAL FORMATION: POLITICS, TECHNOLOGIES AND TRANSFORMATION

ABSTRACT

The article presents part of the discussions included in the Master in Research at the Université de Nantes / France. Using official documents and bibliographic studies, it discusses three factors that contributed (1) to the growth of offer of distance learning courses for the training of preschool teachers and (2) to the growth of the Distance education system itself (DES). In relation to scientific and technological training of teachers it was possible to see the emergence of an epistemological bias that supported the idea of a paradigm educational shift; which primarily covered the representations of: (1) roles and functions about the actors involved in the training, and 2) the dynamics regarding the relationship between these actors and knowledge. The complexity of this system can no longer be contented with the explanatory model of the traditional didactic triangle, because the students, the tutors, the teachers, the technicians, and other employees of this system, form a new network that demands new interactive modeling.

Key-words: Distance Education; Open University of Brazil; Public Policy; Training of preschool teachers.

REFERÊNCIAS

- BARON, Georges-Louis; BRUILLARD, Éric. *Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne?* Réflexions méthodologiques et perspectives, 2004. Disponível em: http://www.stef.enscachan.fr/annur/bruillard/GLB_EB_communautes.pdf. Acesso em: 02/02/2012
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (org.). *Educação Online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BOUYAHI, Soufiane; SALEH, Imad. Les TIC dans le processus d'apprentissage. In : BOUYAHI, Soufiane; SALEH, Imad. (Dir.) *Enseignement ouvert et à distance: épistémologie et usages*. Paris: Lavoisier, 2004, pp. 19-33.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> [Acesso em 04/03/2012].
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 04/03/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. *Referenciais de qualidade para a educação Superior à distância*, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> [Acesso em: 04/03/2012]

BRASIL. Ministério da Educação. *Portal da Universidade Aberta do Brasil – UAB*. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/> [Acesso em: 04/03/2012]

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm [Acesso em: 04/03/2012]

BRUILLARD, Éric. Apprentissage coopératif à distance : quelques repères sur les questions de recherche (pp. 115 – 135). In: BOUYAHI, Soufiane; SALEH, Imad. (Dir.) *Enseignement ouvert et à distance: épistémologie et usages*, Paris: Lavoisier, 2004.

CANDOR, Serge. (2002). *Au cœur de l'EAD: le tuteur*. Les Dossiers de l'Ingénierie éducative, nº 38, mars, p. 65-67. Disponível em: <http://www.cndp.fr/DOSSIERSIE/38/065067II.pdf>

COMPTE, Carmen. (2004). Le renouvellement de l'accès aux savoirs: vers une véritable ingénierie pédagogique. Les trois âges de la FOAD, (pp. 53-72). In : BOUYAHI, Soufiane; SALEH, Imad. (Dir.) *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages*, Paris : Lavoisier, 2004.

FRANCE. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Circulaire nº 2009-1037 du 23/12/2009. Bulletin Officiel nº 1 du 7 janvier 2010 de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*. Disponível em: http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/rubrique-bo.html?cid_bo=50134 [Acesso em: 04/03/2012]

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1993.

HOUSSAYE, Jean. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*, Paris: Peter Lang, 1998.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva - Por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTEL, Angeline. *Constructivisme et formation à distance: la transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance*, 2002. Disponível em: <http://www.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html> [Acesso em: 04/03/2012]

PERRIAULT, Jacques. (2002). *L'accès au savoir en ligne*, Paris : Éditions Odile Jacob.

RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, Juan. Carlos. (org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planejamento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

TRUDEL, Louis; SIMARD, Claudine; VONARX, Nicolas. (2006). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?* Association pour la recherche qualitative (ARQ), Trois-Rivières, 2006. Disponível em: www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/trudel.pdf [Acesso em: 04/03/2012]

TORRES, Patricia Loupion.; RAMA, Claudio.(Org.) (2009). *La educación Superior a Distancia em America Latina y El Caribe: Realidades y Tendencias*. Palhoça: Editora UNISUL.