

SIGNORELLI

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL EM EAD

PUBLIT SOLUÇÕES
EDITORIAIS

Copyright© 2010 por Signorelli
Título Original: Revista Científica Internacional em EAD

Editor
André Figueiredo

Editoração Eletrônica
Ana Paula Cunha

Publit Soluções Editoriais

Rua Miguel Lemos, 41 sala 605
Copacabana - Rio de Janeiro - RJ - CEP: 22.071-000
Telefone: (21) 2525-3936
E-mail: editor@publit.com.br
Endereço Eletrônico: www.publit.com.br

Conselho Editorial

FACULDADE INTERNACIONAL SIGNORELLI

Diretor Geral: Hércules Pereira

Vice- Diretora: Monica Ferreira Coelho Pereira

Direção de Ensino Superior

Luiz Annunziata Neto

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros Nacionais

Doutor - Professor Allan Rocha Damasceno - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Mestre - Professor Fabio Rhein - Faculdade Internacional Signorelli

Mestre - Professor Hércules Pereira – Faculdade Internacional Signorelli

Mestre - Professora Idalina de Meirelles Pinto - Faculdade Internacional Signorelli

Mestre - Professor Luiz Annunziata Neto – Faculdade Internacional Signorelli

Pós Doutorado - Professora Lia Ciomar Macedo de Farias - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Doutora - Professora Maria Céri da Silva Amaral - Faculdade Internacional Signorelli

Mestre - Professora Mônica Ferreira Coelho Pereira – Faculdade Internacional Signorelli

Doutora - Professora Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral - Faculdade Internacional Signorelli

Conselheiros Internacionais:

Doutor - Professor Francisco Muscará – Universidad Nacional de Cuyo

Doutora - Professora María Emília Ortiz - Universidad Nacional de Cuyo

Doutora - Professora Marisa Carina Fazio – Universidad Nacional de Cuyo

Equipe de Editoração

Cláudia Bernardi: Jornalista

Marcos Soares de Mello: Publicitário

Projeto gráfico

Rosane Furtado

Capa

Eduardo Leeladhar Machado

Tradução

Igor Jakimczyk Baptista

Ivan Manuel Timoteo Pinto

EDITORIAL

Bem-vindo à nossa **Revista Científica Internacional em EAD**.

Com muita garra e disposição iniciamos o processo de criação e edição de uma revista científica. **A Signorelli - Revista Científica Internacional em EAD** chegou para apresentar aos leitores uma reflexão profunda e saudável da educação moderna. Queremos transformá-la num canal aberto para a participação de alunos, professores e colaboradores com transparência, democracia e diálogo.

Por estarmos inseridos numa fase em que o desenvolvimento da internet está cada vez mais rápido e dinâmico, também estamos lançando a Signorelli on line. Assim, nosso público poderá escolher a maneira de ler nossa revista: por meio impresso ou por meio eletrônico.

Nesta primeira edição, você terá acesso aos mais variados e melhores artigos especializados produzidos por um grupo seletivo de profissionais que integram a equipe do Grupo Educacional Signorelli e de professores da Universidad Nacional de Cuyo, de Mendoza – Argentina.

Com o intuito de aguçar a curiosidade dos leitores sobre as novas tecnologias e de servir de base àqueles que dedicam-se a esse tema, a revista é segmentada, focada em Educação a Distância. Especificamente nesta primeira edição apresentamos dois artigos internacionais com outros temas, que também são de extrema relevância.

Este é o primeiro passo. Certamente as próximas edições estarão recheadas de outros artigos, entrevistas, reportagens e dicas para você aproveitar.

Desejamos uma leitura proveitosa e fecunda!

Hércules Pereira

Presidente do Grupo Educacional Signorelli

Bienvenido a nuestra Revista Científica Internacional en EAD.

Con mucha garra y disposición iniciamos el proceso de creación y edición de una revista científica. La Signorelli – Revista Científica Internacional en EAD llegó para presentarles a los lectores una reflexión profunda y saludable sobre la educación moderna. Queremos convertirla en un canal abierto para que puedan participar los alumnos, profesores y colaboradores con transparencia, democracia y diálogo.

Ya que estamos en una fase en la que el desarrollo de la internet está cada vez más rápido y dinámico, también estamos lanzando la Signorelli en línea. Así, nuestro público podrá elegir la manera de leer nuestra revista: por medio impreso o por medio electrónico.

En esta primera edición, usted podrá tener acceso a los más variados y mejores artículos especializados producidos por un grupo selecto de profesionales que integran el equipo del Grupo Educacional Signorelli y de profesores de la Universidad Nacional de Cuyo, de Mendoza – Argentina. Con la intención de despertarles la curiosidad a los lectores sobre las nuevas tecnologías y de servir de base a los que se dedican a ese tema, la revista tiene por objetivo la Educación a Distancia.

Específicamente en esta primera edición presentamos dos artículos internacionales con otras temáticas, que también son de mucha relevancia. Este es el primer paso. Seguramente se producirán las próximas ediciones con muchas entrevistas, reportajes y pistas para consejos que pueden serle útiles.

Deseamos que la lectura le sea provechosa.

Hércules Pereira
Presidente do Grupo Internacional Signorelli

Sumário

Cenários: Imagens da Educação a Distância. Autor: Luiz Annunziata Neto.....	9
Gestão Estratégica em Programas de Educação a Distância: O impacto do processo de aprendizagem na construção do conhecimento. Autores: Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral e Alessandro. Marco Rosini.....	23
A Educação a distância na Reconstrução das competências Docentes. Autor: Maria Céri da Silva Amaral.....	35
Os Desafios da Educação a distancia na persctiva da formação de professoras. Autor: Tânia Melo de Souza.....	47
Relação Escola e Cultura sob uma visão Multicultural crítica na Educação a distância. Autor: Solange Brito de Azevedo.....	61
Deficiências no atendimento do tutor on-line. Autor: Sandra Silva Dias.....	73
Perfil do estudante de uma pós-graduação a distância na área de tecnologia. Autor: Vladimir Leite Gonçalves.....	85
O Uso do Hipertexto no Ensino de Idiomas (Tecnologia Educacional). Autor: Rosimeri Claudino da Costa.....	93
Sobre el Principio de Igualdad de Posibilidades ante la Educación. Autor: Francisco Muscará.....	105

**Ponencia: La evaluación de las Prácticas y la Residencia
Pedagógicas. Una mirada cualitativa-cuantitativa.
Autor: Maria Emilia Ortiz.....121**

Cenários: Imagens da Educação a Distância

*Autor: Luiz Annunziata Neto
Doutorando pela Universidad Nacional de Cuyo
Diretor de Ensino Superior – Faculdade Internacional Signorelli*

Resumo

A ampliação das ofertas de cursos na modalidade EAD – Educação a Distância no Brasil e em diversos países tem sido acompanhada pelo crescimento da produção científica relacionada ao setor. A proposta central dos projetos tem se fundamentado na democratização do conhecimento e melhoria da qualidade da educação através da incorporação de tecnologias digitais interativas nos processos educacionais.

Adotando como referenciais para análise questões formuladas no contexto contemporâneo e tendo como base principal das práticas de qualidade, as políticas, projetos e processos de educação a distância, voltados a criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões. Pretende este artigo, para atuar nesse novo cenário desenhado pela evolução da EAD, introduzir uma reflexão crítica sobre a realidade da EAD no Brasil, numa perspectiva social e política situada no contexto da sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Cenários, Educação a Distância, Referenciais de qualidade.

Resumen

Palavras-chave: Cenários, Educação a Distância, Referenciais de qualidade.

La expansión de la oferta de cursos en la modalidad de educación a distancia - Educación a Distancia en Brasil y otros países se ha visto acompañada por el crecimiento de la literatura científica relacionada a ese sector. La propuesta central de los proyectos se ha basado en la democratización del conocimiento y la mejora de la calidad de la educación mediante la incorporación de las tecnologías digitales interactivas en los procesos educativos.

Adoptando como punto de referencia para el análisis cuestiones planteadas en el contexto contemporáneo, teniendo como su principal base de prácticas de calidad, políticas, proyectos y procesos de educación a distancia, destinadas a la creación, mejora, divulgación de conocimientos culturales, científicos, tecnológicos y profesionales que contribuyan para superar los problemas regionales, nacionales e internacionales y para el desarrollo sostenible de los seres humanos sin excepción. Este artículo tiene como objetivo actuar en este nuevo escenario creado por el desarrollo de la educación abierta a distancia y a la vez plantear una reflexión crítica sobre la realidad de la educación a distancia en Brasil, dentro de una perspectiva social y política ubicada en el contexto de una sociedad del conocimiento.

Palabras clave: escenarios, Educación a Distancia, Referencias de calidad

Cenários

Cenários são ferramentas cognitivas, imagens de futuro ou jogos coerentes de hipóteses, são descrições de situações de origem e de acontecimentos que conduzem a uma determinada situação dentro de uma narrativa lógica e coerente. Ocupam espaço de destaque entre os instrumentos utilizados pelas análises prospectivas, com a vantagem de que estes se opõem às concepções determinísticas ou fatalistas do futuro.

Entende-se que o amanhã é construído pela prática social, pela ação das políticas de educação, projetos, vontades, conflitos, valores, que se assumem como princípio de que a história é uma resultante da ação dos homens e que pode vir a tomar caminhos diversos segundo os interesses, as circunstâncias políticas e estruturais. Mas se há uma escolha racional na modulação do futuro, há também espaço para o imprevisto e para o contingente, uma vez que não se tem controle de todas as variáveis que determinam os processos humanos.

Os estudos de cenários e a sua utilização como instrumento de apoio à gestão florescem, ganhando importância e legitimidade, especialmente após os anos 1980, onde a aceleração das mudanças técnicas, econômicas e sociais começou a exigir dos planejadores uma visão de longo prazo que considerasse não

somente a extrapolação de tendências em curso, mas também os possíveis rompimentos históricos e a emergência de fatos inusitados ou não previstos pelos métodos tradicionais.

Um conjunto de cenários educacionais é um sistema de referência útil para a tomada de decisões estratégicas e a formulação de políticas, uma vez que a sua explicitação reduz conflitos de percepção e orienta a tomada de posições dos grupos humanos envolvidos com o desdobrar dos fenômenos.

Cenários: o desenvolvimento da educação ocidental

O modelo de cultura que marcou o ocidente surge na Grécia antiga com a Paidéia que incluía a formação integral do ser humano. Na educação grega intimamente ligada à filosofia, os sofistas os docentes itinerantes e remunerados, educavam os gregos na arte da dialética e nas questões de política.

Por volta de 387 a C. Platão funda a Academia de Athenas. Na República, expõe seu ideal de educação centrado no exercício da filosofia. Em Roma a educação elementar era ministrada em casa pelos pais ou por um tutor a partir dos sete anos em geral, ensinando a leitura, escrita e os cálculos. A educação das meninas terminava aí; se aos meninos fosse destinado algum tipo de educação adicional, era enviado com 12 anos a um gramático para estudar literatura e gramática latina, por volta dos quinze anos com um retórico e posteriormente com um filósofo.

Surgem a partir do século IV os mosteiros, fundamentais para a preservação da ciência e da cultura antiga.

A partir de século IX, o ensino clássico medieval passa a ter como fundamentação as sete artes liberais:

- Gramática, retórica e dialética *o trivium*
- Geometria, aritmética, astronomia e música, *o quadrivium*.

Na idade média apresentam destaques à formação e o desenvolvimento das bibliotecas, com efetiva influência na história da educação.

A estabilidade política garante ao Império Romano do Oriente ou Bizantino, a continuidade da tradição da educação romana e também a tradição da continuidade linguística por meio do Latim.

A partir dos séculos XII e XIII, as escolas medievais antigas, monásticas e rurais com o desenvolvimento do comércio, são substituídas pelas escolas urbanas, entre as quais, grandes variedades das escolas públicas, ampliando-se o horizonte da educação medieval. São essas escolas urbanas que darão origem as universidades.

No final de século XVI, não apenas restrito as universidades, a educação se faz também em casa por meio da família com *o patron* - que aprendia de quem

patrocinava - e nas academias, instituições privadas voltadas ao ensino literário e filosófico. Surgem também os colégios voltados à educação das crianças, e o desenvolvimento do estudo dos jesuítas.

No século XVII, surgem as academias científicas e o desenvolvimento da educação pública primária.

No século XVIII, o processo educacional influenciado pelo pensamento iluminista, promove um afastamento da educação da religião, passa assim o Estado a ser concebido como o responsável pela oferta do ensino obrigatório e gratuito.

No século XIX, convivem as várias correntes pedagógicas. O positivismo enfatiza o ensino das ciências; o idealismo destaca a importância da educação para o desenvolvimento espiritual do ser humano e do Estado no processo educacional da nação; o Socialismo que desenvolve a concepção da educação revolucionária para a transformação do mundo defendendo a democratização do ensino; Surge a escola pública leiga, gratuita e obrigatória, especificamente na França, Inglaterra e nos Estados Unidos.

Enfatiza-se o destaque a pedagogos como: Johann Heinrich Pestalozzi, que defende a formação universal do humano e a escola popular; Friedrich Fröebel, fundador dos Jardins- de- infância; Johan Friedrich Herbart, A ciência da Educação - o desenvolvimento de um sistema pedagógico com maior rigor científico.

No século XX, os diversos campos do saber influenciam a pedagogia:

- a Psicologia – com o behaviorismo, com destaque para Skinner, e a Gestalt;
- a Filosofia – com o pragmatismo, Poe John Dewey; e também a sociologia, a economia, a lingüística, a antropologia, entre outros.

Foram também de vital importância os movimentos que caracterizaram o século XX:

- o movimento escolanovista, com Pestalozzi e Dewey como precursores;
- o método Montessori, desenvolvido por Maria Montessori – A educação como autodeterminada pelo estudante, com a possibilidade de utilização do material didático na ordem que escolher, sendo o professor um dirigente e facilitador de suas atividades, características marcantes da EaD;
- a tendência educacional tecnicista, centrada no planejamento, na organização, na direção e no controle das atividades pedagógicas, com o incentivo de diversas técnicas e instrumentos de aprendizagem, entre eles recursos audiovisuais e computadores, tendência marcante na EaD;
- o construtivismo, que se liga às obras de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, concebe o conhecimento como processo contínuo de construção, invenção e descoberta por parte do estudante, ressaltando a importância de sua interação com objetos e os outros seres humanos.

O século XXI inicia-se com o signo da transição na educação. A importância das tecnologias e das ciências. A informação digitalizada, o desenvolvimento das linguagens de computador e da própria informática, que exigem alterações profundas nos processos educacionais e nas teorias pedagógicas.

Cenários: imagens da Ead

A Educação a distância tem ditado as regras para a educação democratizadora. Recebeu denominações diversas, como estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa ou estudo independente (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); teleducação (Portugal) Independentemente das denominações a Educação a distância não pode significar uma educação... a distância... há anos luz de distância.

Apesar da distância física, é possível administrar a distância com projetos pedagógicos efetivamente interessados na aprendizagem. O educando não precisa estar distante, pedagogicamente, de seus educadores. É uma educação dialógica que pressupõe a educação dos homens em comunhão, mediatizados pelo mundo que contextualiza seu aprendizado.

Segundo Paulo Freire, é justamente por meio do diálogo que o educador problematizador “re-faz” constantemente seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos: “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua” admiração “, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito,” re-admira “a” admiração “que antes fez, na” admiração “que fazem os educandos.” (Freire, 1982:80)

Cenários: a EaD no contexto mundial

Experiências educativas a distância já existiram no final do século XVIII, se desenvolveram com êxito a partir da segunda metade do séc. XIX, para qualificação e especialização face às novas demandas da industrialização e da mecanização. Sua expansão é significativa no séc. XX, nos estudos programas e projetos, principalmente na educação superior.

Na Europa, são oferecidos mais de 700 programas de diferentes níveis, nos mais variados campos do saber. Segundo o Conselho Internacional de Ensino a Distância /CIED, em 1988, mais de 10 milhões de estudantes acompanhavam seus cursos a Distância (apud KAYE, 1988:57) e, em nível superior e de pós-graduação, essa formação é reconhecida legal e socialmente (IBAÑEZ, 1989).

A Universidad Nacional de Educación a Distancia /UNED, na Espanha, oferece 200 cursos, em nível superior, a mais de 140.000 estudantes matriculados em 1995.

A universidade de Hagen (Alemanha) e a Open University são reconhecidas internacionalmente e caracterizadas pela excelência de seus cursos.

Nos países socialistas do Leste europeu desenvolveu-se uma política coerente para assegurar a formação dos trabalhadores. Somente na Rússia, 2.500.000 estudantes (mais da metade dos inscritos nas universidades) estudavam a distância antes da ruptura do bloco socialista.

O Parlamento Europeu reconheceu a importância da EAD para a Comunidade Européia ao adotar uma *Resolução sobre as Universidades Abertas* (10/07/87) e ao desenvolver diversos programas comunitários, a partir de 1991, utilizando a modalidade da EAD. É o caso dos programas *Sócrates*, *Leonardo da Vinci* e *ADAPT* (do Fundo Social Europeu).

Na China, a televisão cultural universitária, desde 1977, oferece cursos a distância, enquanto na África os programas educativos a distância ainda são incipientes, face às limitações de recursos econômicos. A Austrália, por outro lado, é o país que mais desenvolve programas a distância integrados com as universidades presenciais.

Na América Latina há países tomando a iniciativa de consolidação e institucionalização de programas de EAD, como a Universidad Nacional Abierta de Venezuela, a Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica e o Sistema de Educación Abierto y a Distancia de Colômbia.

Cenários: a EaD no Brasil

No Brasil, a EaD é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Apresenta-se como uma alternativa possível e viável com a expansão quantitativa e sempre acompanhada pela busca do incremento qualitativo. Paralelamente ao caminho percorrido pelo governo federal, encontramos instituições privadas ou governos estaduais ousando projetos educativos próprios, utilizando-se da modalidade de Educação a Distância.

A história da EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos: Inicial, intermediário e outro mais moderno. Vejamos Algumas referências, que tiveram significado histórico particular quanto à modalidade da EaD em nosso país.

Momento Inicial

- 1904 – Escolas internacionais e cursos por correspondência. O Jornal do Brasil fundado em 1981, registra, na primeira seção de educação de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo;
- 1923 – Rádio Escola Um grupo liderado por Henrique Morize e Roquette Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com a oferta de cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia, iniciando-se assim a educação pelo rádio. Com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo de membros da Academia Brasileira de Ciências, doada posteriormente, em 1936, ao Ministério da Educação e Saúde, BORDENAVE (1987) localiza as raízes da Educação a Distância, da Teleducação;
 - 1927 – Foi criada no Rio de Janeiro, a Comissão de Cinema Educação;
 - 1932- Educadores lançaram o Manifesto da Escola Nova, propondo o uso dos recursos do rádio, cinema e impressos , na educação brasileira;
 - 1934 – Edgard Roquette Pinto instalou a Rádio Escola-Municipal do Rio que disponibiliza acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e a Rádio Escola utilizava também por correspondência para contatos com demais estudantes;
 - 1939 – Criação do Instituto Rádio Técnico Monitor, com cursos profissionalizantes por correspondência;
 - 1941 – Criação do Instituto Universal Brasileiro – IUB, com a oferta de cursos a distância por correspondência, que já formou mais de 4 milhões de estudantes;
 - 1947 – Senac, Sesc e emissoras associadas fundam a Universidade do Ar, com o objetivo da oferta de cursos comerciais radiofônicos;
 - 1959 – A Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base –MEB, marco na EaD não formal no Brasil;
 - 1962 – Fundada em São Paulo, a Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica;
 - 1965 - começou a funcionar uma Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa que acabou criando, em 1972, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), com o objetivo de integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação. Ainda em 1965 a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), em acordo com o MEC, criou o *Centro de Ensino Técnico de Brasília* (CETEB), com a finalidade de formar e treinar recursos humanos. Mas somente a partir de 1973 é que passaria oferecer seus cursos utilizando-se da modalidade a Distância.
 - 1967 - Iniciam-se as atividades em EaD do Instituto Brasileiro de Administração Municipal, utilizando a metodologia de ensino por correspondência. A

Fundação Padre Landell de Moura, criou seu núcleo de EAD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio. Ainda em 1967, o governo do Estado do Maranhão, na tentativa de resolver os graves problemas educacionais diagnosticados, decidiu utilizar a TV Educativa e através do *Centro Educativo do Maranhão*, em 1969, começou a emitir programas, em circuito fechado, para alunos das 5ª a 8ª séries. A TVE do Ceará, nesta mesma época, também desenvolveria o programa TV Escolar, para atender a alunos da 5ª a 6ª séries das regiões mais interioranas, onde estas séries terminais do 1º grau inexistiam.

- O Estado da Bahia, em 1969, fundou o *Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia* (IRDEB), que passaria a oferecer, até 1977, uma variedade de programas (pré-escolar, 1º e 2º graus e formação de professores), aproveitando-se da experiência dos MEBs. Ainda em 1969, A Fundação Padre Anchieta, uma organização criada em 1967 e mantida pelo Governo do Estado de S. Paulo, deu início a atividades educativas e culturais junto a populações faveladas e a diversos tipos de coletividades organizadas e, ainda, a secretarias municipais de educação, utilizando-se de repetidoras para atingir milhões de habitantes.

- 1970 – Inicia-se o Projeto Minerva, convênio com o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell e a Fundação Padre Anchieta, com a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos composto por diversos cursos (Capacitação Ginásial, Madureza Ginásial, Curso Supletivo de 1º Grau) transmitidos, em cadeia nacional por emissoras de rádio;

- 1971 - A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, fundada com o nome de Associação Brasileira de Teleeducação, também vem dando sua contribuição na difusão do significado e da importância da Educação a Distância no país, organizando Seminários Brasileiros e publicando a revista *Tecnologia Educacional*.

- 1972, o governo federal criaria a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa que, em 1981, passaria a se denominar FUNTEVE e que viria fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINREAD) colocando no ar programas educativos, em parceria com diversas rádio educativas e canais de Televisão. A FUBRAE também criou o Centro Educacional de Niterói (CEN), que atuaria mais no Estado do Rio de Janeiro, oferecendo cursos em nível de 1º e 2º graus a alunos fora da faixa etária regular para frequentar tais cursos;

Momento intermediário

- 1973 – No campo da educação superior, a UnB constituiu-se em uma base para programas de projeção. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), iniciou, em caráter experimental no estado do Rio Grande do Norte, o *Projeto SACI* (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) com o objetivo de estabelecer um sistema nacional de teleeducação via satélite. Voltado para as primeiras três séries do 1º grau;

- 1976 - foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, centrado no ensino por correspondência, com experiências em rádio e TV;
- 1977 - O *Programa LOGOS* que, em 13 anos de existência (1977 a 1991), atendeu a cerca de 50.000 professores, qualificando aproximadamente 35.000 em 17 estados brasileiros.
 - Em 1978, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo) lançaram o *Telecurso de 2º Grau*, combinando programas televisivos com material impresso vendido nas bancas de jornal;
 - 1979 - O *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) também acabou utilizando, em caráter experimental, os recursos da TVE para emitir 60 programas em forma de teleaula dramatizada, com duração de 20 minutos cada um e eram apoiados por material impresso; Ainda em 1979, foi implantado POSGRAD (Pós-graduação Tutorial a Distância), em caráter experimental (1979-83) pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES-MEC), mas administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT);

Momento mais moderno

- 1980 - O governo federal credenciou a ABT para ministrar “cursos de pós-graduação *lato sensu* de maneira não convencional”, através de ensino tutorial. Universidade de Brasília, através de seu *Centro de Educação a Distância* (CEAD), vem desde oferecendo cursos de educação continuada;
 - 1990 - Em 1990 foi desativado O *Programa LOGOS* e substituído pelo *Programa de Valorização do Magistério* que começou a funcionar somente em 1992, seguindo o mesmo formato do Logos e atendendo a professores desde sua formação para as séries iniciais até à formação específica para o Magistério;
 - 1991 – criação dos Programas *Um Salto para o Futuro*, uma iniciativa do governo federal em parceria com a Fundação Roquette Pinto (1991) e o *Telecurso 2000*, em parceria com a Fundação Roberto Marinho (1995);
 - 1995 – com o nome de Salto para o Futuro foi criado o programa de educação continuada, incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, um marco na educação a distância nacional);

Cenários: os referenciais de qualidade em EaD do MEC

A EAD no Brasil é regulamentada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9194 de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2494, de 10 de Fevereiro de 1998, Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998 e Portaria Ministerial nº 301 de 07 de abril de 1998 e a Resolução nº 1 de 3 de Abril de 2001 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu.

A autorização, credenciamento e realização de cursos em EAD no Brasil são normatizadas pela legislação específica para o setor, coordenadas pela SEED – Secretaria de Educação a Distância do MEC – Ministério de Educação e Cultura. O MEC adota os mesmos critérios utilizados para cursos presenciais para os processos de autorização e credenciamento de cursos na modalidade EAD e propõe indicadores de qualidade para orientar as IES, assim como as comissões de especialistas. Identificam-se os seguintes pressupostos que fundamentam os referenciais de qualidade de EAD para cursos de graduação a distância no Brasil:

A base principal das práticas de qualidade nos projetos e processos de educação superior é garantir continuamente melhorias na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem. (SEED/MEC – Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância)

O dez itens básicos que compõem os referenciais de qualidade para os cursos de graduação a distância, propostos pelo MEC são:

1. integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
2. desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interatividade entre professor e aluno;
5. qualidade dos recursos educacionais;
6. infra-estrutura de apoio;
7. avaliação de qualidade contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
10. custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

O MEC propõe ainda que: “Além desses aspectos, a instituição proponente poderá acrescentar outros mais específicos e que atendam a particularidades de sua organização e necessidades sócio-culturais de sua clientela, cidade,

região”. Os indicadores de qualidade e critérios de avaliação das IES para efeito de autorização e credenciamento de cursos à distância junto ao MEC sugerem a preocupação das autoridades responsáveis com a qualidade das ofertas de serviço de educação no país, da mesma forma que a exige nos cursos presenciais.

Numa análise preliminar pode-se perceber claramente que os indicadores de qualidade para a EAD revelam uma política pública que exige projetos integrados com os padrões de qualidade do ensino superior, desenhados conforme as especificidades da modalidade EAD, competências multidisciplinares, interatividade, infraestrutura, gestão do projeto e investimentos. Estruturar projetos de cursos na modalidade a distância que atendam satisfatoriamente aos critérios e indicadores de qualidade propostos nas políticas públicas do setor, significa que as IES no Brasil precisam agregar conhecimentos multidisciplinares, competências técnicas específicas para a área de EAD, além de alocar suficientemente investimentos de implementação, manutenção e avaliação dos projetos.

Tendo a qualidade focada predominantemente numa dimensão técnica, os indicadores revelam uma tendência política bem definida no campo educacional, caracterizada pela busca da eficiência .

Considerações Finais

Cenários são imagens de futuro ou jogos coerentes de hipótese sobre as transformações possíveis de ocorrer com um determinado objeto. Existe toda uma gama variada de estudos e pesquisas sobre as experiências de EAD no mundo que vêm apontando ser esta uma modalidade de educação eficaz para atender a todos os cidadãos que pretendem ter acesso a uma educação continuada e permanente e de qualidade.

A EAD é uma alternativa pedagógica que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir.

A EAD coloca-se, como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, para que, em regime de auto-aprendizagem, possam adquirir conhecimentos. A EAD cobre distintas formas de ensino-aprendizagem em todos os níveis que se beneficiam do planejamento, guia, acompanhamento e avaliação de uma organização educacional.

A Educação a Distância, não se esgota com o instrumental, com as tecnologias a que recorre, deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais.

A eficácia da Educação a Distância está, inegavelmente comprovada, o que não significa falta de questionamentos e estudos contínuos sobre essa modalidade. Há uma significativa produção internacional que aponta aspectos positivos e negativos referentes ao sistema. O importante é que se conceba a Educação a Distância como um sistema que pode possibilitar atendimento de qualidade, além de se constituir como forma de democratização do saber. A mudança constante é um invariante, mas as orientações possíveis para a transformação estão em aberto.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, J. R. M. A Educação a Distância no Brasil. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, Brasil, 2007.

ANDRÉ, C., FILATRO, A. , LITTO F. *Brazilian Research On Distance Learning, 1999-2003: A State-of-the Art Study*. Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Salvador-Ba, 2004. Anais.

CARTA Mensal Educação. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Brasil , 2004/2007.

CHRYSOS, Adonys. La universidad semi-presencial: una experiencia de colaboración internacional. Disponível em:

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Chrysos.htm>.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo, SENAC-SP, 2007.

LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

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

MAIA, M. C. *O uso da tecnologia de informação para a Educação a Distância no Ensino Superior*. 2003. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo.

_____. *Guia Brasileiro de Educação a Distância*. 2001. São Paulo: Editora Esfera, 2001.

MEC - MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO BRASIL - *Condição de Oferta de Cursos de Graduação* – Disponível em: <<http://www.cond.oferta-mec.br/>>.

MORAN, José Manuel. *Propostas de mudança nos cursos presenciais com a Educação On-Line*. Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Salvador-Ba, 2004. Anais.

_____, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

REVISTA Brasileira de Educação a Distância. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, Brasil edições seriadas de 1993 a 2007.

SILVA, Marcos (Org.). *Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

Gestão Estratégica em Programas de Educação a Distância: O impacto do processo de aprendizagem na construção do conhecimento

*Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral –
Doutora em Engenharia de Produção UFRJ
Coordenadora de Pesquisa – Faculdade Internacional Signorelli*

*Alessandro Marco Rosini – Doutor em Comunicaçãoe Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Professor Pesquisador PUC SP*

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada pelos autores na gestão de programas de Educação a Distância – EaD – em Instituições de Educação Superior – IES; a concepção de um processo como a união dos esforços da IES, dirigida para a satisfação da necessidade dos alunos e, conduzindo o processo de forma a assegurar um sistema eficiente em conformidade com o programa de EaD projetado.

O texto aborda como centro da discussão, a temática em torno do planejamento, gestão estratégica, o impacto na aprendizagem dos alunos de EaD e a compreensão dos modelos e formas organizativas dos sistemas de EaD, por meio da aprendizagem significativa e colaborativa, sua operacionalização e desenvolvimento privilegiando o papel da gestão estratégica como linha norteadora das ações em Programas de Educação a Distância.

Palavras-chave: Planejamento. Gestão Estratégica em EaD. Aprendizagem Colaborativa e Significativa.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar la experiencia de los autores en la gerencia de programas de Educación a Distancia, Educación a Distancia en Instituciones de Educación Superior-IES. El diseño de un proceso como la unión de los esfuerzos de los IES, dirigido a satisfacer las necesidades de los estudiantes, y dirigiendo el proceso de tal manera que asegure un sistema eficiente, de acuerdo con el programa de educación a distancia proyectado.

El texto aborda como asunto central de análisis el tema que gira alrededor de la planificación, la gerencia estratégica, el impacto en el aprendizaje del estudiante de educación a distancia y la comprensión de los modelos y de las formas de organización de los sistemas de educación a distancia, a través del aprendizaje significativo y participativo, su aplicación y desarrollo, resaltando el rol de la gerencia estratégica como un hilo conductor de las acciones de los Programas de Educación a Distancia.

Palabras clave: Planificación, Gerencia Estratégica en Educación a Distancia, Aprendizaje

Introdução

A economia mundial vive um processo de intensificação da competitividade e capacidade de gerar inovação tecnológica. Uma vez que o processo de aprendizado é permanente e atrelado ao desenvolvimento humano, torna-se cada vez mais imprescindível a alternativa da educação a distância – EaD –, que vai até a casa ou trabalho dos alunos, tornando-se uma boa alternativa de aquisição de conhecimento, para quem dela necessitar.

O objetivo dos sistemas de educação a distância é proporcionar um sistema de gestão que permita levar novos conhecimentos para um número maior de alunos potencialmente dispersos em uma grande área e isolados dos grandes centros de educação, e que professores altamente qualificados sejam compartilhados eficientemente por diversos alunos localizados em diferentes áreas.[1]

Projetar um sistema de gestão de educação a distância (EaD) que decore em uma prática pedagógica inovadora, de viabilidade acadêmica, depende de competência técnica e decisão da gestão acadêmica em implementá-lo. A proposta deste trabalho é apresentar o planejamento e a gestão estratégica, os processos na formação de professores e o impacto na aprendizagem do aluno em Programas de Educação a distância.

A gestão da EaD vive uma fase inovadora, com modelos organizacionais que propiciam a interação on-line e em outras mídias. Começamos a transpor dos modelos predominantemente individuais para os grupais. A introdução de novas tecnolo-

gias na educação, principalmente associadas ao uso do computador, provoca mudanças no paradigma educacional, ou seja, o foco está deixando de ser o ensino e passa a centrar-se no aluno e na sua aprendizagem. [2] conceitua aprendizagem como:

À aquisição cognitiva, física, emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimentos em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento e essa habilidade.

Neste sentido, a aprendizagem se relaciona ao processamento de várias habilidades e conhecimentos, e sua inter-relação com o aprendido.

O presente trabalho, levando em conta a concepção de Educação a Distância expressa no princípio estratégico de uma concepção pedagógica do programa, objetiva apresentar a experiência vivenciada em programas de EaD, desde a fase do planejamento, implantação e avaliação dos procedimentos, trazendo resultados advindos do acompanhamento realizado para o que considerou objetivos, conteúdos, estratégias, tomando o tema da gestão em Programas de EaD e seus parâmetros como centro da discussão para a compreensão dos modelos e formas organizativas dos sistemas de educação a distância, considerando a construção coletiva de conhecimentos e o impacto na aprendizagem dos alunos, a partir de modelos de aprendizagem colaborativa e significativa.

Planejamento de programa de EaD e a aprendizagem colaborativa e significativa

O Planejamento deve ser entendido como estratégias que podem ser construídas para se obter um desempenho superior à média, criando e desenvolvendo uma posição exclusiva e sustentável nos processos de gestão da EaD. Na fase do planejamento deve se considerar, como explica [8], a descrição dos objetivos de aprendizado que permite o desenvolvimento de um plano de avaliação que possa indicar como o curso será considerado e como o aprendizado será medido.

O planejamento das estratégias de ensino, como o modo pelo qual a informação será apresentada e que atividades se espera que os alunos farão, não pode ter início até que os objetivos e o plano de avaliação tenham sido preparados.[8]

A metodologia utilizada no esforço de planejamento será mais adequada quanto melhor inserir a visão de futuro e a percepção do meio ambiente da empresa. A partir da análise de oportunidades e ameaças externas e dos pontos fortes e fracos internos, deve-se identificar claramente as vantagens competitivas atuais e até mesmo os potenciais da empresa. O processo de planejamento, nesse ponto, apresenta diversos desdobramentos paralelos: marketing, produção, tecnologia, organização, estratégia, entre outros.[13]

Pelo exposto no conceito acima, propõe-se aqui, uma apresentação objetiva do planejamento estratégico no gerenciamento de processos e avaliação de programas de EAD.

[12] desenvolveu a ideia de “cadeia de valor” (*value chain*), uma visão revolucionária da organização empresarial para a época, que desagrega a organização em atividades estrategicamente relevantes e passíveis de mensuração. Para sustentar a criação de um programa de EaD, num segmento de mercado, é preciso portanto e acima de tudo em nossa concepção que se faça um planejamento, sabendo-se exatamente o que se deseja, isto é, o objetivo precisa estar bem claro. A tese inicial proposta é que um bom projeto estratégico parte de uma boa estratégia e, para isso, a combinação de análises do ambiente externo (oportunidades e ameaças) e interno (pontos fortes e fracos) resultam num mix estratégico a ser constantemente avaliado pela instituição promotora de EaD.

A cadeia de valor apresenta um modo sistemático de examinar todas as atividades de uma empresa, neste caso em Programas de EaD. As ligações ou "conectividade" entre cadeias de valor é uma maneira importante de explorar as vantagens estratégicas na condução de processos de gestão da EaD.

A concepção de um processo como a união dos esforços da IES – Instituição de Educação Superior –, dirigida para a satisfação da necessidade dos alunos e, relevando o gerenciamento de processos, é compartilhada por [11]: “Como o trabalho flui entre os departamentos, somente vendo-o em sua totalidade é que se pode identificar os pontos de alavancagem para simplificá-lo. A luz do processo proporciona uma forma poderosa de analisar um programa e essa é a ótica pela qual o aluno e a comunidade a vê”.

O gerenciamento de processos deve ser como uma abordagem focada no cliente para gerenciamento, medição e melhoria sistemática de todos os processos empresariais através de trabalho em equipe interfuncional e capacitação, motivação e integração da força de trabalho. Os autores apregoam ainda a necessidade especial por monitoramento de indicadores de performance e resultados, observando oportunidades de melhoria no que se traduz, em essência, por um ciclo PDCA (*plan-do-check-act*).[11]

Neste sentido, quando se definem os **objetivos educacionais**, as **competências** a serem atingidas, o **desenho instrucional**, etapas e atividades, os **sistemas de apoio** à aprendizagem, as **mídias** a serem utilizadas, a **avaliação**, os **procedimentos acadêmicos** e o sistema de funcionamento como um todo, é importante estabelecer as **estratégias** para que se possa assegurar um sistema efetivamente funcionando conforme o programa projetado. (grifo nosso)

Algumas medidas devem ser encadeadas para o processo de implantação e implementação de programas de EaD após o planejamento estratégico. São elas:

- Recursos materiais: as condições de atendimento e acompanhamento disponíveis para alunos e professores;
- Formação e Capacitação da Equipe Multidisciplinar em EaD no modelo/desenho pedagógico;

- Desenho do Programa e conteúdos programáticos;
- Estratégias e apoio pedagógico com a utilização de mídias;
- Gestão tecnológica eficiente;
- Capacitação dos professores autores e tutores no modelo pedagógico/tecnológico desenvolvido;
- Análise das diretrizes curriculares dos cursos e currículo para cada curso;
- Avaliação das ações desencadeadas nos diversos processos de desenvolvimento da EaD;
- Avaliação dos procedimentos e seus impactos, criando condições para adaptações e redirecionamento das atividades.

Um modelo ou uma metodologia específicos não dão conta da complexidade da gestão de programas de EaD. São modelos e estratégias de gestão que vão surgindo da dinamicidade do real, que se reinventam na prática e que acabam sinalizando novos procedimentos.

Optou-se por apresentar as estratégias na condução dos processos de gestão da EaD e seus impactos na aprendizagem dos alunos, considerando a *aprendizagem significativa e Colaborativa* como aquela que tem lugar quando as novas ideias vão se relacionando de forma não-arbitrária e substantiva com as ideias já existentes. Por “não-arbitrariedade” entende-se que existe uma relação lógica e explícita entre a nova ideia e alguma(s) outra(s) já existente(s) na estrutura cognitiva do indivíduo.

O aluno transforma o significado lógico do material pedagógico de seu curso em significado psicológico, na medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva e cada pessoa tem um modo específico de fazer essa inserção, o que torna essa atitude um processo idiossincrático.

Os aprendizes *colaborativos* cognitivamente ensaiam e reestruturam informações para retê-las na memória e incorporá-las em estruturas cognitivas existentes.

E o papel do professor da EaD nesse contexto?

Ao perceber-se a importância da cooperação no desenvolvimento cognitivo do aluno, fica claro que uma tarefa capital do educador é organizar atividades coletivas que contribuam e estimulem esses modos de interação entre os alunos.

O professor deverá assumir o papel de coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível. Cabe ao aluno um papel essencialmente ativo.

Mas, para que todo esse arcabouço da aprendizagem significativa e colaborativa propicie eficácia na aprendizagem do aluno, também é necessária uma gestão estratégica na condução de processos pedagógicos/tecnológicos e acadêmicos visando a qualidade na produção do conhecimento e da aprendizagem dos alunos.

Fundamentado nesta perspectiva, o processo pedagógico/didático na EaD deve ser organizado de maneira a instigar os alunos a buscarem novos conceitos, experimentar, levantar hipóteses e apresentar soluções para problemas desconhecidos; ao professor cabe evitar a rotina e as respostas padronizadas propondo problemas aos alunos sem, contudo, apresentar soluções, deve oferecer liberdade no trabalho para que os alunos elaborem suas próprias conclusões.

Metodologia

Propomos aqui, um estudo exploratório e qualitativo dos eixos que norteiam a gestão e o planejamento da modalidade de educação a distância – EaD. Optando pelo método e contexto de um estudo exploratório, por meio da realização de um estudo de caso em Instituição que se utiliza dessa modalidade de ensino no país, este artigo baseia-se em evidências empíricas qualitativas coletadas por meio de pesquisa participante e técnicas múltiplas tais como: análise de cenário da modalidade de ensino a distância e entrevistas a gestores em EaD em Instituições de ensino superior no país.

Resultados e Discussão

Talvez a palavra gestão seja uma das mais complexas funções atualmente nas Instituições de ensino superior e não apenas no Brasil. A gestão muito embora deva ser realizada tanto na modalidade do ensino presencial como na modalidade a distância (essa última, convenhamos é bem mais complexa de ser realizada), dependendo do modelo pedagógico empregado e da forma de ramificação, visto que a EaD atinge as mais diversas camadas populacionais (alunos), e as parcerias que são utilizadas, ainda mais complexa pode ficar toda a gestão e a administração desse contexto educacional.

Acreditamos que para que um bom modelo de gestão da modalidade de ensino a distância se faz importante, antes de mais nada, partir-se do princípio básico dos elementos estratégicos, bem como ter um objetivo e missão claros de o que essa Instituição de ensino se pressupõe a realizar na prestação de seus préstimos e serviços educacionais para com a sociedade local, regional e até mesmo global.

De acordo com [12], a estratégia corporativa é o plano geral de uma empresa diversificada, a qual tem dois níveis: as unidades de negócio e a estratégia corporativa (ou da totalidade do grupo empresarial).

Estratégia corporativa é aquela que se preocupa com três importantes questões a serem enfrentadas pela corporação:

- a) O escopo corporativo: de que complexo de negócios a corporação deve participar?
- b) O relacionamento entre as suas partes: em que bases as unidades de negócios da corporação devem relacionar-se umas com as outras?
- c) Os métodos para a gestão do escopo e dos relacionamentos: que métodos específicos – aquisições, alianças estratégicas, desinvestimentos e outros – serão adotados para efetuar mudanças específicas no escopo corporativo e nos relacionamentos?[4]

Muito embora a Instituição sede do EaD seja e tenha uma grande responsabilidade para com todo o cenário e complexidade quanto a sua gestão e administração, se o modelo considerado contemplar os pólos de apoio presencial aumentam consideravelmente as dificuldades tanto administrativas como acadêmicas.

A estrutura organizacional da sede do EaD precisa funcionar assim como uma orquestra totalmente em sintonia e em harmonia. Os setores de tecnologia da informação precisam estar em consonância com as necessidades específicas dessa Instituição de ensino, focando não só as necessidades internas da organização, mas principalmente o suporte às funcionalidades de seus sistemas e ferramentas para o bom uso dos alunos da Instituição. Na EaD isso é tudo mais sentido, isto é, ruídos aqui nem pensar.

Outros grandes setores da Instituição sede do EaD necessitam estar de pleno acordo, assim como a logística de distribuição de material didático impresso, agendamento das atividades acadêmicas, dentre o qual ressaltamos a questão do calendário acadêmico, contando inclusive com os cronogramas e atividades didático-pedagógicos dos alunos, como as avaliações, as aulas presenciais, entre outros. Ressalta-se também a necessidade da área administrativa dar o suporte adequado à área acadêmica em toda sua política institucional – o aluno deve e necessita ser considerado prioridade na educação –, sem falar que se isso não acontecer, muito dificilmente estará se atingindo a proposta e o objetivo da tão almejada qualidade do ensino.

Se a Instituição que oferta a modalidade de educação a distância optar pela proposta de utilização dos pólos de apoio presencial – e isso é claro, vai depender do modelo pedagógico constituído na oferta desses cursos nesse tipo de modalidade –, porém, sem contar com as questões da infraestrutura que precisam estar de acordo com as instruções dos órgãos competentes, acreditamos ser de vital importância uma política de capacitação contínua dos recursos humanos (professores tutores, corpo técnico-administrativo) que contribuem para a eficácia da aprendizagem do aluno.

Por intermédio da interlocução entre os departamentos tanto acadêmicos como administrativo, esse plano de capacitação e desenvolvimento deve ser con-

tínuo na REDE do EaD, usando o mesmo conceito de Universidade Corporativa, seja ele realizado na modalidade a distância como em jornadas acadêmicas – encontros presenciais regionais –, corroborando dessa maneira com as questões geográficas do EaD. É importante também, promover e incentivar o corpo de coordenadores e o corpo técnico-administrativo na realização de cursos de especialização de curta duração, entre outros, isso para que a experiência na área acadêmica e no devido suporte e orientação aos alunos seja melhor aplicada.

O Plano de capacitação e desenvolvimento contínuo – EaD – (via aulas gravadas, por exemplo), e o devido material didático contido no ambiente virtual de aprendizagem – AVA –, necessitam ser disponibilizados no mínimo às seguintes pessoas que compõem o quadro de funcionários do pólo de apoio presencial:

- Auxiliares de biblioteca,
- Atendimento e secretarias acadêmicas,
- Coordenadores de pólos,
- Tutores dos pólos,
- Contextualização de diretrizes do MEC (Avaliação),
- Contextualização da modalidade de ensino a distância (o que é básico o pólo saber).

Já quanto ao plano de capacitação e desenvolvimento contínuo – jornadas acadêmicas –, isto é, os encontros presenciais regionais, os mesmos podem dar-se por intermédio de regiões chaves do país para a Instituição, considerando-se assim os chamados pólos de localização estratégicos, devendo os mesmos ser realizados periodicamente e devendo ser transmitidos em tempo real para os demais pólos presenciais, sendo também gravados e disponibilizados pela Internet.

Todo esse plano de capacitação efetivo e prático, acaba contribuindo para a criação das comunidades de aprendizagem junto aos pólos de apoio presencial. Na figura 1, temos a definição sobre os pólos de apoio presencial, segundo o Ministério da Educação.

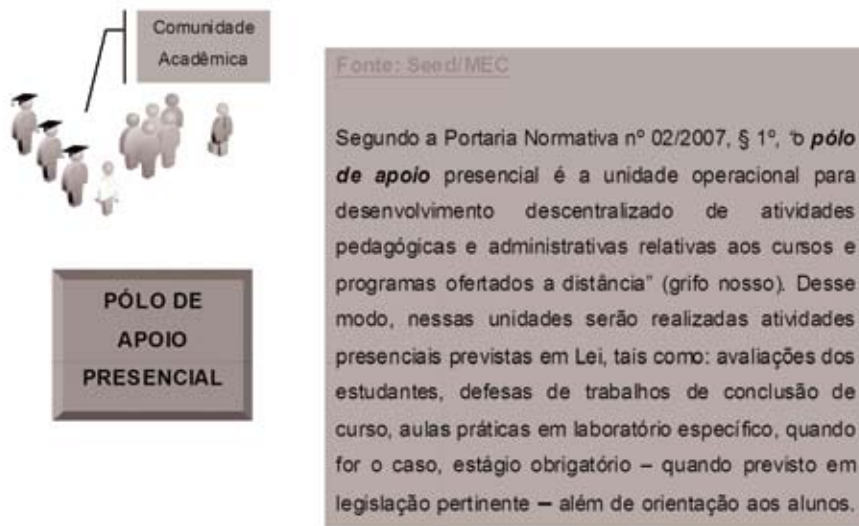


Figura 1. O Pólo de Apoio Presencial
Fonte: MEC (2007)

Uma REDE estratégica refere-se ao conjunto de relacionamentos de uma empresa, tanto os horizontais quanto os verticais, com outras organizações – sejam elas fornecedores, clientes, concorrentes ou outras entidades – incluindo relacionamentos que atravessam indústrias e países e são compostos de laços interorganizacionais duradouros, de significância estratégica para as empresas envolvidas.[7]

Conforme [3], a ideia de configuração em REDE promove ambiente favorável ao compartilhamento de informações, de conhecimentos, de habilidades e de recursos essenciais para os processos de inovação. Consistem, de forma eficaz para as empresas alcançarem competitividade nos mercados por meio de complexo ordenamento de relacionamentos, em que as organizações estabelecem inter-relações.

Um ponto de crítica que podemos tecer sobre a obrigatoriedade proposta pelo Ministério da Educação quanto aos pólos de apoio presencial é, que sem contar com as obrigatoriedades pressupostas em lei sobre, por exemplo, a realização das provas presenciais, nem todos os projetos pedagógicos possíveis na modalidade de educação pressupõem a existência dos pólos, assim como exemplo o *e-learning*. Pressupomos, dessa maneira, que seria muito mais positivo que houvesse as devidas conexões ou não dos pólos de apoio presencial. A estrutura sede do EaD dessas Instituições poderiam assim, munir-se de outras estratégias, como por exemplo, o fortalecimento das tutorias de sede e o devido uso das tecnologias de informação e comunicação – com o suporte adequado aos alunos. Dessa maneira, a educação a distância aqui no Brasil estaria mais flexibilizada em

relação a outros países mais desenvolvidos, corroborando com a expansão dessa modalidade de ensino e educação no Brasil.

Se por ventura, tivermos pessoal cada vez mais preparado e capacitado e se esses agentes interlocutores de forma cada mais evolutiva tiverem consciência de seu papel com o contexto de educação em que os mesmo estejam inseridos, esses mesmos indivíduos, bem como o conjunto de professores, sejam eles, professores conteudistas, regentes e tutores de sede e de pólos de apoio presencial, todos nesse cenário e de forma conjunta e harmonizada, estarão contribuindo para um melhor suporte ao corpo discente que estuda na modalidade de educação a distância, contribuindo assim, para que haja a possibilidade de um maior aprendizado desses alunos.

BIBLIOGRAFIA

- [1] AMARAL, R C B M & CASTRO, L V. **A Construção de um Modelo de Gestão do Programa de Educação a Distância da UNISUAM: A Experiência com os Cursos de Gestão Educacional e Psicopedagogia Institucional.** RJ: *Revista Augustus* – vol. 11, n. 22, 2006.
- [2] AQUINO, C T E. **Como Aprender – Andragogia e as habilidades de aprendizagem.** SP: Pearson Prentice Hall, 2007.
- [3] BALESTRIN, A. e VARGAS, L. M. **A Dimensão Estratégica das Redes Horizontais de PME's: Teorizações e evidências.** Revista de Administração Contemporânea/ Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD). Volume 8. Ed. Especial 2004.
- [4] BOAVENTURA, J M G & FISCHMAN, A A. **ESTUDO DOS CONCEITOS SOBRE O CONTEÚDO DA ESTRATÉGIA: Uma Ilustração no Campo da Tecnologia da Informação.** Disponível em: http://www.fgvsp.br/iberoamerican/Papers/0373_PaperIberoamerican20-20-Fina20version.pdf. Acesso em 15/03/2008.
- [5] DAVENPORT, H. T.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- [6] FAHEY, Liam & RANDALL, Robert M. **Learning from the Future.** New York: John Wiley & Sons, 1998.
- _____. **MBA Curso Prático de Estratégia.** 2a. ed., Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.
- [7] GULATI, R.; NOHRIA, N. e ZAHEER, A. **Strategic Networks.** *Strategic Management Journal*. V.01, p. 203 – 215, 2000.
- [8] MOORE & KEARSLEY. **Educação a Distância.** Uma visão integrada. SP: Thomson Learning, 2007.
- [9] Ministério da Educação (MEC). **Regulamentação da EAD no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>. Acesso em: 5 jun. 2007.

[10] MONTGOMERY, Cynthia A. & PORTER, Michael E. **Estratégia – A busca da vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

[11] MULLER, C L; CORTIMIGLIA M N; GABRIELLI, L V; KAPPEL, A M. **Gerenciamento de Processos e Indicadores em Educação à Distância**. Ouro Preto-MG: XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção, 2003.

[12] PORTER, M E. **Estratégia Competitiva**. Técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 2^a. Ed. RJ: Campus, 2004.

[13] ROSINI, A M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. SP: Thomson Learning, 2007.

[14] SENGE, P. M. **The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization**. Currency Doubleday, 1990.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA RECONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

*Dra. Maria Céri da Silva Amaral – Doutora em Educação pela UERJ
Coordenadora do Centro de Ensino a Distância – Faculdade Internacional Signorelli*

Resumo

A educação a distância, por intermédio das tecnologias da informação e da comunicação, promove no meio educacional uma mudança paradigmática no processo de aprendizagem principalmente na relação professor/aluno e na relação política e ética com o conteúdo. As competências docentes se alteram de acordo com o novo paradigma vigente. Emprega-se, então, a estratégia da desconstrução de Jaques Derrida nas competências profissionais do professor, para que, posteriormente, possam ser reconstruídas.

Resumen

La educación a distancia, a través de las tecnologías de información y de la comunicación, promueve en el ámbito educativo un cambio de paradigma en el proceso de aprendizaje, principalmente en la relación profesor / alumno y en la relación política y ética con el contenido. Las competencias docentes se alteran de acuerdo con el nuevo paradigma vigente. Se utiliza la estrategia de la desconstrucción de Jaques Derrida en las competencias profesionales del profesor, para que, posteriormente puedan ser reconstruidas.

Educación distancia. Desconstrucción. Competencias educativas.

Introdução

Parece estar esgotado o valor da EAD pela sua abrangência local e temporal, pela democratização do ensino, pelas inovações tecnológicas que se apresentam a cada instante... As tecnologias da informação e da comunicação descortinaram os processos de aprendizagem para novos procedimentos metodológicos, para uma linguagem mais eficaz, além de exigir do professor uma atualização permanente diante do conhecimento assim como novas competências profissionais.

As pesquisas que retratam o desencanto dos estudantes diante das instituições educacionais, o crescimento das universidades corporativas, para dar conta do mundo do trabalho, apontam para um distanciamento entre o que se faz nas instituições de ensino e o que, em verdade, a sociedade conclama. O conhecimento trabalhado pela universidade e a escola parece ainda distanciado do mundo propugnado pelo mercado neoliberal. A competitividade, o lucro incessante e a hegemonia econômica estimulam a criatividade, novos debates pautados em teoria e experiências para gerar novos conhecimentos. A reboque, deveriam transformar-se a linguagem, a metodologia, o perfil profissional do professor e a posição ética do aluno. No entanto, o paradigma conservador que separa sujeito e objeto de estudo propõe a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de maior rigor e objetividade científica continua latente, convivendo com um novo paradigma que considera o mundo uma rede de relações na qual tudo está relacionado com tudo, em que os saberes se alargam e se integram com outros saberes. Assim, embora se reconheça que este novo paradigma científico já devesse preponderar, como respaldo às inovações que a sociedade requer, os dois paradigmas ainda coexistem, justamente na educação, que deveria ser a porta-voz do novo.

A educação a distância, especialmente a *online*, pela primazia na interação, na construção do conhecimento e pelo desenvolvimento de posturas requeridas pelo contexto atual, como autonomia, iniciativa, espírito crítico e solidariedade, parece estar mais próxima desta mudança paradigmática não só nos processos metodológicos como no papel do professor. Urge que se desconstrua a figura do professor, ainda alicerçada em pilares do paradigma tradicional, para, posteriormente, reconstruir seu papel no processo educativo, podendo se constituir em poderosa estratégia de resgate da educação, seja ela presencial ou virtual.

O termo desconstrução traz à luz o filósofo Jacques Derrida – 1930 a 2004- que, ao analisar o cenário delineado pelas regras do neoliberalismo, busca a saída por meio da “vigilância crítica”, necessária a quem lida com o conhecimento e a ética. Se o cenário econômico-político e social do neoliberalismo é bastante propício à inovação, ao desenvolvimento do conhecimento que irá propugnar os avanços que o mercado anseia para gerar maior lucratividade, por que razão

a educação continua cristalizada? Por que a educação *online* parece avançar mais do que a educação presencial na quebra de antigos paradigmas metodológicos? Que papel o professor assume na interação que muda o foco na relação com o conhecimento? Que postura ética diante do conhecimento aprimora-se na educação a distância?

O que se pretende, neste artigo, é desconstruir as características tradicionais do professor, por meio da estratégia de desconstrução de Jaques Derrida, reconstruindo suas competências a partir das inovações que a metodologia da educação a distância impôs.

Por que desconstruir a função do professor?

Necessário se faz entender o pensamento desconstrucionista não como um movimento crítico que acaba sucumbindo num pensamento vazio, de anulação e de deteriorização. Segundo Nigro (2004), a desconstrução desconfia da sistematização, ela representa uma postura cuidadosa, amorosa, atenciosa, mas também desconfia diante da leitura dos textos. Por esta razão, cada leitura pode nos remeter a uma nova interpretação, revelar algo que já estava lá, silencioso, latente, obliterado pelo cenário ou pelo momento político. Derrida chamou a atenção para os textos jurídicos que a cada nova interpretação podem revogar decisões tomadas anteriormente, deixando de existir o consenso.

O termo desconstrução foi tomado da arquitetura. Significa a deposição ou decomposição de uma estrutura. Não se trata de destruição, ao contrário, reapropria-se do paradigma e analisa-se o processo inconsciente que gera os desvios de seu caminho. Derrida (apud Duque-Estrada, 2002) não analisa, decompondo o discurso em elementos mais simples, nem critica, julgando o seu valor ou sentido, ele mobiliza forças no texto, observa o legado, repensa a herança enquanto “formatadora” das leituras. Em termos mais amplos, a *desconstrução* não pode se restringir à crítica sem se reavaliar a história. Não se trata de destruir o que quer que seja, mas de tentar pensar como aconteceu, analisá-la, contextualmente, como um ato de memória. O autor considera-nos herdeiros e, por fidelidade, deve-se interrogar a herança, submetê-la a uma reavaliação e a uma seleção constante, pois,

“ser responsável é, de uma só vez, responder por si só e pela herança, perante o que vem antes de nós, e responder, perante os outros, perante o que vem e continua por vir. Por definição, a responsabilidade não tem limite. A ‘desconstrução’ deve ser tão responsável quanto possível. Ainda que, perante a infinitude da responsabilidade, nada seja possível além de se confessar modesto ou derrotado.” (Derrida, 2004, p.334).

A desconstrução é um ato político, na medida em que é uma resistência ao poder que está no cargo, não promovendo a anarquia, mas, ao contrário, contestando as regras, os limites impostos, enriquecendo a herança recebida, com o olhar no que está por vir. Cabe ao professor estar vigilante ao realizar as leituras, seja dos textos ou dos contextos, com um olhar sempre crítico, com uma suspeita permanente, de forma responsável, refletindo sobre a inevitabilidade da tradição, da herança, que não escolhemos, mas que se aprisiona na linguagem ou nas decisões teórico-práticas e ético-políticas, muitas vezes, inconscientes.

A aplicação da estratégia da desconstrução remete o professor a uma reflexão da sua responsabilidade social diante dos seus alunos, da sua responsabilidade política diante do conhecimento como condutor de um processo que pode ter outras leituras a partir de novos contextos. Não se podem manter os mesmos currículos, as mesmas técnicas pedagógicas, as mesmas metodologias, quando o mundo avança.

Demo (2001) afirma que “não há profissional mais exposto ao envelhecimento do que o professor, por lidar diretamente com a reconstrução do conhecimento.”¹ Esta foi a principal inspiração para a “desconstrução” das competências do professor, como forma de “reconstrução” de suas competências e identidade profissional. A exposição do professor ao dito “envelhecimento” é matéria já anunciada em pesquisas, chegando até mesmo ao ridículo em programas humorísticos o que fere a imagem deste profissional tão importante à evolução da sociedade. O professor lida com o conhecimento que, por força do cenário atual, ou está preso nas “grades” curriculares das escolas e universidades ou reacionário diante das inovações que o mercado exige. Estar em eterna “vigilância crítica” é dever do professor, para que não seja instrumento de estagnação nem promotor de inovações vazias ou de interesse corporativista. Por trás do conhecimento, há uma intenção política, uma ideologia que deve ser entendida, em benefício do próprio conhecimento.

Vale lembrar Chauí (2001), quando afirma que “a ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos”². Logo, para a autora, é interpretação subjetiva inconsciente da realidade. Assim, a relação do indivíduo com sua classe é a de submissão às condições de vida e de trabalho pré-fixadas, como algo que faz parte do destino. A alienação dos indivíduos é

¹ DEMO, P. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001, p.31.

² CHAUI, Marilena de Souza. **O que é Ideologia?** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, (Revista e Ampliada), 2001, p.72

promovida por esta fatalidade, independente da sua vontade. É necessário, portanto, que os indivíduos conheçam a história, que a experiência comum de vida seja refletida criticamente.

E este é o papel da ideologia neoliberal – os homens acreditam que são desiguais por natureza, porque não buscam o aperfeiçoamento, por falta de talento, e não porque se cristaliza, como verdade, a visão invertida do real. A divisão social do trabalho entre proprietários e não-proprietários dá, aos primeiros, poder sobre os segundos que são explorados econômica e politicamente.

Laval (2003), ao abordar a vertente neoliberal da escola, destaca como a nova ordem escolar tende a se impor tanto pelas reformas sucessivas quanto pelos discursos dominantes e pelo discurso lógico que subentende as mudanças profundas no ensino. O modelo da escola neoliberal considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico, na medida em que não é a sociedade quem garante a cultura aos indivíduos, mas são estes que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. O valor social, cultural e político do saber dão lugar à descentralização e à padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a profissionalização dos professores e para dar conta da competitividade que o mercado econômico exige.

As correntes pedagógicas em busca da autonomia, do pensamento reflexivo, do desenvolvimento da cidadania se conflitam com a ordem neoliberal que inflite para a satisfação do “cliente” e não mais do aluno. A escola neoliberal passa a ser cobrada em preocupar-se com a produção do “capital humano”, para a manutenção da competitividade. Esta é a forma como o neoliberalismo se apresenta à escola, ao resto da sociedade, “como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura”. (Laval, 2003, p.XVI).

Na verdade, o modelo neoliberal concebe o saber como um requisito, além do treinamento ideologizado, a serviço da eficácia do trabalho. Atende, assim, a uma dupla necessidade: a do cidadão que precisa capacitar-se para um ofício e a da empresa que necessita do profissional eficiente e flexível, para determinadas tarefas.

É fato que o neoliberalismo, por ser a ideologia da globalização, transita pela sociedade impondo seu legado, seu rastro, delineando os rumos da sociedade. Cabe aos gestores educacionais, incluindo entre eles o professor, analisar as circunstâncias e escolhas de pensamento que desvelam as “malhas do poder”, suas faces declaradas e veladas no direcionamento das decisões sobre formação de mão de obra, sobre responsabilidades em políticas que contemplem lógica de igualdade, de solidariedade e de real oportunidade para todos. A herança é um dos conceitos preciosos de Derrida. E isto significa que se herda algo que nos

vem como imposição, mas que ao se herdar, passa-se a ser responsável por algo, isto é, tem que se responder pelo que se herda e tomar decisões a seu respeito.

A educação a distância na reconstrução do papel do professor

A educação a distância por estar vinculada às TICs avança nos processos pedagógicos de forma voraz, exigindo novas posturas, novos perfis profissionais, fazendo caducar termos técnicos, avançando mais aceleradamente do que a educação presencial.

Formiga (2008)³ afirma que “A sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EAD pela apropriação célere dos conceitos e inovações que moldam a mídia e se refletem na própria EAD”, e complementa que “Trabalhar com EAD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos à inovação porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança...”

A utilização das TICs, segundo o autor, promoveu não só um avanço tecnológico como empreendeu uma relação biunívoca entre mídia e conhecimento, ou seja, onde estiver um, estará o outro, tornando-se indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Um dos conceitos trabalhados na educação a distância e que pode ser considerado como essencial na mudança paradigmática educacional é o da interatividade. O foco nesta questão se prende, apenas, aos desdobramentos dos recursos utilizados na interação – a linguagem, a postura ética do professor e do aluno – e na forma como podem transformar o lócus educacional, e não nas diferenças conceituais entre interatividade e interação.

Para se fazer uma análise dos recursos de interação que promovem uma mudança na competência técnica e política do professor, partiu-se das expectativas do aluno da educação a distância com relação aos seguintes aspectos:

O Feedback

A educação a distância nos mostra que a devolutiva do professor ao aluno pode revelar seu papel político diante do conhecimento. Tomando, por exemplo, uma atividade de fórum, antes mesmo na sua formulação, ele poderá induzir a uma atividade reprodutivista ou construtora do conhecimento. Para que se estimule a teimosia emancipatória e promova o espírito argumentativo é necessário

³ FORMIGA, Marcos. “A terminologia da EAD”. In: Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.39.

que se remeta o sujeito a uma ação reflexiva permanente. Cabe ao professor, então, satisfazer-se ou não com as respostas dadas – estarão lineares, ao saber do tema proposto, ou vão além propondo novas reflexões?

Parece cultural em nossa sociedade anular o passado em detrimento do novo. E observa-se isto não só na administração pública, mas também na educação. Na gestão, saímos de uma estrutura rígida – piramidal, hierárquica e burocrática – para uma estrutura mais flexível – celular, participativa e democrática – o que se reflete na educação. Embora, se questione se esta mudança realmente ocorreu, o fato é que as técnicas metodológicas de ação do professor o estimulam a uma atitude mais igualitária em que aluno e professor se posicionam no mesmo patamar. Não se trata, aqui, de estabelecer um retorno à autoridade hierárquica, mas de se pôr no lugar da liderança aquele que no momento a exerce pelo grau de conhecimento ou de especialização. Esta falsa igualdade entre os atores da educação gerou no professor certa insegurança e, no aluno, uma prepotência desmedida, em que o faz de conta é o melhor cenário para a não exposição. Assim, quanto mais linear, melhor! O que promove a segurança, a liderança do professor e o seu real status de professor é o domínio que possui com o conhecimento, sua capacidade de evoluir na transdisciplinaridade, de não permitir que um assunto se esgote na argumentação e sim que a cada questionamento, surja uma nova argumentação que gere novos argumentos, numa espiral sem fim.

O tempo, na educação a distância, é crucial! Muitas vezes, o professor disputa com outro aluno a liderança. Ao retornar para dar o *feedback* a uma pergunta ou a uma resposta de outro aluno, já encontra a resposta do que se pode chamar, ironicamente, de “co-tutor”. E é nesta brecha que ele precisa penetrar, sob pena de ficar desacreditado como professor e autoridade do conhecimento. Por esta razão, o professor precisa tomar as rédeas do assunto, buscar temas que promovam novos argumentos ou experiências que enriqueçam a questão proposta.

Não há dúvida que há uma relação de poder que subjaz na interação. No entanto, esta relação de poder não pode ser levada exclusivamente para a dominação como uma ação global um sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, mas como as múltiplas formas de dominação que podem ser exercidas na sociedade. A genealogia do poder, de Foucault (1986)⁴, por si, vai buscar “não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas, não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social”. Uma das precauções metodológicas de Foucault (1986) que nos instiga é não analisar o poder no plano da intenção ou da

⁴ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 6a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p.181

decisão, mas estudar a sua intenção, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar de seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, o que significa onde ele se implanta e produz efeitos reais. Isto sem falar de outra precaução retratada em suas pesquisas, a de fazer uma análise ascendente do poder, partindo dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas, examinando até que ponto estes mecanismos ainda são investidos, subjugados, transformados, deslocados e desdobrados de forma mais geral e global.

Foucault (apud Veiga-Neto, 2003) não acredita nas essências fixas, nem nas leis universais, nem em fundamentos e finalidades metafísicas. Ele põe em evidência as rupturas, onde se acreditava haver continuidade, desconfia dos discursos generalizantes e emblemáticos. E esta é a principal razão da responsabilidade do professor na transmissão de qualquer conteúdo, para que ele não seja um “arquivo” contaminado por um conjunto de regras que a sociedade determina ou condiciona para ser dito.

Desta forma, a vigilância do professor em relação aos conteúdos deve ser permanente, para que não se cristalizem e se tornem “generalizantes” e “emblemáticos”. Estimular e acolher o progresso do aluno em relação aos conteúdos significa, também, expandir a sua capacidade de aprendizagem, reconhecer o seu poder político e social, desenvolver o espírito colaborativo e solidário, tão necessário a qualquer comunidade acadêmica.

Há aspectos psicológicos importantes nas relações de *feedback*, na educação a distância, que valorizam o papel do professor e reforçam a autonomia do aluno. O respeito às opiniões dos alunos, a valorização do que é realizado e a sinalização do que ainda falta na atividade promovem o sentimento de confiança necessário entre líderes e liderados.

O professor que ensina conteúdos cristalizados submerge e dá espaço para aquele que incentiva a aprendizagem por meio de novos conteúdos, desenvolve o raciocínio, o pensar, o falar, o escrever. O conhecimento circula entre os atores, permeados pelas experiências, enriquecidos pela pesquisa contínua e a avaliação.

A produção coletiva

Há alguns recursos nos ambientes virtuais de aprendizagem como fóruns de grupo, *wiki* e até mesmo os *chats* que podem transformar técnicas antigas em atuais e mais proveitosas. Os trabalhos em grupo, bastante disseminados na década de 70, promoveram a noção de se trabalhar em equipe até que se descobriu que dividir o tema do trabalho em seções poderia facilitar a confecção do mesmo, perdendo-se, no entanto, a sua essência, que é o debate, a troca de opiniões, o desenvolvimento da postura ética, a relação interpessoal saudável e construtiva.

A transparência dos ambientes virtuais traz à cena a real participação dos seus componentes, revelando o que cada um diz e faz, permitindo ao professor avaliar não só o trabalho coletivo como a atuação individual. O senso crítico se aguça, na medida em que cada um observa, analisa e altera o que o seu parceiro escreveu de forma ética e cuidadosa. É comum, em trabalhos como este, haver desentendimentos que, a princípio, podem parecer negativos, mas que, se bem conduzidos pelo professor, tornam-se promotores de mudanças comportamentais e novas relações com a aprendizagem. Este tipo de atividade estimula o aprendizado cooperativo e colaborativo, características reivindicadas pelas organizações corporativas como essenciais ao crescimento.

Embora o *chat* seja considerado limitado pela sua abrangência – número de participantes e tempo real – também como instrumento social da aprendizagem agrega valores aos seus parceiros: de solidariedade, de pertencimento ao grupo e de mais uma contribuição ao aprendizado. O professor, neste caso, precisa assumir a sua liderança, trazendo ao cerne do debate a questão, para que se evite a dispersão e a consequente desmotivação.

Neste item, há que se destacar uma profunda mudança na competência técnica do professor. Com o avanço exponencial das TICs, o professor que não se atualiza se atordoa e se fixa em preceitos teóricos que por si só não se sustentam. A necessidade de “aprender fazendo” gera não só no aluno, mas também no professor, uma necessidade permanente de atualização técnica, uma troca de experiência com os seus pares, de forma que a sua atualização se dê não somente pelos livros, mas também pelos ambientes colaborativos. Aqui, é fundamental que o professor acompanhe a evolução tecnológica sob pena de ficar desacreditado pelos seus alunos. E a confiança, anteriormente adquirida pelo domínio do conteúdo, está fadada a cair por terra.

Os recursos tecnológicos que trabalham a produção coletiva exigem do professor um domínio de outras teorias como a das Inteligências Múltiplas (Gardner) ou Inteligência Emocional (Goleman), que vão além da expressão verbal ou do raciocínio lógico-matemático. Novas competências são exigidas do aluno – fluência tecnológica, capacidade de resolver problemas, comunicação, criatividade e colaboração – que se revertem proporcionalmente para o professor.

Behrens (2007) cita os quatro pilares de Jacques Delors e os associa à aprendizagem colaborativa. O terceiro pilar – aprender a viver juntos – requer uma prática pedagógica em que se vivam situações problematizadoras, reflexo da realidade, unindo teoria e prática, em que se aprenda a administrar conflitos, em que se respeite a opinião do outro, em saber argumentar, sem que o espaço de aprendizagem seja de competição e eterna disputa.

O diálogo

Na educação a distância, o diálogo e a negociação são permanentes nos processos interativos o que propicia a cada leitor a liberdade de interpretação de acordo com a sua história, com as suas experiências. E é nesta riqueza de histórias constituídas que se constrói o conhecimento. Embora o diálogo e a negociação não sejam exclusivos da educação a distância, é nela que eles se efetivam, de forma escrita, o que gera maior cuidado e precisão na linguagem. Além disto, é no diálogo que as ideias evoluem, as opiniões se modificam e que se fortalece a autonomia.

O debate, por sua vez, além de estimular o pensamento reflexivo, aproxima afetivamente as pessoas e promove outros sentimentos entre os alunos e os professores, de cumplicidade diante do conhecimento, de pertença ao grupo, de solidariedade.

Habermas (1986) acredita que o progresso do conhecimento dependa de dois passos interligados: nenhum argumento lógico termina qualquer discussão, pois na verdade, apenas a faz continuar e recuperar; e a participação livre na argumentação é condição essencial de qualquer consenso válido. Na educação a distância, qualquer argumento não se fecha nele mesmo, é ponte para outros mais, é o conhecimento em rede. A visão cartesiana da ciência, dividida, fragmentada e a unicidade dão lugar à visão holística que busca a reunificação das partes no todo. O trabalho individual, competitivo, mecanicista abre espaço para o pensar coletivo, em que um depende do sucesso do outro, das parcerias, do trabalho comum. Para isto é necessário oferecer situações problematizadoras, para que os alunos aprendam a gerenciar conflitos, saibam contra-argumentar respeitando as diferenças de opiniões, “aprendendo a ser” – segundo Jaques Delors –, aprendendo a ser autônomo, criativo, crítico, questionador, participativo, ético e transformador da realidade.

Considerações Finais

Sem dúvida, a educação a distância, seja pela necessidade de superação da abrangência geográfica, que a caracteriza, ou pelas céleres mudanças tecnológicas, acelerou o processo de desconstrução do perfil profissional do professor. A forma de lidar com o conhecimento e a especificidade da mediação pedagógica dos cursos a distância trazem à cena as competências do professor “reconstruídas” a partir do paradigma delineado por uma abordagem construtivista, interacionista e sociocultural. Assim, não há mais espaço para a fragmentação e a reprodução do conteúdo. O aluno é o centro do processo de aprendizagem, sendo o sujeito “cognoscente” que participa e questiona. Cabe ao professor estimular o espírito crítico, o diálogo e a curiosidade. As atividades precisam estimular a análise de dados, a argumentação e o pensamento reflexivo, para que se instaure o espírito investigativo.

“o professor torna-se dinâmico, articulador, mediador, crítico e criativo, provocando uma prática pedagógica que instiga o posicionamento, a autonomia, a tomada de decisão e a construção do conhecimento, atuando como parceiro experiente no processo educativo.” (Behrens, 1999)

Entender o mundo de forma holística faz com que professor e aluno lidem com o conhecimento em rede, em sistemas integrados e interconectados, superando a fragmentação, a divisão, as dualidades. O estímulo a uma atitude política e ética mobiliza os atores da ação educacional a sentimentos de companheirismo, de solidariedade e de responsabilidade sociais tão necessários para a transformação do mundo que herdamos.

Por fim, é preciso cuidar, para que se reconstruam as competências do professor. Para isto é urgente que:

- a inovação não seja motivada apenas pela inovação do mercado, que ela seja fruto da pesquisa e do espírito investigativo;
- o diálogo e a negociação não dispensem a competência técnica e exijam maior aprofundamento do conteúdo, para que se enriqueçam os debates;
- a pesquisa e a interdisciplinaridade garantam a amplitude do conhecimento;
- a avaliação e a atualização permanente promovam o crescimento profissional;
- a atualização diante das inovações tecnológicas seja contínua;
- a postura ética em relação ao conhecimento permeie todo o trabalho;
- o comprometimento político promova a transformação social.

Espera-se, ainda, que estas transformações já observadas na educação a distância contaminem o mais rapidamente possível a educação presencial. Embora as TICs ainda não tenham invadido as salas de aula presenciais, elas fazem parte do universo de nossos estudantes de alguma forma e inspiram a curiosidade, a sensibilidade para as novas linguagens que as multimídias oferecem. E o professor? Estará preparado?

BIBLIOGRAFIA

BEHRENS, Marilda Aparecida. “Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente”. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. MORAN, José M., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 13ª Ed., 2007.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª Ed., 2001

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____, Jacques. ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã: diálogo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. **Desconstrução e Ética: ecos de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Editora PUC.-Rio, 2004.

FORMIGA, Marcos. “A terminologia da EAD”. In: **Educação a Distância: o estado da arte**. LITTO, Frederic M., FORMIGA, Manuel M. M.(orgs.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Nova Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – visões críticas**. GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tania Mello de Souza
Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá

Resumo

Nas últimas décadas do século XX, o mundo passou a conviver de forma intensa com uma nova realidade, a era do conhecimento, gerada no cerne do grande avanço tecnológico, especialmente a informática, experimentado por todas as sociedades, tornando possível a disseminação da informação em uma velocidade inimaginável. Tal fato trouxe a necessidade premente de expansão e de democratização do acesso a educação com o propósito de atender a uma enorme demanda de alunos que passaram a ter necessidade de inclusão a essa nova conjuntura.

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação cria-se a possibilidade de novas perspectivas para a Educação a Distância, levando as Instituições de Ensino a investirem em cursos de graduação e de formação continuada. Diante da nova demanda surge a necessidade da formação de professores com a finalidade de suprir a deficiência. As Instituições de Educação a Distância passaram a ampliar também a oferta dos cursos de formação docente e investiram na formação continuada do professor. Neste artigo tenho a intenção de discutir a importância da Educação a Distância como modalidade de formação inicial e na contribuição para a formação continuada de professores numa perspectiva crítica-reflexiva.

Palavras-chave:

Educação a distancia, formação de professores, perspectiva crítica-reflexiva.

Resumen

En las últimas décadas del siglo XX, el mundo se deparó de manera intensa con una realidad nueva, la era del conocimiento, generado en el corazón del gran avance tecnológico, especialmente la informática, vivida por todas las sociedades, haciendo posible la difusión de información a una velocidad inimaginable. Este hecho trajo la urgente necesidad de expansión y democratización del acceso a la educación a fin de satisfacer una gran demanda de estudiantes que ahora pasaron a tener la necesidad de ser insertados a esta nueva situación. Con el advenimiento de la tecnología de la información y la comunicación se crea la posibilidad de nuevas perspectivas para la educación a distancia haciendo que las principales Instituciones de Educación inviertan en cursos de graduación y de educación continua. Ante la nueva demanda surge la necesidad de formación del profesorado con el fin de suplir la deficiencia. Las Instituciones de Educación a Distancia también comenzaron a ampliar la oferta de cursos de capacitación docente y han invertido en la formación continua de profesores. En este artículo me propongo discutir la importancia de la educación a distancia como medio de formación y en la contribución para la formación continua de maestros dentro de una perspectiva crítico-reflexiva.

Palabras clave: La educación a distancia, formación del profesorado, la perspectiva crítico-reflexiva.

Introdução

No período Pós Revolução Industrial o mundo passou a conviver com uma nova revolução, a Revolução Tecnológica, que traz significativas contribuições para a humanidade. A era tecnológica se destacou pelo fato extraordinário da origem da rede informatizada. A ciência e a tecnologia se destacam nas sociedades industriais modernas e o avanço tecnológico permite a expansão mundial do desenvolvimento industrial e a propagação planetária de uma linguagem comum, proporcionando possibilidades de rápida comunicação entre uma grande massa de pessoas, favorecendo a multiplicidade de relações. De tal modo, a ciência e a tecnologia adquiriram em nossas sociedades autonomias importantes, tornando-se principais forças produtivas da atualidade.

De um lado esse movimento ocasionou avanços e desenvolvimento, e de outro, apresentou a tecnologia num sistema capitalista, que levou à massificação e a um comprometimento da visão de homem e da visão de mundo. Essa percepção de mundo influenciou a educação em todos os seus níveis de ensino e de modalidades e, especificamente, na concepção de formação de professores que

foi moldada na racionalidade técnica e que resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho docente.

Com a disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação em diferentes papéis da atividade humana sua integração e as facilidades das telecomunicações, cria-se condições para o surgimento da Educação a Distância (EAD) como possibilidade de ampliar o acesso à formação inicial e qualificação profissional, através da formação continuada. A EAD apresenta-se como uma modalidade de ensino com perspectivas para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira e da formação de profissionais.

A chegada da sociedade do conhecimento, nas últimas décadas do século XX, foi marcada por profundas transformações em todas as áreas do conhecimento, da cultura e da vida social. Deste modo, há uma valorização da produção do conhecimento, promovendo a superação da reprodução e o estímulo à pesquisa em novas fontes de investigação, que pode ser na literatura ou na rede informatizada (BEHRENS, 2009).

A partir dos anos de 1990, os professores são instigados a pensar sobre o *professor reflexivo*, essa tônica centra-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Esse tema ganha força na formação continuada. É no espaço da formação contínua que se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.

Metodologia

A metodologia utilizada consistiu em revisão bibliográfica acerca da origem da Educação a Distância no mundo e no Brasil, sua evolução até os dias de hoje e sua integração no ensino de graduação, formação inicial e continuada de professores; além de fazer referência aos censos da Educação a Distância no Brasil, no período de 2005 a 2008, com o propósito de verificar sua ampliação nesse curto espaço de tempo. Também foi pesquisada a formação inicial e continuada de professores numa percepção crítica-reflexiva, concepções que valorizam os saberes docentes adquiridos pela reflexão prática para sua ação profissional, reconhecem o professor como profissional sensível e autônomo, no que se refere ao seu auto-desenvolvimento e consideram a reflexão crítica como indispensável (MENDES, 2003; ZEICHNER, 1998; GIROUX, 1997; DEMO, 1996; FREIRE, 1992).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a integração com a Educação

De acordo com a literatura especializada, a primeira geração de EAD teve início no séc.XIX até 1970, evidenciando o curso por correspondência, considerado a forma mais antiga de ensino a distância, tendo como tecnologia de apoio o material impresso, geralmente um guia de estudo, com tarefas enviadas pelo correios, destinada basicamente aos cursos técnicos ou de treinamento.

A segunda geração data aproximadamente de 1970 a 1990, é quando surgem as primeiras Universidades Abertas, com forma e implantação sistematizadas de cursos a distância, dentre os quais os telecursos, utilizando, além do material impresso, transmissões por TV aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo. Estava voltada para atender aos alunos que não haviam completado o segundo grau.

A terceira geração teve início na década de 90, surgiu com a chegada do microcomputador, que rompeu com a comunicação baseada na bipolaridade; ela é baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Conforme a evolução dos meios de multimídias, as novas alternativas vão se incorporando e ajustando as anteriores criando, desta maneira, novos modelos.

Esta terceira geração de cursos a distância utiliza, em sua grande maioria, o computador pessoal e a internet, possibilitando mecanismos para os estudantes se comunicarem de forma síncrona (salas de chat) e assíncrona (grupos de discussão por e-mail e net meetings). Assim, esta tecnologia possibilita uma interação social entre alunos e professores que superam a distância social bem como a distância geográfica.

Assim sendo, a EAD que foi inicialmente usada como solução para superação de carências educacionais, qualificação profissional, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, cada vez mais é usada com objetivo de atender a formação de qualidade.

“A educação em massa é o elemento que impulsiona o processo, já que o trabalho especializado era fundamental ao progresso econômico, que no século XIX estava ligado à automatização e no século XX passava aos setores de serviço. A tendência apontada por alguns teóricos para o século XXI é outra mudança de pólo: do serviço para a informação. Já em fins do século XX, a informação constitui um setor econômico produtivo e os ‘trabalhadores da informação’ constituem um conjunto de profissionais altamente capacitados que poderiam ‘transformar o mundo’”. (GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006, p. 27)

A Educação a Distância e os Cursos de Graduação:

Como atualmente a EAD tem priorizado o ensino de graduação, é compreensível o constante aumento de universidades à distância por todo o mundo. Conforme relato de Bohadana e Valle (2009), no ano de 2001, vinte e seis países ofereciam ensino à distância para a graduação. Após seis anos, sessenta países já possuíam suas universidades abertas. A Universidade Aberta do Reino Unido, a Open University, foi criada há mais de 30 anos e atende atualmente a cerca de 200 mil alunos. Na Índia encontra-se a maior universidade aberta do planeta, a Universidade a Distância Indira Gandhi, que conta com 1,5 milhões de alunos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/96), a legislação brasileira possibilitou o desenvolvimento da EAD. A lei assume a igualdade das modalidades de ensino presencial e a distância, condição fundamental para o desenvolvimento de cursos no Brasil e credibilidade das certificações expedidas pelas instituições que trabalham com EAD.

A partir do ano de 1999 começou o credenciamento das primeiras instituições de ensino para atuação em EAD. Entretanto, foi em 2005 que o Ministério da Educação reconheceu a primeira universidade que tem por finalidade difundir o ensino superior público em todo o país. Esse objetivo foi sustentado no fato de apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 anos serem estudantes universitários. Três anos após seu reconhecimento, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) reúne cerca de 200 mil estudantes (Bohadana e Valle, 2009).

É bastante significativo o crescimento e a diversidade da EAD no Brasil, no número de educandos que aprendem fora das salas de aula tradicionais, na variedade dos que prestam esse serviço e na efetividade das novas tecnologias que servem como ferramentas de ensino.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), iremos comparar os dados de 2005 a 2008.

I-Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na EAD/Brasil

ANO	IES	%	CURSOS	%	VAGAS	%	INSCRITOS	%
2005	61	-	189	-	423.411	-	233.626	-
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

II- Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes na EAD/Brasil

ANO	INGRESSOS	%	MATRÍCULAS	%	CONCLUINTES	%
2005	127.014	-	114.642	-	12.626	-
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135

O censo revela que na graduação à distância, 115 instituições ofereceram 647 cursos em 2008. As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 96,9% em relação ao ano anterior e, em 2008, passaram a representar 14,3% do total de matrículas no ensino superior. Além disso, o número de concluintes em EAD cresceu 135% em 2008, comparado a 2007.

Comparando o crescimento do ano de 2005 a 2008, os cursos à distância no país cresceram 242% e o de matrículas aumentou 203%. Em 2005, 61 instituições ofereciam essa modalidade de ensino superior. Em 2008 esse número saltou para 115, o número de instituições cresceu 88%.

A Educação a Distância nos Cursos de Formação Inicial de Professores

Apenas recentemente que a EAD tem sido considerada como possibilidade para suprir a grande demanda por formação superior no país. Criada em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação inicial de professores da Educação Básica pública; por meio de parcerias entre 38 universidades federais, a UAB oferece 92 opções de extensão, graduação e pós-graduação.

Pesquisa de 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), comparou os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/2006) nas modalidades presencial e a distância. Das 13 áreas em que o confronto foi possível, os de EAD se saíram melhor em sete: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática e Ciências Sociais, além de Administração e Turismo. A análise do resultado apresentado leva a evidenciar-se que a EAD também vem trazer qualidade ao ensino no Brasil.

No estudo de pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001) sobre as licenciaturas é possível concluir que nos trabalhos analisados foram demonstradas expectativas com uma nova concepção de formação inicial do profissional da educação. As relações entre os referenciais teóricos e a prática neles expressas permitiram constatar que o saber se articula ao *saber fazer* e ao *saber ser*. Assim,

existe integração como conhecimento, experiência, valores e compromissos.

Corroborando Alarcão de que:

“(...) o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa... é um saber agir em situação” (ALARCÃO, 1988a, apud Brzezinski e Garrido 2001, p. 86).

A Educação a Distância e a Formação continuada de Professores

Desde final do século XX, ampliou-se a preocupação nos setores profissionais e nas universidades, diante da necessidade de formação continuada como um requisito profissional, o imperativo da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e nas modificações no mundo do trabalho. Consequentemente, a formação continuada foi apresentada como aprofundamento e avanço na formação dos profissionais e a modalidade de EAD tem sido chamada a contribuir com a formação continuada com a finalidade de atender a essa nova realidade atual.

Essa realidade também foi vivenciada pelos setores profissionais da educação no mundo e no Brasil, sendo uma conjuntura gerada, pelas condições do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas categorias, priorizando o conhecimento diante um modelo informatizado com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) aos processos educativos.

Outro indicativo foram os sistemas governamentais que demonstraram a expansão dos precários desempenhos escolares de grande parcela da população. Portanto, há uma mobilização do poder público através de ações e políticas públicas em busca de reformas curriculares e mudanças na formação dos professores, visando à formação das novas gerações.

Para Santos (2009), a formação continuada de professores foi desempenhada sob forma de cursos de rápida duração, oficinas, pacotes pré-elaborados organizados para sanar ou compensar uma formação inicial aligeirada, fragmentada e inconsistente para os desafios educacionais. Assim sendo, muitas dessas ações públicas de formação continuada de professores não atingiram os objetivos propostos de atualização e aprofundamento de conhecimentos, demonstrando simplesmente que eram programas compensatórios, com a finalidade de suprir aspectos de uma formação inicial precária.

Consequentemente, a forma como essa formação foi proporcionada ficou distorcida, modificando o sentido inicial da educação continuada, que havia sido apontada nas discussões internacionais como prioritária, considerando-se

a importância do aprimoramento dos profissionais da educação nos avanços e inovações de suas áreas e em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Para Gatti (2008) existem projetos bem sucedidos de iniciativas do poder público com programas de educação continuada que foram implementados na metade dos anos 1990.

“Se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estaduais e municipais (Minas Gerais, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental” (GATTI, 2008, p. 58).

Outra modalidade de formação continuada é a “em serviço”, são cursos especiais de nível médio ou superior para os professores que atuam nas redes municipais e estaduais de educação básica que anteriormente não possuíam certificação para atuarem em seus cargos, atualmente lhe é oferecida como complemento de sua formação, considerando-se que já trabalham na rede. São projetos com grande número de participantes e elaborados pelo poder público.

Destacamos o Programa de formação de professores em Exercício (Pro-formação), desenvolvido pelo Ministério de Educação (MEC) com o propósito de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos. Para Gatti (2008), é um projeto:

“... organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, atendeu até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o PEC-Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido em convênio com a USP, UNESP e PUC-SP; esse programa, embora com plataforma comum, assumiu características diferentes na oferta de cada instituição, com conteúdos, dinâmica e materiais próprios. Na rede estadual, titularam-se aproximadamente oito mil professores. Esse mesmo programa foi oferecido a municípios, com algumas adaptações e melhorias (PEC-Municípios), e, como desdobramento, na UNESP, deu origem ao Programa Pedagogia Cidadã. Está atendendo basicamente municípios do estado de São Paulo que necessitam prover o pessoal em exercício na educação infantil com titulação em nível superior, tendo atingido em torno de cinco mil professores. Todos os cursos citados são considerados especiais, com autorização em tempo delimitado.”

Também o projeto Veredas, tem a finalidade de formação superior de professores, sendo desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais com várias universidades e instituições de ensino superior daquele estado. O objetivo da formação é oferecer curso de graduação em quatro anos aos docentes das séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado, utilizando tecnolo-

gias variadas, caracterizando-se como formação em serviço. É reconhecido como um curso de educação à distância com momentos presenciais. Em 2001, o universo potencial estava estimado em cerca de 30 mil docentes (GATTI, 2008).

Formação Continuada de Professores e a nova realidade social

No contexto de mudanças que vivemos na atualidade, as instituições de formação continuada de professores precisam refletir sobre a realidade que os educadores enfrentam em sua profissão. A sociedade do conhecimento surge com novos desafios ao apresentar mudanças na área profissional, exigindo maior qualificação na preparação dos alunos. Diante desses desafios, é necessário considerar o espaço para o diálogo, a pesquisa, estimulando a autonomia e a criação.

Essa concepção crítica-reflexiva da educação na formação continuada de professores amparados na EAD deve ter o compromisso de formar o professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1997), devendo tornar-se um investigador crítico, reflexivo e criativo, junto a uma atitude coletivo-reflexiva que examine a sua própria prática pedagógica. Essa prática deve desconstruir “o ensinar” instrumental da educação tradicional e valorizar o aprender, especificamente, o “aprender a aprender”.

Para Giroux, (1997, apud SANTOS, 2006, p. 167, 168) o caráter da prática docente é político, permeado de valores e ideais. O autor entende que os educadores têm papel importante para renovar a democracia e precisam assumir um projeto pedagógico que priorize o debate, a divergência e o diálogo, implicando em mudanças na condução e realização do trabalho docente. Giroux acredita que o educador deve marcar sua diferença como agente social, integrando o seu trabalho às questões sociais mais amplas. Afirma que a concepção de intelectual que defende é a capacidade que cada um tem de pensar, de gerar ideias e de articular conhecimentos como formas de autodesenvolvimento e desenvolvimento social. O autor ainda ressalta:

“Os intelectuais têm ainda a responsabilidade de analisar os modos como a língua, a informação e o sentido se articulam organizando, legitimar e fazer circular valores, para estruturar a realidade e para oferecer noções específicas de ação e de identidade. Este último desafio requer dos intelectuais públicos um novo tipo de cultura e de entendimento crítico em relação à emergência das novas mídias e tecnologias eletrônicas e ao novo e poderoso papel que eles têm como instrumentos de uma pedagogia pública”.

Nas pesquisas desenvolvidas por Brzezinski e Garrido (2001), a formação continuada de professores a partir de 1996 teve como tônica a reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. A formação passa a ter como inspiração a abordagem do professor reflexivo. Os autores que inspiraram os trabalhos de formação continuada são: Stenhouse (1986), Schön (1987, 1992),

Nóvoa (1992a e b), Garcia (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (1993), Gimeno Sacristán (1996) e Alarcão (1998a).

“O saber docente se vale de diversos recursos, entre eles podemos destacar a reflexão que é uma solução que surge como componente intrínseco ao desempenho do professor. Os professores diante de situações novas constroem novas conjunturas, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.” (LUDKE, 2001)

Este processo reflexivo possibilita o professor buscar a pesquisa, tornando-o um professor pesquisador. Demo (1991, 1994, 1996), considera a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e a atitude formadora da atividade de pesquisa para o professor. Ao se dedicar ao exercício de uma pesquisa próxima da realidade do educador que atua diariamente no contexto escolar,

“o professor é considerado como profissional que produz conhecimentos pedagógicos, a partir da reflexão e criação de alternativas para melhorar o ensino e a aprendizagem, com o desenvolvimento de trabalho de avaliação contínua e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola” (STENHOUSE 1986).

A presença da perspectiva crítica-reflexiva nas pesquisas demonstrou que a formação continuada teve que ser idealizada como um trabalho de reflexão sobre as práticas escolares e de questionamento constante de uma identidade pessoal e profissional. Portanto, a reflexão deve ser feita a partir dos processos de formação e sobre a participação dos professores neles, se são contemplados os seus interesses e a possibilidade de criação de ambiente onde se analise os valores educativos submersos nas práticas pedagógicas.

Diante dos desafios da sociedade atual, é imperativa a busca por uma prática pedagógica competente, capaz de fazer inter-relações com abordagens pedagógicas, formando um encadeamento de referenciais teórico-práticos. Behrens (1999), ao realizar pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores, em todos os níveis de ensino, propõe que para atender a essa nova realidade se faz necessário construir uma aliança entre os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa. Para que o professor possa oferecer uma ação docente baseada nessa aliança precisa ampliar também os recursos oferecidos para a aprendizagem dos alunos, em especial com a instrumentalização da tecnologia inovadora.

“as noções tradicionais de profissionalismo docente e de investigação educacional serão redefinidas a partir do desmoronamento das culturas individualistas e aponta para a possibilidade de o trabalho em rede oferecer oportunidades ricas para o desenvolvimento da aprendizagem individual e organizacional, uma vez que permite novas formas de pesquisa colaborativa. Cabe referenciar que as redes de aprendizagem profissional se estabelecem a partir de parcerias entre escolas e universidades e até mesmo entre escolas e intraescolas, constituindo-se como comunidades de investigação e aperfeiçoamento contínuo” (DAY, 2001 apud SANTOS, 2009, p.176, 177).

Considerações Finais

A Educação a Distância se encontra em uma fase de grande crescimento e de concretização no Brasil, principalmente no ensino de graduação, com crescimento expressivo e sustentado. De acordo com Moran (2009), nos encontramos numa etapa de amadurecimento, de maior regulação governamental, de maior cuidado com o crescimento, a infraestrutura, a metodologia de ensino e avaliação. Existe uma predominância nos modelos de teleaula, videoaula e WEB com maior ou menor apoio local. No Brasil, a legislação atual opta pelo modelo semipresencial, com acompanhamento dos alunos, perto de onde moram, em pólos. Assim, a EAD está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em uma opção importante para uma mudança profunda no ensino superior. Esta modalidade está numa área onde conceitos como: espaço, tempo e presença física/virtual, são muito complexos e exigem cuidado redobrado para superar modelos habituais de ensino e aprendizagem.

As tecnologias interativas vêm evidenciando na EAD, o que deveria ser a essência de qualquer processo educativo: a interação e a interlocução entre todos os envolvidos no processo. Essa contribuição deve ser utilizada também na formação de professores, possibilitando aos docentes a exploração de conceitos que contemplem a relação dialógica, na qual, ao ensinar, aprendem; e os alunos, ao aprender, possam ensinar (Freire, 1997). Deste modo, os professores e os alunos passam a ser parceiros solidários que enfrentam desafios a partir das problematizações reais do mundo contemporâneo e demandam ações conjuntas que levem à colaboração, à cooperação e à criatividade, para tornar a aprendizagem colaborativa, crítica e transformadora. (BEHRENS, 2009)

BIBLIOGRAFIA

BEHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. Tecnologia na Escola. Salto para o Futuro. 2009. P.75-78.

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro.htm>. Acesso em 20/02/2010.

BOHADANA, E.; VALLE, L. **O quem da educação a distância**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Regulamentação da EAD no Brasil**. 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/regulamenta.shtm>. Acesso em: 13 dez. de 2001.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 18, p.82-100, set./out./Nov./dez. 2001.

DEMO, P. **Participação é Conquista**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente**. 19º ed. Paz e Terra, São Paulo 1996. Freire, 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Enade/2006

<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2006/provas.htm>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo técnico/Censo da Educação Superior/2008.

GATTI, B. A. **Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v.13, n.37, p.57-185, jan./abr. 2008.

GIROUX, H. **Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 1997.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores: viabilidade, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

LIMA, C. M.; GRIGOLI, J. A.G.; BARROS, H.F. **A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da ead na formação pedagógica de professores universitários.** Caxambu, 21ª Reunião Anual da ANPED, GT Educação e Comunicação, 1998.

LUDKE, M. **O Professor, seu Saber e sua Pesquisa.** Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, n.74, abr.2001.

Ministerio da Educação. Assessoria de Imprensa Inep/Mec.

http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.

Acesso em 20/02/2010.

MORAN, J. M. **Educação Temática Digital.** Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592.2009.

NOGUEIRA, L. L. **Educação a Distância. Comunicação & Educação.** São Paulo: Moderna, Ano II, n. 5, jan/abr, p. 34-39, 1996.

SANTOS, S. R.M. **Formação continuada: é possível formar para a profissionalidade docente?** BERNARDINI, C. H. (Org.). **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão.** Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 161-181, 2009.

_____. **A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando sobre a autonomia profissional.** In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu - MG: ANPED, 2005, v.1.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata. 1986.

THOMPSON, M.M. **Distance delivery of graduate level teacher education: beyond parity claims.** Journal of Continuing Higher Education, v. 44 , p. 29-34, 1996.

RODRIGUES, R.S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distancia: estrutura, aplicação e avaliação.** 1998.

ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico.** In Geraldi, C. *et alii* **Cartografias do trabalho docente – professor pesquisador.** Campinas, Mercado de Letras-ALB, 1998.

UMA VISÃO MULTICULTURAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

*Professora Solange Brito de Azevedo – Faculdade Internacional Signorelli
Coordenadora do Curso de Pedagogia*

Resumo

O presente artigo estabelece uma relação entre escola e cultura sob uma visão multicultural crítica na construção do currículo escolar e como esses estudos multiculturais vêm se desenvolvendo na Educação a Distância. Objetiva destacar sobre a contribuição da Escola Cidadã na transformação social, evidenciando sobre os estudos multiculturais críticos como aqueles que superam os limites do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais. Volta-se, dialeticamente, aos esclarecimentos sobre “ensino das ciências” e “ensino das culturas” enquanto relativismo epistemológico e relativismo cultural. Na implicação de tensões e conflitos no ambiente escolar e cultural, propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica na escola, na inclusão ao currículo e no investimento do diálogo na relação professor-aluno. Relaciona escola e cultura, buscando uma relação intrínseca entre essas duas vertentes. Destaca sobre o papel do educador na construção do currículo escolar e das transformações sócio-culturais na busca de um currículo crítico e transformador que interfira, desalienando o homem; levando-o a assumir sua condição humana. Apresenta a Educação a Distância como uma modalidade de ensino que atende as expectativas da construção do currículo multicultural crítico e sugere que as instituições que trabalham com a Educação a Distância invistam mais nessa modalidade de ensino tendo em vista que apesar de mais de um século de existência, há pouco mais de duas décadas o homem tem demonstrado uma participação efetiva nela.

Palavras-chave: Escola - Cultura - Multiculturalismo Crítico - Currículo Escolar – Educação a Distância.

Resumen

Este artículo establece una relación entre la escuela y la cultura bajo una visión multicultural crítica en la construcción del currículo y la forma en que esos estudios multiculturales vienen desarrollándose en la Educación a Distancia. Tiene como objetivo poner de relieve la contribución de la Escuela Ciudadana en la transformación social, enfatizando los estudios críticos multiculturales como los que superan los límites del reconocimiento de la diversidad y de las diferencias culturales. Se vuelca, dialécticamente, a la aclaración sobre enseñanza de ciencias y enseñanza de culturas, como relativismo epistemológico y relativismo cultural. La Implicación de las tensiones y conflictos en el entorno escolar y la cultura, propone una reflexión sobre la práctica docente en las escuelas, incluidos los planes de estudio y diálogo sobre inversiones en la relación profesor-alumno. relacionados con la escuela y la cultura, busca una relación íntima entre los dos. Subraya el papel del educador en la construcción del currículo escolar y las transformaciones socio-culturales en la búsqueda de un plan de estudios crítico y transformador que interfiera retirando al hombre de la alienación, llevándolo a asumir su condición humana. Presenta la educación a distancia como una modalidad de enseñanza que satisface las expectativas de la construcción de planes de estudio multiculturales críticos y sugiere que las instituciones que trabajan con Educación a Distancia inviertan más en esta modalidad de educación, teniendo en cuenta que apesar de más de un siglo de existencia, hace poco más de dos décadas el hombre ha mostrado una participación efectiva en ese proceso.

Palabras clave: Escuela - Cultura - Multiculturalismo Crítico - Plan de Estudios - Educación a Distancia.

Introdução

Falar sobre currículo é um grande desafio, desafio maior é relacionar escola e cultura numa visão multicultural crítica na construção/desenvolvimento desse currículo, pois problematizar os significados modernos de cultura e educação num processo de globalização, requer desconstruções tais que resultem em novos comportamentos e tragam resultados com maior respeito e dignidade humana às diferenças na cultura e na escola. Essas ideias são reafirmadas por Beck, 2001 – in Moreira (2001), quando disse que devem ser levadas em conta, com muito mais seriedade, a dignidade humana, a identidade cultural e a diferença. Onde para esse autor “há que se atentar para as desigualdades econômicas e se distribuir os frutos da globalização com mais justiça”.

O processo de globalização, vivido num sentido ideológico, voltado à integração econômica, através dos interesses financeiros, privatizações de empresas, crises sucessivas etc.; acaba por difundir-se num processo de exclusão social. Processo esse onde nos tornamos plateia perplexa a diferentes embates socioculturais e tentativas de consolidação na relação com o poder.

Mesmo presentes no neoliberalismo, os conflitos da globalização nem sempre podem ser solucionados por ele.

Nesse ponto, focalizar a cultura e sua relação com a escola sob uma visão multicultural crítica, foco do presente estudo, requer que levantemos uma reflexão apurada a respeito dessa proposta, especialmente nas diferenças produzidas, com desafios, tensões e conflitos.

O presente texto realizará uma análise crítica tendo como referencial teórico os seguintes artigos: MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo (2002) – doc.01, VEIGA-NETO, A. & FLEURI, R. M. Cultura. Culturas e educação (2003) – doc.02 e SILVA, T. T. da. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin (2000) – doc.03; extraídos de periódicos Qualis da área de Educação, que trazem contribuições para a reflexão sobre a temática escolhida, e anexados a este trabalho. Também se fundamentará, teoricamente, em autores estudados, tais como: Moreira (2001, 2003), Candau (2003), Canen (1998), Ellsworth (1997), entre outros.

Serão destacados, através de análise crítica, os estudos desenvolvidos pelos autores citados na relação da escola e cultura sob uma visão multicultural crítica e como esses estudos multiculturais vêm se desenvolvendo através da Educação a Distância.

Este trabalho de pesquisa se estruturará da seguinte forma: estudos multiculturais críticos; cultura escolar; a importância do diálogo multicultural; a relação professor-aluno; a relação escola e cultura, a Educação a Distância voltada aos estudos multiculturais e considerações finais, buscando suscitar reflexões críticas quanto ao tema proposto.

Destacamos que todos os artigos acadêmicos que fundamentaram esse trabalho estão voltados à temática produzida, tendo como categorias em destaque: o currículo escolar, a cultura, o multiculturalismo crítico e a Educação a Distância.

Estudos multiculturais críticos

Segundo Moreira (2001), os estudos multiculturais críticos estão voltados à promoção do “desenvolvimento de sensibilidades para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades”. Podendo-se, ainda, buscar reduzir os preconceitos e as discriminações (Canen, 1998).

Desta forma, Moreira (2001) apresenta que os estudos multiculturais críticos estão voltados para além do reconhecimento da diversidade e das diferenças

culturais, reportando-se a análise e aos desafios das relações de poder voltadas às diferentes culturas coexistentes num mesmo espaço. E ratifica sobre o apresentado quando cita o conceito de multiculturalismo crítico sob a ótica de Silva (1999), quando disse que:

“(...) o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que sob a aparente diferença há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como um processo linguístico e discursivo) e uma concepção mais materialista (para a qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseadas na diferença cultural)”.

Nos estudos de Moreira (2001), a educação multicultural poderá ser, também, usada em outros enfoques, como na integração de grupos que questionem a relação com o poder (de outros grupos), na celebração de manifestações culturais dominantes, na garantia da homogeneidade e tentativa de apagar as diferenças e, enfim, evitar que na compreensão da construção das diferenças, sejam questionadas hierarquias estabelecidas.

Cultura escolar

A cultura escolar, segundo Silva (2000), foca sob uma cultura universalizante, ao basear-se em competências e saberes “gerais, organizadores e integradores”, pois baseado em Forquin (1997), o autor traduz a cultura escolar no sentido de ter a responsabilidade pelo acesso a conhecimentos e competências estruturalmente fundamentados; servindo de base às aquisições cognitivas “cumulativas”.

O que a cultura escolar traz, ela traz potencialmente para todos, porque se trata dos fundamentos de toda atividade intelectual e de todo desempenho cognitivo possíveis. (Forquin:2000).

De acordo com Silva (2000), a escola traduz um currículo cartesiano dividido em dois campos: ciência e cultura.

No ensino das ciências há objetividade, não há questionamento, apresenta neutralidade e imparcialidade, voltadas à formação de um ser cognoscente que não assume características de questionamentos previstos aos fatos da ciência tais como eles são, dotados de passividade nessa aceitação. Estando presentes nesse contexto: a natureza, os fatos e a objetividade.

Enquanto no ensino da cultura, apoiando-se em Bourdieu, Silva (2000) transcreve que “se prestaria atenção à pluralidade dos modos de vida e das tra-

dições culturais”. Onde nesse estudo cultural haveria, ao contrário das ciências, uma aceitação da pluralidade das culturas; estando presentes: a própria cultura e o sujeito, a variabilidade social e a subjetividade.

Serão sinalizados, desta forma, o relativismo epistemológico e o relativismo cultural, onde Forquin (2000) esclarece que há o sentido da complementaridade, não antagonismo, haja vista um completar e existir face ao outro. Contudo, Silva (2000), em seus estudos contrapõe-se, esclarecendo que não acontecerá nem antagonismo nem complementaridade, mas “uma mesma atitude crítica e de questionamento diante de qualquer resultado ou processo de invenção humana”.

Essa questão do universalismo *versus* relativismo, ensejará questionamentos em função de identidades, valores, saberes e lógicas universais, segundo Moreira (2001), que convida à reflexão sobre: “que critérios estamos usando para assim classificá-lo? Como a partir da perspectiva que assumimos, definimos quem sabe e quem não sabe, o que é racional e o que não é racional, o que é verdadeiro e o que é falso, o que é certo e o que é errado, o que é universal e o que é relativo?”

Importância do diálogo multicultural

Ao implicar sobre essas tensões e conflitos construídos e vividos na relação escola e cultura, Moreira (2001) propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica na escola, sobre a proposta inclusiva voltada ao currículo, na relação professor-aluno, na existência do respeito quanto às diferentes culturas e no estabelecimento do diálogo transcultural, sob uma visão multicultural crítica.

Ainda em Moreira (2001), temos a observação de que para que a relação escola e cultura, sob uma visão multicultural crítica, seja construída, faz-se mister que haja a presença de dois elementos indispensáveis: o diálogo multicultural e o respeito à diversidade cultural.

O diálogo multicultural perpassará sob uma ação docente multicultural orientada, que esteja à frente de desafios e tensões provocados pela diversidade cultural e social das salas de aula. E segundo Moreira (2002), devemos abandonar uma perspectiva monocultural para reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola, deixando, assim, de ser um professor daltônico cultural², onde agindo desta maneira estaremos por estabelecer um diálogo à diversidade cultural.

No combate ao daltonismo cultural que ora pode ser estabelecido na sociedade e/ou em sala de aula, devemos instituir uma linguagem dialógica clara,

² Reconhecimento da diferença cultural na sociedade e na escola, trazendo como primeira implicação, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva monocultural, da postura que Stoer e Cortesão (1999) denominam de daltonismo cultural (in Moreira: 2002).

coesa e precisa; onde possam ser alcançadas, vivenciadas e formadas diferenças culturais, e sob uma visão híbrida devemos manter uma linguagem metacultural, onde estaremos interrelacionando linguagem e cultura, ação e transformação.

De acordo com Veiga-Neto & Fleuri (2003), apoiados em Wittgenstein (1979):

“as semelhanças entre todas as linguagens – e podemos dizer: entre todas as culturas – não decorre de uma suposta invariância metalinguística – e podemos dizer: metacultural –, mas sim de uma familiaridade decorrente do próprio uso que fazemos delas em múltiplos jogos de linguagem do próprio fato de estarmos imersos nelas, jogando dentro delas, linguagem e cultura (Baker & Hacker, 1980)”.

Relação professor-aluno

Para as tomadas acima expostas, os docentes devem desenvolver a estética da relação professor-aluno voltada ao ritmo do diálogo no tom da voz, momentos de falas e silêncios, usos de imagens, metáforas, humor, ironia, entre outros fatores que interfiram na construção curricular, na relação escola e cultura no cotidiano escolar, segundo estudos de Moreira (2002).

Devemos, sempre, através do diálogo, valorizar as diferenças e respeitá-las no surgimento de outras diferenças.

Relação escola e cultura

A relação escola e cultura está voltada ao processo educativo, pois não podemos conceber a educação sem voltá-la à cultura da humanidade. Não existe falar em educação sem falar do homem cultural, pois a educação está imersa na cultura humana e, particularmente, no momento histórico em que se situa (Moreira e Candau: 2003). Sendo assim, podemos afirmar que a escola é, portanto, uma instituição cultural, havendo uma relação intrínseca entre essas duas situações: escola e cultura, onde a primeira está construída sob uma visão histórica no contexto da modernidade, voltada à transmissão da cultura, de forma significativa à produção da humanidade.

Ao falarmos sobre cultura, de acordo com os estudos de Veiga-Neto & Fleuri (2003):

“(…) é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação ma-

terial e simbólica. Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. E se as atribuições de significado são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias.”

Reportando às considerações de Moreira (2002), na relação escola e cultura, sob uma visão multicultural crítica, devemos ancorar socialmente³ um conteúdo, observando seu surgimento, contextualizando-o socialmente e criticando posturas preconceituosas pré-estabelecidas e cristalizadas no currículo.

Diante de todo o exposto, procuramos entender e refletir criticamente sobre a relação escola e cultura, sob uma visão multicultural crítica, onde devemos ampliar nossa visão pedagógica para além das salas de aula, para a vida, para a transformação do homem enquanto ser criador e transformador em potencial, contextualizando-o e levando-o a perceber suas próprias diferenças a partir do relacionar-se com as diferenças nos demais grupos sociais, no hibridismo cultural que se apresente. Percebemos que o currículo se forma e se transforma, num processo contínuo, voltado à vida, não ficando “engessado” somente às atividades escolares e que cabe ao educador ser, além de orientador e mediador, um incentivador na busca dessas transformações sócio-culturais.

E, é nessa relação diária, na busca pela construção de um currículo crítico e transformador, onde o homem se sinta e se veja como parte da “engrenagem social”, não alienando-se ao papel que lhe é oferecido, que Ellsworth (1997) introduz no diálogo, tão conclamado como fator essencial na relação escola e cultura, o inconsciente, que fala o discurso do outro; através da formação de símbolos, desejos, fantasias e medos, reprimidos em função de normas e proibições sociais e culturais (in Moreira: 2002). E, segundo Ellsworth, quando sofremos desvios no ensino e na aprendizagem, pelo discurso do outro, não processamos os resultados esperados de forma direta e o conhecimento pode não se apresentar de forma clara e esperada, levando o indivíduo a refletir sobre seu desempenho e avaliar, criticamente, o que lhe esteja sendo oferecido. Nesse diálogo Ellsworth (1997), afirma que o ensino sobre a diferença não estabelece “pontes” para a compreensão e, sim que estão voltados à construção contínua da cultura para que outras diferenças possam ser produzidas.

³ Segundo Moreira (2002), a ancoragem social é uma implicação para a prática pedagógica, denominada por um dos especialistas em multiculturalismo, entrevistado para a construção de seu artigo, como uma “última análise, de entender como, historicamente, posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, nas diferentes disciplinas.” Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal.

A Educação a Distância voltada aos estudos multiculturais

A Educação a Distância (EaD) não é uma novidade, levando-se em consideração que há registros de mais de um século sobre essa modalidade de ensino. Contudo, emplacou nas últimas décadas com um maior uso da Internet.

A Educação a Distância, nem tão distante assim, prezando a relação professor-estudante, através de seus meios tutoriais, tem demonstrado um humanismo presente à tecnologia digital. Através da tutoria, os alunos dessa modalidade de ensino, das mais diversas culturas, ampliam seus conhecimentos e trocam experiências múltiplas que enriquecem e transformam o homem numa dimensão sócio-cultural.

“A Educação a Distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia da aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.”

G. Dohmem *apud* Campello (2002)

Podemos afirmar que a Educação a Distância é uma metodologia não somente empregada na transmissão de conhecimentos, mas também voltada ao desenvolvimento de habilidades e atitudes. É uma modalidade de ensino sem limites de lugar, que atende a todos os credos, raças, etnias, culturas, faixas etárias, gêneros e transpõe os limites do dialogismo assistido.

Na Educação a Distância há uma proposta inclusiva, voltada ao currículo construído, onde o diálogo transcultural é vivido sob uma dimensão multicultural crítica.

Considerações Finais

Estabelecer uma relação entre escola e cultura sob uma visão multicultural crítica vai além de estabelecer ou produzir “regras” a serem cumpridas pedagogicamente; perpassa pela questão da postura e comprometimento profissional; da construção e/ou desconstrução da identidade cultural, num processo contínuo, desfragmentado, instável e com respeito às diferenças; caminha pela valorização à diversidade cultural e ao diálogo constante e incessante entre as personagens do discurso estabelecido; e, além e concomitante a tudo o que foi apresentado, somente será possível a transformação humana quando e a partir do momento em que o próprio homem acredite e invista nessa transformação, nas diversidades, sob um olhar crítico, inovador e transformador.

A escola cidadã é aquela que contribui para a autoformação do homem, levando-o a assumir sua condição humana, ensinando-o a viver, a transformar-se,

a tornar-se um verdadeiro cidadão crítico e com melhores condições de se contextualizar numa sociedade mais digna; pois a escola deve levar o homem a ser um agente transformador e conhecedor de si mesmo, o que podemos concluir do dito nas falas de Fayga Ostrower (1987):

“Seu caminho cada um terá que descobrir por si. Descobrirá caminhando. Contudo, jamais seu caminho será aleatório. Cada um parte de dados reais, apenas o caminho há de lhe ensinar como os poderá colocar e como com eles irão lidar. Caminhando saberá (...). Encontrando, saberá o que buscou”.

Objetivando a inclusão e espaço universal a todos que queiram construir um currículo transformador, a escola oferece a modalidade de ensino a distância que está para desenvolver ações voltadas aos aspectos multiculturais críticos, contribuindo para que as tensões e conflitos no espaço escolar estejam para a reflexão, o respeito às diferenças e à valorização do humanismo.

Com a mudança contínua da sociedade, o mundo do trabalho está cada vez mais exigente nas múltiplas competências que devem ser apresentadas pelos indivíduos e a Educação a Distância vem contribuindo nesse aspecto. Porém, as instituições de ensino dessa modalidade de educação devem investir cada vez mais na relação intrínseca entre a tecnologia e seus estudantes. Devem levar em consideração que mesmo existindo há mais de um século, a EaD ainda é uma inovação na educação e que sua complexidade torna-se maior partindo do princípio que essa modalidade de ensino dependerá muito mais do estudante que do próprio professor/tutor, mas que mesmo desta forma, a relação professor/tutor-estudante deverá ser uma relação de estímulo constante, prazerosa e capaz de adequar-se às novas técnicas de ensino e desenho pedagógico proposto pela instituição.

Concluimos que a Educação a Distância está para os estudos multiculturais críticos quando não se reconhece apenas na construção desse currículo, mas quando forma valores humanos que atingem aspectos de cidadania sem preconceitos múltiplos e oferece oportunidades de extensão de espaços educacionais onde a relação escola e cultura está sob uma visão multicultural crítica.

BIBLIOGRAFIA

- BAKER, G. & HACKER, P. *An Analytical commentary on Wittgenstein's Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1980.
- BECK, Ulrich. *Terror e Estado mínimo são o Chernobyl da globalização. Folha de São Paulo, caderno B, p.4*, São Paulo: 2001.
- BELLONI, Maria Luíza. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CAMPELLO, Carlos. *Educação a Distância: perspectivas e desafios para a Universidade Pública*. Revista Tema Livre. Ed01. Niterói, Rio de Janeiro: 2002.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANEN, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Trabalho apresentado na 21ª Reunião da ANPED, Caxambu: 1998*.
- ELLSWORTH, E. *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação & Sociedade, nº73, v.21*, São Paulo: 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, nº023, pp.156-168*. São Paulo: 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, nº18*, Campinas: Autores associados/ Anped, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação & Sociedade, nº79, v.23*, São Paulo: 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades*. In: MOREIRA, A. F. & PACHECO, J. A. (orgs.). *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, pp.11-29.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. Educação & Sociedade, nº73, v.21*, Campinas: 2000.

- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processo de criação*. Petrópolis: Vozes. 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin*. *Educação & Sociedade*, nº73, v.21, São Paulo: 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo, FLEURI, Reinaldo Matias. *Cultura, culturas e educação*. *Revista Brasileira de Educação*, nº023, pp.5-15, São Paulo: 2003.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

Deficiências no atendimento do tutor on-line

*Sandra Silva Dias – Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá
Professora da Faculdade Internacional Signorelli*

Resumo

O presente artigo pretende analisar a importância da atuação do tutor em ambiente de Educação *on-line*, na perspectiva de incentivar a troca, o diálogo, o *feedback* e a interatividade, considerando que estes são fatores determinantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade educacional. O estudo foi realizado a partir dos registros gerados nos fóruns de discussão de um curso de pós-graduação de uma dada instituição de ensino superior, objetivando identificar as atitudes dos tutores que impedem a concretização da interação sócio-afetiva e pedagógica em uma comunidade de aprendizagem. A análise das “falas” apresentadas, busca evidenciar que uma tutoria que não se comprometa com a tentativa de se forjar um novo modelo pedagógico, que assuma o educando enquanto sujeito ativo da própria construção de conhecimento, e não mais como um “objeto” da ação educativa, redundará em um desprazer para aquele que busca esta modalidade de educação, na evasão e, certamente, na confirmação das opiniões que apresentam a EaD como uma educação desvalorizada. A atuação dinâmica, interativa e dialógica da tutoria constitui papel decisivo no processo de aprendizagem dos sujeitos nele envolvidos.

Palavras-chaves: *Educação on-line. Tecnologias da informação e da comunicação. Interatividade. Tutoria.*

Resumen

Este artículo analiza la importancia del papel del tutor en un ambiente de educación en línea, con el fin de favorecer el intercambio, el diálogo, la retroalimentación y la interactividad, considerando que estos son factores clave de éxito para la enseñanza y el aprendizaje en esta modalidad educativa. El estudio se realizó basado en los registros generados en los foros de discusión de un curso de postgrado de una institución determinada de enseñanza superior, con el objetivo de identificar las actitudes de los tutores que impiden la realización de la interacción socio afectiva y la enseñanza en una comunidad de aprendizaje .

El análisis del discurso presentado, trata de poner en relieve que un tutorial que no se involucra con el intento de presentar un nuevo modelo pedagógico que asuma al estudiante como un sujeto activo de la construcción del conocimiento, no más como "objeto" de la acción de la educación, dará lugar a un desánimo para los que buscan este tipo de educación, en la evasión, y sin duda en la confirmación de los puntos de vista que presentan a la E a D como una educación desvalorizada. El desempeño de la tutoría dinámica, interactiva y dialógica, es vital en el proceso de aprendizaje de los individuos involucrados en él.

Palabras clave: educación on-line. Tecnología de la información y la comunicación. Interactividad. Tutoría.

A Educação *on-line*

As tecnologias da informação e da comunicação na sociedade contemporânea assumem singular importância, condicionando fortemente a formação/apreensão e propagação dos saberes, bem como a própria ação dos sujeitos em consequência desse processo cognitivo-comunicacional. Segundo Lévy (1993) é característico das tecnologias comunicacionais — tecnologias da inteligência, segundo o autor — a especificidade da circulação de informação nas sociedades pós-modernas, sendo incrível a velocidade com que um enorme número de saberes é produzido, veiculado e substituído, graças aos novos suportes digitais, caracterizando-se um fenômeno que tem sido denominado de “a era digital” ou “sociedade da informação”.

A sociedade contemporânea, a partir das tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.), desenvolve uma nova relação entre tecnologia e vida social que Lemos (2002), entre outros, denomina de cibercultura. A partir dos anos 70, com o surgimento da microinformática, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do personal computer (PC) e com a popularização, nas décadas de 80-90, da Internet, temos o desenvolvimento

da cibercultura. Hoje, o termo é amplamente empregado para se referir a uma estrutura virtual transnacional de comunicação interativa.

Lévy (1994) define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). A cibercultura configura uma nova forma de lidar com a escrita, e, logo, com o conhecimento, porque até ser impresso o produto cultural e os textos podem ser indefinidamente alterados e transformados, permanecendo na imaterialidade da página virtual (AMARAL, 2002). Visto como espaço do saber, baseado na convergência das inteligências, forma uma inteligência coletiva e, conseqüentemente, uma cultura que implica novas formas de escrever, ler e lidar com o conhecimento, ou seja, maneiras diferentes de pensar e de aprender, gerando, dessa forma, outros modos de ensinar.

A educação *on-line*, dentro desse contexto social e cultural ganha espaço, sendo reconhecida como um “novo ambiente comunicacional que surge a partir da interconexão mundial de computadores” (SILVA, 2003). Falar em educação *on-line*, significa fazer referência a uma modalidade de ensino-aprendizagem em que o contato presencial entre professor e aluno é substituído possibilitando, não somente a flexibilização temporal e geográfica, mas também, a criação e a manutenção de um novo espaço linguístico em que acontece e se desenvolve o processo educacional.

A atual sociedade da informação demanda mudanças significativas na educação, entre elas a substituição da transmissão unidirecional de informação pela troca interativa entre os sujeitos da aprendizagem, bem como a ideologia de uma educação continuada e centrada no aluno e a rejeição daquele tipo de ensino “bancário”, entre outras mudanças paradigmáticas.

A Tutoria: análise de um fórum

Não é simples a relação do processo ensino-aprendizagem. Sabemos que neste processo se encontram presentes várias dimensões e que estas dimensões, social, política, cultural e econômica, interferem profundamente na dinâmica da sala de aula, tanto presencial quanto a distância. As rápidas mudanças tecnológicas das últimas décadas nos apresentam novos paradigmas nos mais diferentes âmbitos educacionais, mas, em especial, vêm exigindo dos professores novas práticas didático-pedagógicas, tornando-os mediadores do processo de construção do conhecimento, em oposição ao velho paradigma em que a figura do professor é aquela detentora de todo o conhecimento a ser trabalhado.

Assim, identificamos o grande desafio que se impõe a todos que se encontram envolvidos nas práticas educativas, especialmente, para aqueles que atuam

na educação on-line, o que vai exigir um repensar desta modalidade, tendo em vista as novas relações e os novos papéis na comunicação bidirecional.

As funções básicas do exercício da tutoria, que são: motivação, despertar o interesse do aluno e facilitar-lhe o processo de aprendizagem, sem limitar a sua autonomia; pouco se alteram em relação aos diferentes projetos de EaD.

Ao respeitar a autonomia da aprendizagem do aluno, o tutor orienta e supervisiona, permanentemente, o seu processo de aprendizagem e, dessa forma, desperta e mantém o seu interesse e a sua participação. Ao colocar o aluno diante de problematizações, desafios e estudo de casos, o tutor estará possibilitando ao aluno a construção do conhecimento. Por sua vez, o aluno não só desenvolve seu senso de responsabilidade, mas também, se conscientiza do quanto a sua aprendizagem lhe é importante e útil e do quanto de autonomia possui para construí-la.

Fainholo (1997) apontou como sendo funções do tutor:

- motivar, gerar confiança e promover a autoestima do estudante para enfrentar os requisitos que o estudo-trabalho a distância implica;
- ajudar a superar eventuais dificuldades a fim de que o estudante permaneça e avance, respeitando seu estilo cognitivo e ritmo de aprendizagem;
- promover a comunicação bidirecional, formulando perguntas, desenvolvendo a capacidade de ouvir, dando informação de retorno;
- assessorar na utilização de diferentes fontes bibliográficas e de conteúdo, estratégias de trabalho intelectual e prático (cognitivas e metacognitivas); interação mediatizada com tecnologia etc;
- supervisionar e corrigir trabalhos, informando os estudantes acerca dos seus sucessos.

Considerando o que acima foi exposto, analisaremos algumas “falas”, extraídas dos fóruns ocorridos no curso analisado.

Em 15/10/2009, por Y:

Z, estou precisando de uma orientação sua quanto à proposta da tarefa individual 1. Estou entendendo que a proposta refere-se ao meu item 1, certo? aguardo o seu retorno. Obrigada.

Y

Em 16/10/2009, por Y:

Z, eu mesma pergunto, eu mesma respondo. São tantas as leituras e informações que passei diante do óbvio e não enxerguei.

Y

Em 18/10/2009, por Y:

Pessoal, também fiquei com dúvidas no entendimento das questões e daí resolvi lançar mão da minha autonomia. Vejam se o que vou postar ajuda a vocês.
(...)

Y

Em 18/10/2009, por K:

Oi **Z**,

Este módulo começou confuso e apesar dos esforços de todos, termina confuso. Não sei se faço a tarefa em relação à empresa da qual fizemos o PG ou do curso que pertence ao PG da empresa.

Agradeço um retorno,

Bjs,

K

Em, 19/10/2009, por **X**:

OI Z!

To cheia de dúvidas...na tarefa individual 1 os dados relativos aos outros seis sistemas são estes que listo abaixo? Me dê uma luz Z! OU quem souber me dizer!!

X

Em, 22/10/2009, por **X**:

OI Z!

CONTINUO COM DÚVIDAS...na tarefa individual 1.

GOSTARIA DE UMA RESPOSTA ...

X

Em, 26 / 10/2009, por **W**:

Olá, Querida **Z**,

Só uma dúvida, na tarefa de sistema de tutoria, eu não recebi o feedback.

Bjs,

W

É consenso, entre a maioria dos estudiosos do tema, que a chave do sucesso do ensino *on-line*, centra-se na atuação do docente (BISCHOFF, 2000: SALMON, 2000).

Em um ambiente virtual de aprendizagem, o *feedback* torna-se elemento de fundamental importância. E, no entanto, tem sido um problema crítico para os professores. Para Bischoff (2000) e Schwartz & White (2000) o *feedback* é valorizado pela frequência com que é dado ao aluno e pela consistência da resposta que é dada ao aluno. Para estes, o importante é sentir, perceber, o quanto que o tutor está presente neste processo, a partir das suas análises disponibilizadas, as indicações de leituras para o enriquecimento e esclarecimento de dúvidas. A participação, a interação do estudante no ambiente de estudo, se concretiza de forma mais efetiva a partir da sua observação, de sua percepção dos níveis de participação do tutor, motivando, estimulando a participação do aluno no processo de aprendizagem. Um comportamento como o acima descrito leva ao desestímulo, isolamento, desprazer e, finalmente, na grande maioria das vezes, a evasão.

Outra situação:

Em 07/10/2009, por **M**:

Olá **Z**!

Eu não entendi muito bem as suas proposições. Você poderia explicitá-las melhor?

Abraços.

M

Em 08/10/2009, por **Z**:

Querida,

Eu apenas repeti o enunciado. Veja os textos para consulta, que são bastante interessantes e ajudarão neste esclarecimento.

Bjs,

Z

O aluno espera outra atitude do tutor. Neste exemplo, fica claro que a dúvida do aluno não foi esclarecida. O problema continua.

O exemplo citado acima exemplifica muito bem um dos perfis apresentados pelo tutor, que é ajudar a superar eventuais dificuldades a fim de que o estudante permaneça e avance, respeitando seu estilo cognitivo e ritmo de aprendizagem.

Tal perfil relaciona-se a área pedagógica, ou melhor, “Aspectos Pedagógicos” segundo Berge (2000), Harasim et al.(1995), Rowntree, (1995), o que significa dizer que o tutor precisa ter o domínio dos saberes que suportam o processo de aprendizagem, desde metodologias e técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem, tais como: fazer perguntas, reescrever enunciados, objetivando clarificar toda e qualquer dúvida do aluno, exemplificar, sugerir novas fontes de pesquisa, promover a reflexão, entre outras ações.

Ressignificando o papel do professor/tutor na Educação on-line

A perspectiva dialógica de ensino pressupõe uma via de mão dupla, onde professor e aluno trabalham juntos na construção do conhecimento, dividindo responsabilidades, dificuldades, desafios e alegrias. Entretanto, nem sempre essa será uma situação “confortável” para o professor, que precisará aceitar a mudança de paradigma de que fala Marchand (p. 264), em que “o esquema clássico da informação, que se baseava numa ligação unilateral ou unidirecional emissor-receptor, se acha mal colocado em situação de interatividade”. Discorrendo sobre as práticas e desafios com que se depara o educador no ambiente de EaD virtual, Almeida (2002) faz as seguintes observações:

“É fundamental superar a concepção de EAD como mera distribuição de informações de um centro emissor para receptores passivos e investir na criação de referências sobre tecnologias em EAD considerando-se os diferentes meios e linguagens que entrelaçam forma e conteúdo nas representações de fatos, fenômenos, conceitos, informações, objetos e problemas em estudo, o que implica em considerar docentes e alunos, sujeitos ativos da aprendizagem, comunicação, interação, seleção, articulação e representação de informações.” (p.2)

O professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite. Em sala de aula é mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. É formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento. Disponibiliza estados potenciais do conhecimento, de modo que o aluno experimente a criação do conhecimento quando participe, interfira, modifique. Por sua vez, o aluno deixa o lugar da recepção passiva de onde ouve, olha copia e presta contas para se envolver com a proposição do professor. (SILVA, 2003, p.269)

Considerações Finais

O emprego de tecnologias de informação e comunicação, na educação a distância, promove a interatividade graças ao pluridimensionamento de novos ambientes de aprendizagem via internet. As práticas educativas a distância, entretanto, oscilam entre as tradicionais formas mecanicistas de transmissão de conteúdos digitalizados e os processos de produção colaborativa de conhecimento em atividades de comunidades de aprendizagem. De fato, pode-se pensar, em termos de educação on-line, na criação de redes interdisciplinares e interativas de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem de novos saberes e competências, sinalizando a importância da utilização de interfaces entre diferentes áreas do pensamento humano. Nesse sentido, é preciso avaliar as interações do indivíduo com seus colegas em vez de apenas progressos e atividades individuais.

Antes de qualquer princípio, o educador deve se preparar para o exercício de seu ofício *on-line*. A radicalização histórica da pedagogia da transmissão exigirá formação continuada e profunda capaz de levá-lo a redimensionar sua prática docente tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e ampla disponibilidade de conteúdos para assegurar qualidade em educação. É necessário que se ponha em prática a interatividade dos discursos produzidos polifonicamente e dialogicamente. Ao invés de ensinar meramente, o professor necessitará aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões no plano da interatividade. Da mesma forma, deve buscar a instalação de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências. Em lugar de comunicar simplesmente, o professor será um formulador de questões, provocador de ideias, arquiteto de percursos, motivador da experiência do conhecimento coletivo, interlocutor de fundamentos.

“Não basta o professor conhecer o conteúdo de sua área de conhecimento para utilizar o computador na criação de ambientes amigáveis que favoreçam a aprendizagem do aluno, nem é suficiente encomendar a um técnico a criação desses ambientes. A interação entre as dimensões tecnológica, pedagógica e específica da área de conhecimento é que torna mais efetivo o uso do computador na aprendizagem.” (ALMEIDA, 2002, p. 12)

Finalmente, cabe lembrar que o êxito do processo educacional não depende apenas dos suportes utilizados, o que vale também para a educação on-line. As características do ensino digital — plasticidade, conectividade, hipertextualidade — não são garantias de mudanças nas práticas educacionais. Os problemas podem ocorrer tanto pela diminuição de participações e comunicações, tornando o ambiente digital pouco visitado, transformado e, principalmente, ampliado; quanto pela passividade dos participantes, pois quando esses param de socializar seus saberes isso tem como consequência a perda da potência desse espaço di-

gital, que se torna apenas mais um depósito de informações, ou um banco de dados. Resta lembrar que a interatividade não é garantida nem pelos cursos presenciais nem pelo ensino a distância, sendo antes resultante de uma abordagem mais aberta do processo educativo, onde o professor aparece como mediador da aprendizagem e o aluno como agente ativo desse processo.

BIBLIOGRAFIA

ALAVA, Séraphin. **Uma abordagem pedagógica e midiática do ciberespaço. Pátio Revista Pedagógica.** Ano VII, nº 26, maio/julho 2003.

ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento.** São Paulo: PROEM, 2002.

ARETIO, L.G. **Formación a distancia para el nuevo milenio.** Cambios radicales o de procedimiento, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1978.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BERGE,Z.L. **Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field.** *In: Educational Technology.* 1995, pp 22-30.

BISCHOFF,A. **The Elements of effective online teaching.** *In: WHITE, H.W; WEIGHT, B.H.- The online teaching guide,* Boston, Allyn&Bacon, 2000, pp 57 – 72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um hipertexto.** São Paulo: Ática, 1996.

HARASIM,L. et al . **Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning OnLine.** Massachusetts, The Mit Press, 1995.

LEMONS, A. **Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

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

ROWNTREE,D. **The tutor's role in teaching via Computer Conferencing.** *In British Journal of Educational Technology,* 1995, V. 6, Nº 3, pp205-215.

SALMON,G. **E-Moderating: The Key to teaching and Learning OnLine.** London, Kogan Page, 2000.

SCHWARTZ,F.;WHITE,K. **Making Sense of It All: Giving and Getting On-line Course Feedback**, in: WHITE,K,W.; WEIGHT,B,H. *The Online Teaching Guide*, Boston, Allyn& Bacon, 2000, pp.167-182.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on-line. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul/dez, 2003.

Perfil do estudante de uma pós-graduação a distância na área de tecnologia

*Vladimir Leite Gonçalves – Mestre em Economia Empresarial pela
Universidade Candido Mendes
Coordenador do Curso de Administração - Faculdade Internacional Signorelli*

Resumo

Este trabalho procurou demonstrar o perfil do estudante que frequenta um curso de pós-graduação a distância na área de tecnologia da informação de uma instituição de ensino superior especialmente credenciada para oferta de cursos de pós-graduação. Através da aplicação de questionário objetivo foi conduzido o levantamento dos dados para que esta observação pudesse ser concretizada. A análise do resultado demonstra que o aluno dessa modalidade de ensino caracteriza-se pela busca de conhecimento dentro de uma modalidade já conhecida e aprovada e onde a construção de um novo processo de interação didático-pedagógico é determinante para ganho da atualização do conteúdo ao qual está proposto a absorver.

Palavras-chave: educação, perfil do estudante, habilidades.

Resumen

Este estudio trata de demostrar el perfil del estudiante que asiste a un curso de posgrado a distancia en el área de tecnología de la información de una institución de educación superior especialmente acreditada para ofrecer cursos de posgrado.

A través de la aplicación del cuestionario se llevó a cabo el objetivo de recopilar datos para esta observación se pudiera lograr. El análisis de los resultados muestra que los estudiantes de esta modalidad de enseñanza se caracterizan por la búsqueda del conocimiento en una forma ya conocida y aprobada, y donde la construcción de un nuevo proceso de interacción didáctica y pedagógica es fundamental para obtener la actualización de los contenidos de los que se propone absorber.

Palabras clave: educación, perfil del estudiante, las habilidades.

Introdução

O cenário da educação a distância (EAD) nos cursos das instituições de ensino brasileiras é um comportamento necessário de estudo que nos preceitua a tendência de elaborar um pré-conceito sobre o perfil de seus estudantes.

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento. (Morin, 2007)

Os estudantes deste ambiente procuram na educação a distância o encontro com a possibilidade de utilizar um ambiente de inovação na construção de um conhecimento que foge ao tradicionalismo da educação presencial e que reconheça a busca de um caminho mais adequado ao seu ritmo de concentração para estudo.

A educação a distância (EAD) consiste em um método de educação não presencial ou semipresencial que possibilita uma aprendizagem sistemática através do uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), onde professor e aluno comunicam-se em um ambiente de interação síncrono ou assíncrono, sem barreiras geográficas ou temporais. (Ataíde ET AL, 2008)

Dessa busca da interação do ambiente com a necessidade de ampliação do conhecimento é que se faz a necessidade de criação de múltiplos ambientes de aprendizagem na educação a distância, como descrito por Ataíde no parágrafo anterior; as tecnologias da informação possibilitam o encontro da nova e da antiga geração, pois os estudantes atuais, em sua maioria, nasceram dentro de um ambiente tecnológico avançado em anos quando relacionado com a geração que hoje tem a função de ensiná-los. O professor que hoje comanda o ensino, tanto

presencial como a distância, imigrou para construir um novo conhecimento sobre as possibilidades da tecnologia e suas aplicabilidades para o ensino, reconhecendo seu uso com as características das geografias que nosso país nos impõe.

A educação a distância implementa outros avanços no ensino, como por exemplo: permitir que estudantes possam aprender em qualquer área geográfica; oferecer programas que atendam o grande número de estudantes; permitir o acompanhamento individual do aluno em relação ao grau de monitoração das atividades de cada aluno por um professor, assistente ou tutor; realizar o treinamento de profissionais que já estão em trabalho e não podem ficar muito tempo afastados; implementar a educação continuada e permanente; atualizar conhecimentos e habilidades de forma mais ágil e facilitada; aumentar o rendimento dos sistemas educacionais e trazer experiências raras para dentro da sala de aula, conforme evidenciado por Keegan (1991) e Maia (2002) *apud* Ataíde ET AL (2005).

Com todas essas novas influências sobre o ensino há necessidade de encontrar um perfil do estudante a distância, pois dessa forma, os profissionais do ensino podem identificar as características desses discentes e adaptar sua metodologia para proporcionar o melhor aproveitamento didático do conteúdo.

Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas construções, com base em novos fundamentos. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação (Moraes, 1997).

Para tal, este “novo educador” deverá conhecer as características, necessidades e demandas do alunado, formar-se nas técnicas específicas do modelo a distância, desenvolver atitudes orientadoras e a respeito da personalidade dos estudantes e dar-se conta de que sua função é formar alunos adultos para uma realidade cultural e técnica em constante transformação (Preti, 2006).

Estudos recentes têm comprovado que o crescimento econômico e a competitividade das economias mais avançadas dependem primordialmente da capacidade para inovar nos produtos e nos processos, e que esta capacidade está baseada num elevado nível de conhecimentos profissionais dos trabalhadores (MEC/CIDEAD, 1995 *apud* Preti, 2006).

Novos instrumentos, novas ferramentas alteraram totalmente a cultura ao oferecer novas formas de fazer. No caso da informática e de suas associações com outras tecnologias, estão sendo alteradas as formas de fazer e, principalmente, as formas de pensar esse fazer (Moraes, 1997).

Nesse pensamento, o ensino a distância deve ser reconhecido pela abrangência de suas possibilidades e assim reconhecer o perfil é fundamental para definir a melhor forma de atingir os objetivos de estudos de um planejamento educacional em qualquer ambiente e nível do ensino brasileiro.

Metodologia

Com o intuito de promover o conhecimento sobre os estudantes de um ambiente a distância, a metodologia foi construída através de uma pesquisa direcionada aos participantes de um curso de pós-graduação a distância na área de tecnologia da informação de uma instituição de ensino especialmente credenciada pelo Ministério da Educação para ministrar estes cursos. O curso em questão é exclusivamente ministrado a distância com uso de mídia para consulta ao conteúdo e plataforma da internet para interação entre alunos e docentes, não utilizando, portanto, guia de estudos impresso ou aulas teletransmitidas. Através dessa constituição, o objetivo passou a ser delimitado em poder contribuir para analisar o perfil desses discentes que frequentam um ambiente a distância e que presenciam como profissionais o cotidiano da evolução tecnológica a que fomos submetidos.

A EAD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir (Preti, 2006).

O questionário composto de quinze questões objetivas teve como finalidade definir a participação e conhecer este aluno que optou por uma modalidade de ensino que está em uma crescente no número de matrículas, segundo o Ministério da Educação brasileiro.

O questionário foi disposto sob a forma de identificar alunos em um perfil socioeconômico e pela opção feita da modalidade a distância para um curso que seria mais próximo do interessante no curso presencial por estar dentro de um laboratório que permitiria a interação direta com um instrutor.

Dentro deste contexto, espera-se encontrar um discente que tem maior interação com o ambiente virtual por estar em contato direto com o meio tecnológico, com maior poder aquisitivo tendo em vista remunerações da área, pouco tempo de formação pela característica da nova geração na procura de resultados cada vez mais rápidos, que busca formação para melhorar sua posição profissional, e que usa a metodologia do ensino a distância para adaptar sua rotina de trabalho com a carga de estudos que é necessário.

Desenvolvimento

Conhecer os estudantes é fundamental para direcionar o comportamento do professor no ambiente a distância em função das regionalidades que nosso país promove. A metodologia que é empregada para ensinar um conteúdo na cidade de São Paulo-SP não necessariamente poderia ser a mesma para a cidade de Macapá-AP. Até por conta disso, a possibilidade de expandir a sala de aula em um universo maior, permitindo que pessoas aprendam em *qualquer lugar e a qualquer hora* torna estes ambientes ferramentas de grande valor para uma sociedade dinâmica como a atual (Geyer ET AL apud Costa, 1999).

As atitudes dos estudantes com relação à educação a distância são indicadores tão importantes quanto seu desempenho na identificação da eficácia dos cursos e dos programas realizados a distância (Valenta, Therriault, Dieter & Mrtek, 2001 apud Steil ET AL, 2005).

Nessa construção o questionário foi aplicado no mesmo ambiente de contato dos alunos, ou seja, enviado por e-mail para 78 (setenta e oito) alunos de todas as fases do curso. Dessa totalidade houve a resposta de 39 (quarenta) alunos para o prazo de resposta dado de 72 (setenta e duas horas) e 1(um) com resposta fora do prazo, com isso a resposta relativa total obtida foi de 51,28%, sendo esta a primeira característica percebida dos discentes que participam desta modalidade.

Do total de respondentes da pesquisa, 75% tem sua área de formação na graduação ligada diretamente com a tecnologia, 70% possui idade entre 18 e 30 anos, 20% pretende usar o título obtido como forma de promoção na empresa e 62,5% declarou que pretendem apenas obter o título, 45% estão formados entre 1 e 10 anos, 70% possui renda mensal entre 4 e 10 salários mínimos, 100% possui computador em residência e/ou no trabalho, 95% já teve algum tipo de contato com a modalidade de ensino a distância, 45% optou pelo ensino a distância pela falta de tempo para assistência de aulas presenciais; sendo a resposta corroborada por 40% dos discentes apontando como principal diferença entre o ensino presencial e a modalidade a distância a concentração do estudo no melhor dia e horário do aluno, e outros 30% informam que a interação com os demais alunos é um fator que contribui para o diferencial desta modalidade, 35% usa o computador para estudo entre 3 e 6 horas semanais e 70% usa o computador menos de 3 horas semanais com a finalidade de lazer.

Considerações Finais

Diante do conhecimento do perfil que o docente necessita para melhor direcionar seu método didático-pedagógico, podemos concluir que a busca do curso de pós-graduação em tecnologia da informação na modalidade a distância,

em princípio, é feito por alunos com relação direta à sua graduação de origem, ou seja, que buscam um aprofundamento na sua área de conhecimento e não mostram interesse em mudar sua área profissional. Isso demonstra uma clara noção de que os discentes em sua maioria podem procurar uma melhor colocação no mercado de trabalho que hoje ocupam, sendo o restante dos discentes aqueles que procuram entrar nesta área por se tratar de aumentar seu portfólio de possibilidades no mercado de trabalho.

Como o resultado da pesquisa aponta para 70% dos alunos com idade até os 30 anos, pode-se entender que o perfil da idade mostra a identificação dos alunos com um ambiente tecnológico cada vez mais inovador e participativo, o que faz da modalidade de ensino a distância o meio mais adequado para atender as expectativas desses discentes. Claro que neste item deve ser lembrado que 75% desse público vem do cotidiano laboral das raízes da tecnologia, fato este que deve ser levado em consideração quando a comparação for levada a outras áreas do conhecimento.

O tempo de formação dos discentes corrobora com a afirmação acima, ou seja, a contribuição do fator idade para a mudança do perfil dos estudantes é revelado com o baixo tempo de distância entre graduação e pós-graduação, e isto é mais evidente quando é colocada a questão da modalidade a distância em virtude da aceitação desse público diante de uma nova forma de introduzir o aprendizado.

Uma conclusão importante é o fato da destinação do curso que os discentes estão cursando, pois maior parte deles declarou apenas usar seu título, fato este verificado tanto entre os alunos concluintes como os ingressantes, ou seja, pelo público pesquisado, os conhecimentos do curso serviriam como ganho ou atualização acadêmica, isto demonstra que o perfil dos discentes da área de tecnologia se modificou quando comparado com outras áreas do conhecimento que seria dar maior visibilidade ao seu currículo profissional ou mesmo na empresa na qual está ligado. Com esta constatação a preparação de um curso de pós-graduação a distância deve contemplar a busca pela atualização de seus conteúdos, pois isto será o diferencial de sobrevivência e de procura do curso.

Outro ponto de relevância observado na pesquisa foi o fato da faixa salarial dos discentes variando entre 4 e 10 salários mínimos, quando esperava-se encontrar um discente recentemente formado com variação salarial menor. Isto indica que a área da tecnologia pode apresentar escassez de mão de obra elevando o valor disponibilizado para pagamento de salários maiores, isto se encontra com a proposta dos discentes de ganho de conhecimento apenas citando a intenção de obter o título sem necessariamente passar pelo aumento de salário ou mesmo de posição dentro da organização. Este fato, ainda, é comprovado por 100% dos discentes possuírem acesso ao computador em casa ou trabalho, facilitando a interação com a modalidade a distância, em função da midiática apresentada pelo curso em questão.

Neste curso comprovou-se que os alunos em contato com a modalidade de ensino a distância entendem seu diferencial e voltam a utilizá-la como forma de oportunidade de continuidade de estudos acadêmicos, tendo em vista a ausência de tempo rotineiro para frequência da atividade tradicional de ensino presencial. Deixaram, assim, evidente, quando informaram utilizar o computador mais tempo para o estudo do que para a opção de lazer, a clara intenção na busca e absorção de maior conhecimento através do uso da tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Diante destas constatações, faz-se necessária a criação de um novo instrumento de transmissão desses fatores tecnológicos aos docentes que prestam este ensino aos discentes dos cursos de educação a distância com a finalidade de promover a difusão do conhecimento das tecnologias disponíveis, assim como, na identificação de futuras aplicações que venham a ser implementadas. Cabe ao docente, neste processo, a identificação de como os fatores de evolução tecnológica podem interagir e o que podem proporcionar aos alunos de ambos os processos de ensino, presencial e a distância.

Temos assistido à transformação do professor em “conteudista” e/ou “tutor”, levando-o a exercer um papel distinto do tradicional, onde atua como uma espécie de repositório e repassador de conhecimentos. O papel de “conteudista” implica atuar como “orientador” ou “facilitador” do processo educacional, orientando a busca de soluções, incentivando a produção dos estudantes, assumindo um papel de parceiro no processo de construção do conhecimento (Belisário, 2006).

É natural que os avanços na área da telemática, particularmente da internet, tornem possível o enriquecimento das atividades de educação a distância, levando a uma prática de aprendizagem interativa em que o aluno deixe de ser um mero receptor dos conteúdos para passar a interagir e a modificá-los (Belisário, 2006).

O perfil desenhado pelo aluno de pós-graduação a distância na área de tecnologia da informação mostra a tendência crescente dessa modalidade que é a associação do conhecer fazendo e da interação que o ferramental pode promover, em tempo real, entre docentes e discentes, pois respostas são necessárias e facilitam o poder de transmissão com a trafegabilidade cada dia maior das mídias existentes.

BIBLIOGRAFIA

- ATAÍDE, A. ET AL. *Utilização da educação a distância como suporte às aulas presenciais na Unibratex* – João Pessoa. Artigo. 2008
- BELISÁRIO, A. *O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas in Educação on line*. São Paulo, Loyola, 2006.
- COSTA, M. T. C. *Uma Arquitetura Baseada em Agentes para Suporte ao Ensino a Distância*. Florianópolis: PPGEP da UFSC, 1999. Tese de Doutorado.
- GEYER, C. F. R. ET AL. *SEMEAI – Sistema multiagente de ensino e aprendizagem na internet*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- KEEGAN, D. J. *On the nature of distance education*. Hagen, ZIFF, 1980.
- MAIA, C. *Guia Brasileiro de Educação a Distância*. Editora Esfera, 2002.
- MARTINS, J. G. et al. *A transformação do ensino através do uso da tecnologia na educação*. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 1999, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: SBC, 1999. p.571-579.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 2007.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, Papirus, 1997.
- PRETI, O. e SATO, M. *Educação Ambiental a Distância*. Cuiabá: UFMT, 1996 (Documento base para o Workshop “Saúde e Ambiente no Contexto da Educação a Distância - Projeto EISA”).
- PRETI, O. *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma prática educativa mediadora e mediaticizada*. 2006.
- PRETI, Oresti. *Educação a Distância: construindo significados*. São Paulo: Editora tal, 2001. p. 45-50.
- STEIL, A. V. ET AL. *Psicologia em estudo*. Univali, 2005.
- VALENTA, A., THERRIALT, D., DIETER, M. & MRTEK, R. (2001). *Identifying student attitudes and learning styles in distance education*. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 111-127.

O USO DO HIPERTEXTO NO ENSINO DE IDIOMAS (Tecnologia Educacional)

*Rosimeri Claudiano da Costa – Especialista em Educação a Distância
Professora do Colégio Internacional Signorelli*

Resumo

O uso do hipertexto no ensino de idiomas diz respeito ao estudo das práticas das ferramentas da tecnologia educacional, bem como seus objetivos e os recursos utilizados para sua efetiva utilização pedagógica. Este estudo aborda as diferentes metodologias que podem auxiliar ao professor de uma língua estrangeira, para alcançar resultados efetivos em suas aulas, lançando mão da Informática. Chegando a conclusão de que independentemente da disciplina, há urgência na implantação dos recursos tecnológicos no ambiente acadêmico e o perfeito domínio dessa linguagem pelo professor.

Palavras-chave: Comunicação. Informação. Instrumento. Tecnologia. Transmissão.

Resumen

El uso del hipertexto en la enseñanza de idiomas concierne al estudio de las prácticas de las herramientas de la tecnología de la educación así como sus objetivos y los recursos utilizados para su uso eficaz en la enseñanza. Este estudio analiza las diferentes metodologías que pueden ayudar al profesor de una lengua extranjera, para lograr resultados efectivos en sus clases, haciendo uso de las TI. Al llegar a la conclusión de que, independientemente de la disciplina, hay urgencia en la aplicación de los recursos tecnológicos en el ambiente académico y perfecto dominio de ese idioma por el maestro.

Palabras clave: Comunicación. Información. Instrumento. Tecnología. Transmisión.

El uso del hipertexto en la enseñanza de idiomas es el estudio de las prácticas de las herramientas de tecnología de la educación y sus objetivos y recursos para su uso eficaz en la enseñanza. Este estudio analiza las diferentes metodologías que pueden ayudar al profesor de una lengua extranjera, para lograr resultados efectivos en sus clases, haciendo uso de las TI. Al llegar a la conclusión de que, independientemente de la disciplina, no hay urgencia en la aplicación de los recursos tecnológicos en el ambiente académico y perfecto dominio de ese idioma por el maestro.

Introdução

Alguém já viu computador dando aula sozinho, sem que, pelo menos, alguém o tenha ligado à tomada? Ao longo de nossa vida acadêmica, já vimos uma lousa ou quadro-negro apresentando sozinho “a matéria”, sem que alguém a houvesse elaborado antes? Em algum momento dos últimos vinte anos, algum professor foi demitido do seu emprego só porque a escola comprou um DVD? Um laboratório de ciências, totalmente equipado, mas completamente sem uso, trancafiado, ensina ciências para alguém?

A presença do computador na escola é uma realidade incontornável e seu uso já vem se tornando um fato comum. Talvez não estejamos suficientemente preparados para a realidade virtual da telinha do computador, tão real como a realidade empírica da página do livro.

Desde meados dos anos 90, muita coisa mudou nos hábitos de escrita e comunicação no mundo todo com a popularização da Internet, surgindo o “Internetês” que é uma forma de expressão grafolinguística que explodiu principalmente entre adolescentes que passam horas na frente do computador, no Orkut, chats, blogs e comunicadores instantâneos em busca de interação – e de forma dinâmica.

No Brasil, cerca de 15 bilhões de usuários troca 500 milhões de mensagens por dia por meio do Messenger (MSN) – programa da Microsoft. A linguagem da comunicação on-line, o *internetês*, rompeu os limites a que estava restrito, invadindo a TV e até a escola. O uso constante de computadores influencia a relação dos alunos com a escola e, em particular, com a língua.

Ao dominar o uso dos sites de pesquisa e a seleção dos links presentes neles, o aluno está desenvolvendo importantes habilidades de leitura que são exclusivas do hipertexto.

Justificativa

Qualquer ferramenta ou tecnologia será aplicada a partir do seu uso correto e adaptado às necessidades da inteligência humana, para que assim, seja pos-

sível atingir os melhores resultados. O computador com todos seus aplicativos e mídias pode ser considerado como excelente mediador pedagógico, principalmente na produção de textos e aprendizagem de idiomas.

Objetivos

Objetivo geral

O presente trabalho visa apresentar uma metodologia pedagógica para aplicação das novas tecnologias de informática através do uso do hipertexto e da web, a fim de obter melhores resultados no ensino-aprendizagem de idiomas, bem como da Língua Portuguesa.

Objetivos gerais

- Despertar o gosto pela leitura;
- Produzir textos a partir das novas tecnologias de software;
- Facilitar o aprendizado de idiomas a partir da leitura hipertextual;
- Direcionar o uso das novas tecnologias;
- Associar as imagens do hipertexto ao processo criativo.

Metodologia

Os métodos utilizados para a pesquisa e obtenção de informações foram obtidos a partir de pesquisas bibliográficas para embasamento de minhas experiências no ensino da Informática no ensino fundamental e profissionalizante o que despertou o interesse nas diversas possibilidades do uso do hipertexto para o ensino de idiomas.

Hipertexto e Leitura

O hipertexto é um modo de apresentação de informações em um monitor de vídeo, onde são disponibilizadas conexões entre determinadas passagens de um texto (*links*), através de elementos (palavra, expressão ou imagem) destacados, que acionados por um clique de mouse provocam a exibição de um novo (hiper)texto com informações relacionadas ao *link* selecionado.

Entende-se por hipertexto uma cadeia de textos ligados uns aos outros por *links* que se acionados ativam estes textos. Para Pierre Lévy (1999:33) citado por Martos (2001:81), “tecnicamente o hipertexto é ‘um conjunto de nós ligados por conexões’ e funcionalmente é ‘um tipo de programa para organização de conheci-

mentos ou dados, para a aquisição de informações e para a comunicação”. Conforme Crystal (2001:203), o *link* é um mecanismo de ativação do hipertexto.

Os *links* permitem que o hipertexto seja uma rede complexa e não sequencial de associações de assuntos, na qual temas distintos são visualizados em função do interesse ou necessidade do usuário, independente da ordem de apresentação.

Segundo Pietraróia (2002), na *Internet* os textos apresentam como características, que interferem na leitura e na construção dos sentidos: a multicanalidade (vários canais de comunicação), a fragmentalização (textos ou partes de textos ocultos por links), a multireferencialidade (diversas fontes de enunciação), a descentralização do espaço (um mesmo documento com diversos centros) e a interatividade (percursos de leitura individuais).

Levy (1993) ao afirmar que “se definirmos um hipertexto como um espaço de percursos de leitura possíveis, um texto apresenta-se como a leitura particular de um hipertexto”, ratifica a concepção de que a leitura de um mesmo hipertexto realizada por diferentes pessoas é sempre distinta, visto que cada uma delas pode seguir um percurso de leitura, que influenciará diretamente na construção do significado.

Como se pode visualizar nas palavras de Lévy (1993, p. 33), o hipertexto configura-se exatamente como a quantidade infinita de *links* com os quais nos deparamos hoje das páginas *Web*: Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Outra característica do hipertexto eletrônico, citada por Lévy (1995: 39), é a potencialização do texto. Em um texto impresso, toda a possibilidade de leitura já pode ser visualizada pelo leitor em um objeto fixo, nas páginas do livro, ou revista etc. O texto inicial já está realizado integralmente. Na leitura virtual, ao contrário, esse suporte físico preliminar não se encontra presente. O texto a ser lido ainda não é um texto integral. Existem diversas possibilidades de criação do mesmo. “A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial” (LÉVY, 1995:30). Sendo assim, o hipertexto é “uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário” (LÉVY, 1995:40).

O texto eletrônico permite uma grande interatividade, dando ao leitor a possibilidade de modificar a estrutura do texto e selecioná-lo de acordo com seus interesses, através de *links* e de seu conhecimento de mundo participa da construção da significação que o texto assume. Como ressalta Levy (1993) “toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular”.

Primo (2002, 2003), levando em conta o caráter interativo do hipertexto, classifica-o em três formatos:

a) Hipertexto potencial: Primo considera este tipo de hipertexto aquele em que os caminhos associativos estão pré-determinados pelo programador da página, sendo que ao usuário não é permitido realizar qualquer tipo de inclusão de novas associações, lhe restando apenas seguir as trilhas dispostas pelo programador.

b) Hipertexto colagem: O hipertexto colagem definido pelo autor permite uma atuação mais ativa do internauta do que no hipertexto potencial, pois este só poderia executar modificações que já estariam previstas pelo autor da página. No hipertexto colagem é permitido ao internauta criar, no entanto não existe debate entre usuário e programador quanto a esta criação.

c) Hipertexto cooperativo: Este tipo de hipertexto, assim classificado por Primo, remete à questão da construção coletiva, pois o hipertexto é construído através do debate entre autor e usuário da página. Assim, a discussão contínua é responsável por modificar a trilha de associações à medida em que é construída, tanto por usuário quanto por programador.

A classificação de Primo aponta diversas questões acerca da utilização do hipertexto e do seu caráter interativo. A construção do conhecimento de forma coletiva é um dos maiores preceitos “profetizados” por Lévy (1993), que acredita que através da Internet, cria-se o que ele chama de hipercórtex, uma espécie de imaginário coletivo. As pessoas, através da Rede, estariam unindo-se para construir, em conjunto, o que antes não conseguiam construir separadamente. Dessa forma, através da Internet, elas podem ter acesso a uma maior quantidade de informações e de aprendizado.

De acordo com Calvo Revilla (2002), a leitura hipertextual desenvolve estratégias cognitivas e contribui para a formação de leitores autodidatas, capazes de criar significados no processo de ampliação e construção de um novo conhecimento.

Como Cruz Piñol (1997) adverte, a *Internet* não substitui a aula preparada pelo professor, mas é um canal de informação e comunicação que a complementa.

Um dos recursos mais interessantes para a prática do idioma é o *chat*, uma excelente forma de diálogo em que o aluno se engaja com o objetivo de comunicar com falantes do inglês, nativos ou não. Há opções de *chat*, como o do provedor Terra, que se dividem salas de acordo com o nível de conhecimento da língua dos participantes. Assim, o aprendiz não se sente constrangido e pode interagir com pessoas de um mesmo nível de proficiência a partir do nível básico.

O e-mail possibilita desenvolver competências gramaticais, comunicativas e discursivas, além de promover o contato com diferentes culturas e variantes do idioma, através da troca de mensagens.

A existência de um interlocutor concreto, seja um falante nativo, o professor ou um colega da escola, motiva o aluno, que treinará a compreensão da leitura e a produção escrita em contextos reais de interação.

Oxford (1990) distingue as estratégias de aprendizagem diretas e indiretas. As primeiras se relacionam diretamente à língua estrangeira e se subdividem em: estratégias de memória (memorizar e relembrar informações), cognitivas (compreensão e produção na língua meta) e de compensação (utilização da língua apesar de defasagens em seu conhecimento).

No entanto, a Internet permite visualizar e imprimir informações culturais, turísticas e linguísticas, através da consulta de dicionários, gramáticas, livros eletrônicos e sites especializados na difusão do espanhol. Como afirma Moura (2002:104), “na Web, o texto está preparado para receber todo tipo de leitor”.

Marcuschi (2001) afirma que além de se afirmar que o hipertexto é um novo espaço de escrita, é comum ouvir-se que o hipertexto representa uma novidade radical, uma espécie de novo paradigma de produção textual. A rigor, ele não é novo na concepção, pois sempre existiu como ideia na tradição ocidental; a novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade.

O hipertexto, aliado às vantagens da hiper mídia, consegue integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa, de modo eficaz e sem a sensação de que sejam notas, citações etc. Em suma, subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 79), pela sua natureza não sequencial e não linear, o hipertexto afeta não somente a maneira como lemos, uma vez que ele possibilita múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, mas também o modo como escrevemos. Em outras palavras, é o leitor quem escolhe o caminho e o direcionamento da leitura, haja vista que mesmo sendo assuntos relacionados, podem se tratar de documentos diferentes, ou de aspectos diferentes do mesmo documento, não dependendo, portanto, de uma única sequência argumentativa. Esse diferencial contrapõe a leitura de um texto de forma linear, isto é, na sequência que se encontra impresso em um livro, revista, jornal, entre outros, obedecendo à ordem das páginas, ou dos capítulos, do começo ao fim, não excluindo outras possibilidades de leitura.

Na busca de utilizar a tecnologia como uma aliada no ensino de LE, é necessário levar em conta as possibilidades de acesso aos mais diferentes tipos de textos que o uso de ferramentas como computador e internet permite.

E o mais importante: são enunciações concretas que circulam em tempo real aos quatro cantos do planeta. Com isso, é impossível negar a dinamicidade em que o mundo se transforma. E o espantoso é, como afirma Moita Lopes (2003, p. 34-35) que, “...fomos repentinamente invadidos dentro de nossas casas por uma

série de discursos simultaneamente produzidos, em várias partes do mundo, que possibilitam experienciar a vida de forma nunca antes vivida, por meio das TVs regulares e a cabo, das redes de tipo da Internet, dos canais de comunicação via satélite, dos jornais, livros, revistas etc., tornando possível essa grande reflexividade que vivemos, em um mundo mediado por múltiplos meios semióticos.”

É nesse contexto que estamos todos inseridos, alunos e professores. Os recursos tecnológicos, sobretudo o uso do computador, têm revolucionado o cotidiano das pessoas na atualidade e permeado as esferas de atuação humana. Se por um lado é necessário estar atento ao “perigo do discurso único, do discurso global que atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis” (MOITA LOPES, 2003, p. 35), por outro, cabe a escola, dentro de suas possibilidades, superar apenas o uso do giz e do tradicional quadro-negro ao utilizar em sala de aula os recursos tecnológicos de que dispõe, de modo que as aulas sejam mais significativas para o aluno, bem como o papel da desconstrução das formas de discursos globais. Outro fator a ser considerado é o tratamento dado às informações pesquisadas, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor. Segundo Hardagh (2007, p. 140), o uso de recursos como a internet e hipertextos facilita a vida do aluno no sentido que, através do manuseio do mouse e do clique nas teclas CTRL+C e CTRL+V ele pode fazer uma pesquisa. O ponto frágil de uma situação como essa é que se corre o risco de o aluno realizar a tarefa solicitada pelo professor sem que sequer tenha lido o conteúdo pesquisado. Ao analisar a situação, a autora afirma que as cópias de trechos de livros e enciclopédias, antes feitas em papel almaço, hoje podem ser feitas por meio do acesso em sites onde a pesquisa está pronta. Segundo ela, o professor tem duas alternativas: exigir que os alunos não entreguem as pesquisas por meio de textos digitados ou aprender a usar os benefícios que o ambiente virtual pode oferecer. Portanto, para se evitar a ocorrência de situações como a apontada, é necessário que as atividades propostas demandem do aluno uma interação com o conteúdo por meio do posicionamento que ele assume diante do conhecimento que adquiriu.

Principais Ferramentas que Favorecem a Aplicação do Hipertexto

Webquests

WebQuest (WQ), entendida como uma metodologia de pesquisa na internet e que pode ser extensiva aos materiais didáticos, voltada aos usos da *Web* nos processos educacionais. WQ é uma metodologia de pesquisa orientada, que parte da definição de um tema, que pode ser uma situação problema, e objetivos a serem alcançados durante um determinado período, ambos estabelecidos pelo professor. A *webquest* normalmente se organiza em seções didaticamente distintas, como: in-

trodução, espaço onde o professor informa o assunto (ou tema) a ser trabalhado e motiva os alunos a participarem; tarefas, momento de orientar os alunos o que e como fazer; processo, seção onde informa a respeito do processo, o decorrer das atividades; avaliação e conclusão, momentos em que o professor informa o modo de avaliação utilizado e faz suas considerações finais, respectivamente.

Uma atividade interessante que pode ser usada pelos professores é o “*Scavenger Hunt*”. O termo “*scavenger hunt*” corresponde em português ao termo “caça ao tesouro”. Esta atividade permite a prática do idioma ao mesmo tempo em que se ensina aos usuários como utilizar os mecanismos de busca da *web*. Pode ser usado também para ensinar o idioma de forma interdisciplinar. Existem vários “*scavenger hunts*” prontos na web; para acessá-los, basta irmos ao mecanismo de busca de um portal, por exemplo, o Google e digitarmos o termo.

Blog

São páginas pessoais, criadas por qualquer usuário da Internet, já dão a impressão de libertação do usuário das “garras” do programador. Qualquer internauta hoje em dia pode ter seu blog, sem ter o mínimo de conhecimento em linguagem de programação e então publicar o que bem entender na Internet. Por outro lado, por ter um “dono” o blog poderia não condizer com essa ideia de hipertexto construído coletivamente, já que somente o autor da página poderia modificar o hipertexto, alterando seu conteúdo, incluindo e/ou excluindo *links* e contribuindo para a permanência de um hipertexto unilateral, individual.

Wiki

A Wikipedia apresenta-se como outra possibilidade que os internautas possuem para participar da tecitura da teia de nós da Internet. Criado em 1995, por Ward Cunningham, o sistema *wiki* (que significa “rápido” no Havaí) funciona através de um *script* instalado no servidor permitindo que qualquer usuário da Internet possa alterar/editar o conteúdo das páginas que funcionam dentro desse sistema. As páginas *wiki* podem ser alteradas sem a prévia autorização do autor da página, o que acaba fazendo com que todos sejam autores e que o texto nunca tenha uma versão definitiva, mas que fique em constante modificação. Cada alteração realizada permanece salva dentro do sistema, podendo ser verificada retrospectivamente. Em janeiro de 2001, Larry Sanger e Jimmy Wales lançam a Wikipedia, a qual acabaria se tornando o maior projeto *wiki* até hoje realizado. A Wikipedia é uma enciclopédia online, estruturada em verbetes, os quais estão disponibilizados em mais de 205 idiomas e dialetos, entre eles até mesmo o latim e o esperanto.

A coletividade e a cooperação se manifestam livremente dentro da Wikipedia. Qualquer um pode criar um novo verbete, alterá-lo, incluir e/ou excluir *links* e dessa forma o texto é efetivamente coletivo, sem dono.

Existe uma infinidade de outras ferramentas *web* com diversas possibilidades de uso, que serão aplicadas de acordo com a metodologia e o planejamento do docente. Daí a riqueza de possíveis variações que a Internet permite e através do hipertexto todos tem a ganhar.

Há sempre o risco dos estudantes apresentarem como trabalhos textos extraídos integralmente da Internet, o que exige do professor uma preparação contínua na manipulação das novas tecnologias, de modo a elaborar bem as atividades e avaliar corretamente os alunos.

Por outro lado, os alunos precisam aprender a avaliar a qualidade e a veracidade das informações veiculadas pela rede. Cabe ao docente prepará-los para essa tarefa, destacando no texto informações como: o autor, o local em que o texto está inserido, se foi publicado e se contém referências a outras fontes de informação.

Resultados e discussão

Para o professor, a *web* é rica em infinitas possibilidades de combinações e de fonte para tarefas diversas. Uma das tarefas do professor é não só a de buscar informações, mas também a de divulgar conhecimento em parceria com seus alunos. A situação ideal seria que o professor fosse auxiliado por especialistas em informática para geração e manutenção das *homepages*, mas a parceria com um *Web Designer* e outros especialistas, na prática, é quase impossível. É necessário, portanto, que os educadores se alfabetizem tecnologicamente para melhor proveito tirarem da tecnologia.

Vários são os pontos positivos da Web, mas contrapontos negativos também podem ser listados:

PONTOS POSITIVOS DA WEB	PONTOS NEGATIVOS DA WEB
Variedade de informação	Excesso de informação
Possibilidade de atualização constante	Ausência de atualização em algumas <i>homepages</i>
Ambiente multimídia: imagem, som, vídeo	Lentidão no carregamento da informação proporcional à quantidade de recursos
Facilidade de navegação	Necessidade de atualização constante de <i>softwares</i>
Diversidade de material	Nem todo material é de boa qualidade
Possibilidade de escolha de informação	Nem toda informação é confiável
Responsabilidade individual na escolha de informação	Excesso de opções dificultando a escolha
Cada um interage com a informação de acordo com seu próprio ritmo	Leitura de muita informação na tela é cansativa
Gratuidade da informação	O preço do impulso telefônico é caro
Fomento a educação continuada	Nem todos os cursos são gratuitos
Rapidez no acesso à informação	Necessidade de refinamento na busca das informações: as informações nem sempre são localizadas
Acesso a textos em processo de construção	Algumas <i>homepages</i> ficam eternamente em construção
Uso por tempo ilimitado	Volatilidade da informação: algumas páginas desaparecem rapidamente
Possibilidade de acesso aos autores	Algumas <i>homepages</i> são anônimas
Orientação da leitura através de mapas de navegação.	Algumas <i>homepages</i> são mal organizadas
Possibilidade de leitura não linear	A viagem através de hipertextos pode desviar a atenção do objetivo principal

A Internet oferece um ambiente propício à interação com falantes nativos ou aprendizes de línguas estrangeiras em todas as partes do mundo. Revela-se um excelente espaço para o aprendiz construir seu conhecimento do idioma e melhorar seu desempenho no uso da língua. Ao contrário da sala de aula tradicional, que muitas vezes estimula a mera imitação de modelos linguísticos, a Internet oferece situações de comunicação autênticas.

Existem diversos *sites* especializados em cursos de idiomas on-line que desenvolvem trabalhos eficientes no ensino de uma LE e assim, o trabalho do professor vai além da sala de aula.

Vygotsky (1984:99) condena o conceito de aprendizagem como algo puramente mecânico e lembra que pesquisas demonstraram que “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”. Para ele, o importante não é a imitação pura, mas aprender a ser capaz de resolver problemas independentemente.

BIBLIOGRAFIA

CALVO REVILLA, A. *Lectura y escritura en el hipertexto*. Revista Especulo, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002.

www.ucm.es/info/especulo/numero22/hipertex.html

Acesso: 15/01/2009

CASTELLS, M. 2002. *A Sociedade em Rede*. São Paulo, Editora Paz e Terra, p. 698.

COIRO, J. *Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies*. **The Reading Teacher**, 56(6), fevereiro de 2003.

CRUZ PIÑOL, Mar. *La World Wide Web en la clase de E/LE*, Revista Especulo, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1997.

www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html

Acesso: 17/01/2009

CRYSTAL, David. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

HAMMERICH, I. e HARRISON, C. *Is Reading Print Different than Reading Web Text? Developing Online Content - The Principles of Writing and Editing for the Web*. *United States of America, Willey*, 40-42, 2002.

HARDAGH, C. H. *O hipertexto como espaço de aprendizagem*. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, E.B. (Org.) **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo, Avercamp, 2007.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*, Universidade Federal de Pernambuco.

MOITA LOPES, L.P. *A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOURA, Leonardo. *Como escrever na rede: manual de conteúdo e redação para Internet*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NUTTALL, Christine. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 1988.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle publishers, 1990.

Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. - Brasília : A Secretaria, 1998.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei *Multimídia, hipertexto e internet: novos percursos de leitura*. GEL Estudos lingüísticos XXXI, São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

PRIMO, A. F. T. 2002. *Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva*. In: *Compôs 2002 – Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 11, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2002.

Disponível em:

http://www.pesquisando.atravesda.net/quao_interativo_hipertexto.pdf.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. São Paulo: Livraria Martins Pontes, 1984.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2002. (Texto mineografado).

http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Aquino.PDF

Acesso em: 30/01/2009.

SOBRE EL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE POSIBILIDADES ANTE LA EDUCACIÓN

Dr. Francisco Muscará

Facultad de Educación Elemental y Especial .Universidad Nacional de Cuyo

Introducción: Derecho humano a la verdad

Todo hombre busca naturalmente la verdad y todos creemos poseer parte de ella por eso, a veces, se suscitan luchas ideológicas para defender nuestras razones. Por una parte tenemos deseo de encontrar la verdad pero, al mismo tiempo, somos conscientes de que pocos hombres parecen llegar a un cierto grado de madurez en el proceso cognoscitivo y esto (decía Santo Tomás) después de mucho tiempo, con mucho esfuerzo y mezcla de errores a causa de la deficiencia misma de las cosas, de las limitaciones del entendimiento, así como de las circunstancias personales y sociales que nos rodean. Hay en el hombre un deseo natural de saber lo conocido y de perfeccionar el conocimiento de lo que ya se sabe que es comparable al deseo mismo de vivir con dignidad.

Cuando decimos que el hombre tiene derecho natural a la verdad queremos decir que le es debida por su misma naturaleza, la cual se especifica por la racionalidad que, a su vez, se manifiesta en la facultad intelectual. En efecto, la inteligencia tiene por objeto el conocimiento de los seres que existen en la realidad extramental. Cuando ese conocimiento es verdadero, las cosas conocidas adquieren en la inteligencia una presencia intencional.

El engaño y el error consciente alejan al hombre de la verdad por eso los padres y nosotros los educadores tenemos el deber de enseñar la verdad para no cometer una injusticia contra nuestros hijos y discípulos. Por otra parte, el analfabetismo, que limita la comunicación y dificulta el conocimiento, se presenta como un fenómeno humillante.

De allí que: quien conociendo la verdad, no la enseña prudentemente cuándo debe y cómo se debe, o la oculta para enseñar el error y la mentira, obra contra la naturaleza humana y comete una injusticia fundamental. A todos nos es debido que quienes ejercen la función de enseñar pongan a nuestro alcance aquellas verdades que nuestra inteligencia es capaz de asimilar¹.

Igualdad de oportunidades, distintas perspectivas

La igualdad de oportunidades es una de las finalidades fundamentales de la política educativa en una sociedad democrática y se relaciona con la libertad de las personas y la expansión de la enseñanza. Hay una coincidencia casi absoluta en afirmar que la democratización de la enseñanza y la igualdad de oportunidades son problemas interdependientes. En términos generales, la democratización de la enseñanza se concibe como el acceso abierto a sus distintos niveles y como la difusión, en gran escala, de una enseñanza extraescolar, diferente de la alfabetización de adultos².

Otro significado, que completa el anterior, considera a la democratización como la posibilidad de participar en la gestión de las instituciones escolares, en la elección de los métodos de enseñanza y aprendizaje, etc. Por este sentido parece inclinarse el P. Fernando Storni (1989) cuando afirma: *“La educación necesita un régimen de libertad y es necesario que los gobiernos democráticos asuman como una verdad esa necesaria libertad que deben respetar y fomentar si realmente se desea una gran educación. Decir que la democratización de la educación pasa ante todo por el crecimiento de la matrícula no es cierto porque también han ampliado su matrícula escolar de los estados totalitarios pero les ha servido para imponer la ley que deseaba el Führer, el partido o la oligarquía que gobernaba, pero no para educar en la libertad. Con autoritarismo no se educa, se puede instruir o lavar el cerebro, pero no educar. Y la educación es educación en la libertad”*³.

¹ El Prof. Caturelli distingue entre la inteligencia *“que sabe que todos los saberes del hombre, sumados son NADA, en relación a la Verdad total”* y la Razón *“que absolutizada –desde el nominalismo hasta Hegel– cree que ella es la conciencia de ser de toda la realidad”*. Es misión de la inteligencia descubrir la verdad de la que participa cada ente pero el hombre contemporáneo, guiado por una razón inmanentista y desacralizada, se pregunta ¿qué es la verdad?.

(Cfr. *Filosofía cristiana de la educación*, pp. 156-162). Nos parece una falta grave que en la nueva Ley de Educación Nacional no se mencione en ninguna parte el valor de la Verdad como perfeccionamiento del hombre.

² La difusión del conocimiento en gran escala se ve facilitada en la actualidad por el desarrollo tecnológico; es cada vez más evidente que, ante la influencia combinada del desarrollo de programas y equipos de información y comunicación, se abren vías que facilitan nuevos tipos de servicio educativo. *“Así como fue y sigue siendo una misión de la escuela el ingreso de los niños a la cultura letrada, hoy debe incorporar el aprendizaje y la utilización de los nuevos lenguajes digitales, desde la educación inicial hasta la capacitación para el mundo del trabajo... El término brecha digital no sólo marca las diferencias en el acceso entre los individuos sino también entre grupos sociales y áreas geográficas que tienen o no la oportunidad de acceder a las tecnologías de la información y las comunicaciones”* (Cfr. Documento para el debate, Ley de Educación Nacional, p. 41)

³ Cfr. STORNI, Fernando; *Las exigencias de la democracia, autonomía y pluralismo*. En *Ideas y propuestas para la educación argentina* (Academia Nacional de Educación, p. 52). Sobre el mismo asunto observa Llach: *“Fue el siglo XX el de la gran explosión educativa. Sin embargo, frecuentemente lo hizo con una orientación totalitaria o autoritaria... si educación para todos implica uniformidad ideológica impuesta, no es digna de tal nombre”* (Cfr. *Escuelas ricas para los pobres*, op. cit., p. 15)

La igualdad de oportunidades intenta, como meta final, *llegar a un estado en el que todos los hombres (exceptuando las diferencias innatas) dispongan de las mismas posibilidades para el libre desarrollo de su personalidad por medio de la formación*. Esta parece ser la respuesta clave al problema de cómo emparejar individuos desiguales con posiciones desiguales. Si todos tienen las mismas oportunidades, la posición que finalmente se logre dependerá, al menos en teoría, de los propios esfuerzos. Es más, se ha pensado que al eliminar las desigualdades escolares se contribuye a eliminar otras desigualdades muy vinculadas a aquéllas (por ej.: sociales y económicas). En síntesis este principio supone que toda desventaja natural, económica, social o cultural debe ser compensada, en la medida de lo posible, por medio del sistema educativo (ingreso irrestricto, cursos de nivelación, clases compensatorias y etc.)⁴.

En general, dejando de lado los matices, el concepto de igualdad de oportunidades se ubica en alguna de las siguientes perspectivas: algunos parten del principio del “darwinismo social” y se fundan en el derecho de todos de competir en igualdad de condiciones para acceder a través del sistema educativo a las diversas posiciones sociales; otros privilegian el derecho a un tratamiento diferente y acorde con las capacidades y los intereses personales. La igualdad de oportunidades no tiene por qué identificarse con igualdad de tratamiento.

Sin embargo, la solución del problema va mucho más allá del encuadre teórico de algunas de las síntesis que intentan abarcarlo, el dilema entre la “Igualdad” y la “Meritocracia” es uno de los que presenta mayores dificultades. Es característico sobre todo, de las sociedades pos industriales cuyas desigualdades de ingresos y de status dependen, muchas veces, de la calidad de las aptitudes técnicas y del nivel alcanzado en la educación superior. La capacidad técnica es lo que se denomina “capital humano” y como la mejor calidad y el más alto de los establecimientos universitarios ofrecen una ventaja diferencial adicional sobre los graduados en centros de masas, la universidad se transforma en árbitro de la posición de clase. Es decir que la racionalidad y el conocimiento sistematizado se convierten en las nuevas bases de la influencia y del poder. Esto nos hace pensar que el modelo Meritocrático no puede ser adoptado sin los debidos recaudos

⁴ “Los procesos vividos en las últimas décadas mostraron que fue posible combinar el crecimiento económico con mayores niveles de desocupación, pobreza y exclusión. En este contexto, la educación se vio disminuida en su capacidad igualadora a partir de políticas que desembocaron en un modelo de país que sometió a la pobreza y la exclusión a grandes sectores de la población. La necesidad de proponer una nueva ley de Educación Nacional está sustentada, en cambio, en la convicción de que la educación como derecho social es uno de los factores claves para desarrollar estrategias que permitan que el progreso del país esté sustentado en un modelo en el cual el objetivo principal del crecimiento económico sea fortalecer la justicia social... Sólo una educación de excelente calidad para toda la población permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable” (MEC)T, Documento para el debate, 2006)

porque más que un punto de partida puede constituirse en el fruto natural de una sociedad compuesta por hombres poco solidarios cuyo único objetivo sea competir para no decaer en su ubicación social y perder las correspondientes ventajas y privilegios.

No obstante, el problema de la Meritocracia supera el simple intento de lograr un aumento del poder de la inteligencia o de privilegiar a los que cuentan con mayores caudales de conocimiento porque se ha detectado una tendencia a transmitir las ubicaciones sociales y las prerrogativas de la Meritocracia de una generación a otra, sin necesidad de nuevas competencias. Sólo se trataría de una reubicación generacional. Quizás sea por eso que se ha observado: *“en las clases superiores predomina la educación económicamente selectiva, en las clases medias tiene primacía la educación de la escuela primaria privada y el colegio secundario público, y una educación terciaria orientada hacia carreras fundamentalmente técnicas y profesionales, de tipo más realista que las humanistas y liberales buscadas por las clases superiores y que, en las clases sociales bajas, populares, la mayoría de los alumnos no pasan de la escuela primaria pública o sólo llega a la escuela técnica elemental o de perfeccionamiento”*⁵.

En los años 60 las teorías económicas provocaron una explosión escolar puesto que vinculaban de una manera casi matemática el rendimiento de los sistemas escolares con el desarrollo económico y social. Las políticas educativas respondieron a esas exigencias desarrollando y extendiendo los sistemas educativos y dando prioridad a los esfuerzos para escolarizar al mayor número posible de niños y adolescentes. La cuantificación fue la tendencia dominante en todos los niveles de la enseñanza. Pero en la década de los setenta comenzaron a difundirse distintos cuestionamientos puesto que las investigaciones demostraban que, luego de muchos años de democratización y de mucho dinero invertido, resultaba imposible verificar que la escuela fuese el factor determinante para suprimir las desigualdades socio-económicas.

El asunto adquirió un nuevo significado y se puso de manifiesto una tendencia a preferir la equidad a la justicia. En este caso, la solución no se redujo a ofrecer una misma enseñanza sino a instrumentar un conjunto de medidas para reducir, además de las desigualdades frente a la educación, las desventajas socio-culturales. Con este objeto se consideraron problemas como la igualdad de acceso al sistema pero teniendo en cuenta su capacidad de recepción y de desarrollo, la educación compensatoria y la implementación de recursos de orientación a fin de no marginar a nadie de los sistemas educativos.

También se cuestionó la idea de un tipo de escuela capaz de enseñar todos los conocimientos que el niño necesitaría cuando fuese adulto. Por el contrario,

⁵ Cfr. NASSIF, Ricardo (1984); *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapeluz

se insistió en la actualización permanente para responder a los cambios continuos que se producen en la sociedad contemporánea. Esto significa que las “competencias básicas” gracias a las cuales es posible adquirir sin mayor esfuerzo los nuevos conocimientos, son esenciales para los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben continuar a lo largo de toda la vida.

En la actualidad existe el convencimiento de que no podrá lograrse una verdadera igualdad de oportunidades, si las reformas propuestas en ese sentido por la política educativa no van acompañadas por cambios en las estructuras sociales y en los sistemas económicos. *Se coincide en que no pueden mejorarse las opciones ofrecidas por un sistema de enseñanza si no las garantiza previamente el sistema social.* La escuela no es la gran igualadora que quiso el siglo XIX puesto que la educación, aún cuando es capaz de proporcionar un cierto grado de competencia, no elimina las desventajas sociales y económicas. Por eso, debemos pensar que la igualación de oportunidades educativas ayudaría a la reducción de las desigualdades económicas pero no sería el único factor para lograr ese objetivo.

Se ha insistido entonces, en la necesidad de garantizar jurídicamente una igualdad social básica, fundada en la dignidad y en la libertad del hombre. Pero también se ha insistido que para ello no es preciso imponer un igualitarismo rígido y absoluto, ni predicar la conveniencia de una completa nivelación, ajena al pluralismo de las sociedades democráticas. De modo que la igualdad de oportunidades todavía se presenta como un problema sin resolver cuya respuesta podría encontrarse haciendo efectiva una *justicia de las oportunidades* (Cfr. Martínez Paz, 1989).

Responsabilidad del Estado según la justicia distributiva

Hacer posible la realización del derecho a la educación, presenta dificultades de orden subjetivo y de orden objetivo. Entre las primeras se encuentra la principal: la voluntad y el interés del propio educando para cultivarse y progresar, sus aptitudes y capacidades, su salud y temperamento. Aunque es cierto que cada uno puede crecer indefinidamente en la medida de sus posibilidades, sabemos que el límite principal a todo influjo educativo se encuentra en la libertad del mismo educando. Ningún maestro, por más excelente que sea, podrá enseñar nada a quien no quiera aprender.

Existen también dificultades de orden objetiva a las que las autoridades deberán prestar atención especial para garantizar a los argentinos el acceso a un servicio de buena calidad para todos:

a) *Desigualdades de orden geográfica:* las regiones menos desarrolladas y con escasa población disponen de una red poco densa de escuelas superiores y, con-

secuente, de menores posibilidades culturales. Por lo general, los niños nacen en el seno de una familia y se insertan en la sociedad a la que pertenece su familia, de ese fondo físico y cultural reciben usos y costumbres que actuarán poderosamente en la configuración de su personalidad ⁶.

En un estudio reciente del Prof. Liach (2004) se alude a las diferencias geográficas que, en Argentina, impactan sobre las diferencias de aprendizaje. Teniendo como referencia una evaluación realizada a escala nacional entre alumnos de sexto año de EGB, se afirma: “*Los resultados obtenidos en Catamarca, Misiones y Santiago del Estero son similares a los logrados por el 10% más pobre del total del país. En el otro extremo, los resultados de la Ciudad de Buenos Aires se igualan al promedio del segundo decil más rico. A igualdad del resto de los factores, los sistemas con mejor desempeño resultaron los de Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Salta y Santa Fe, los peores los de Catamarca, Chubut, Corrientes, La Rioja, San Juan, Santiago y Tierra del Fuego*”⁷

b) *Desigualdades de orden social*: al iniciar la escolaridad obligatoria, las aptitudes en los niños están marcadas por profundas desigualdades que en gran medida son imputables a sus familias. En todos los países se observa que las personas que viven en ciudades reciben más educación y obtienen más fruto de ella que las procedentes de un medio rural. Por otro lado, los niños pertenecientes a hogares cuyos padres son profesionales o empleados obtienen mejores resultados en sus estudios que los niños cuyos padres son simples trabajadores manuales. Parece ser que la “educabilidad” no depende sólo de factores congénitos, sino también de la acción ejercida sobre los niños en los primeros años de su vida⁸.

c) *Desigualdades de orden económico*: el mundo se hace cada vez más rico pero ello no quiere decir que todos los habitantes de la tierra gocen por igual de esa

⁶ El Prof. GARCIA HOZ (1960), enseñaba que: “*La vida del hombre se halla determinada, en parte, por el medio físico en que vive... La acción del ambiente físico influye en una gradación de fenómenos que van desde el calor, el viento, la humedad, la presión atmosférica y, en general, toda acción química, eléctrica o puramente mecánica, hasta aquellos otros influjos que partiendo del medio físico llevan a modificar las condiciones educativas. Desde el punto de vista pedagógico, la más interesante de las influencias directas del ambiente físico es la que ejercen el clima y las variaciones estacionales sobre el desarrollo biológico, sobre las reacciones psíquicas y sobre el rendimiento del trabajo*” (Cfr. *Principios de Pedagogía Sistemática*, pp. 411 y ss.)

⁷ Cfr. *Escuelas ricas para los pobres*. En Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 57, p. 16

⁸ Para disminuir las futuras consecuencias que se puedan derivar de la heterogeneidad de los niños que ingresan al sistema escolar, la Ley de Educación Nacional establece: “...b) *Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos los niños en el sistema educativo. I) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje*” (art. 20: *Objetivos de la educación inicial*)

riqueza sino que mientras unos pueden acceder a bienes lujosos, otros carecen de lo necesario para vivir. Ello también es causa de desigualdades y oportunidades diferentes ante la educación⁹.

¿Cómo hacer para superar esas desigualdades?, ¿Cómo pueden contribuir las autoridades para que todos los argentinos tengan posibilidades equitativas de acceder a los bienes de la cultura y de la educación? El Dr. Félix Bravo (1989) confiaba en que una educación prestada y gestionada por el Estado sería la única garantía de justicia en la distribución de los conocimientos: *“La necesaria preeminencia de la escuela pública u oficial en la prestación del servicio educativo, dado que ella está abierta a todos los sectores de la comunidad, ajena a discriminaciones de cualquier orden así como a intereses de círculos y a pujos aristocratizantes. He aquí configurado el Estado docente. En cuya virtud la Nación, las provincias y las comunas tienen no sólo la atribución sino particularmente el deber de crear, organizar, dirigir y sostener un servicio educacional acorde con las necesidades y los intereses de todos los habitantes?”*¹⁰.

El mismo Bravo (1986), afirma en otro lugar: *“Advertimos que la educación popular es concebida en la actualidad en tres dimensiones, de las cuales se infiere el propósito de revertir los aspectos negativos contenidos en las reflexiones anteriores: 1) la necesidad de una auténtica universalización de la educación, que favorezca a todos, sin exclusiones; 2) las correspondientes oportunidades deben cubrir todos los niveles y las modalidades de educación formal, proyectándose hacia el ámbito de la educación no formal para responder a las expectativas de los adultos en cuanto titulares de un derecho diferido; 3) la educación ofrecida habrá de tener en cuenta, preferentemente, las necesidades, intereses e inquietudes de las mayorías o sea, de las grandes masas. A estos efectos, reafirmamos que la escuela pública u oficial, abierta a todos los sectores de la comunidad, está llamada a ofrecer mayores garantías de democratización. Por su carácter abierto, ajeno a las discriminaciones sociales, religiosas, étnicas o políticas, permite la incorporación de toda la población escolar y estudiantil, jugando así un papel primordial. De*

⁹ En el Informe *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992), se hace la siguiente propuesta: *“El Estado debe asegurar que la distribución de las oportunidades educacionales sea adecuada y equitativa. Esos objetivos sólo se lograrán si quienes pueden pagar el costo de su educación lo hacen, mientras que los estudiantes de escasos recursos deben tener acceso a un plan solidario de becas y préstamos del Estado a fin de poder cubrir la diferencia entre los costos y el valor de los aranceles y la parte que pueden financiar con sus ingresos propios o familiares. Los planes de becas y préstamos deberán favorecer a los estudiantes independientemente del tipo de establecimiento de enseñanza en que éstos se matriculen, a condición de que todos se sujeten a los mismos procedimientos de acreditación y evaluación que se establezcan en cada país. El hecho de que la enseñanza básica suele ser gratuita no debe hacer olvidar los gastos efectivos relacionados con la asistencia escolar (transporte, uniformes, materiales didácticos...).* Los principales beneficiarios de esas transferencias deberían ser los hogares pobres de las zonas rurales...”(Cfr. p.193)

¹⁰ Cfr. *La democracia y el pluralismo en la educación argentina*. En Ideas y Propuestas... (op. cit., p. 44)

*este modo, pues, mediante la universalización, la educación será un factor relevante de movilidad social, circulación de élites e integración consensual*¹¹.

La política educativa del presidente Menem pareció adoptar, en cambio, el principio de “subsidiariedad” del Estado en materia educativa puesto que reconoció su responsabilidad indelegable a la hora de definir lineamientos, regular y supervisar el servicio. Pero invitó a otras instituciones sociales a crear y gestionar sus propios proyectos educativos. Creemos que es en este sentido como debe interpretarse el art. 1 de la Ley Federal de Educación (1993) cuando afirma que la educación es un *“bien social y una responsabilidad común”*. Y aunque el art. 2 dice que el Estado tiene una función *“principal e indelegable”* de fijar los lineamientos de política educativa y de controlar su cumplimiento. En el art. 3 se insiste que *“el Estado Nacional garantiza el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios con la participación de las familias, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada”*. Desde esta perspectiva ya no será pública sólo la educación recibida en escuelas del Estado sino también la ofrecida por las instituciones no gubernamentales.

Aunque la nueva Ley de Educación Nacional (2006) acentúa el protagonismo del Estado cuando dice: *“El Estado Nacional, las provincias y la CABAs tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho.”*, también invita a *“la participación de las organizaciones sociales y de las familias”* (art. 4). A la vez que afirma: *“El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender”* pero reconoce que las acciones educativas son responsabilidad del *“Estado Nacional, las provincias, la CABAs., los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad, y la familia, como agente natural y primario”* (art. 5)

“Escuelas ricas para los pobres”

En julio de 2004, el Prof. Juan José Liach pronunció esta disertación con motivo de su incorporación a la Academia Nacional de Educación¹².

A partir de un análisis de los datos ofrecidos por el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad (2000) para sexto año de EGB, comprobó que en la realidad de nuestro sistema *“las escuelas pobres son para los pobres”*. Tomando

¹¹ Cfr. Ampliación y profundización de la educación popular hoy. En Informe sobre posibles reformas del sistema educativo (Comisión de Asesoramiento del Congreso Pedagógico, Buenos Aires: Ministerio de Educación)

¹² Publicada en el Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 57, pp. 13-21

como referencia lo que él llama de “*capitales básicos*”: capital físico (ambiente e infraestructura edilicia); capital humano (directivos y maestros) y capital social (organización escolar y relaciones con la comunidad), concluyó que “*las escuelas son tanto más ricas en los tres capitales cuanto mayor es el nivel socioeconómico de los alumnos que concurren a ellas. Esto ocurre para el conjunto del país pero también dentro de cada provincia y tanto para las escuelas de gestión estatal como para las de gestión privada. También pudimos probar diferencias muy importantes en la dotación de recursos dentro de cada una de las gestiones. Más aún, las diferencias entre escuelas estatales son mayores que entre escuelas privadas, sobre todo en el capital físico*”.

Parece que el capital físico influye mucho sobre los resultados de aprendizaje y eso es bueno porque puede ser mejorado con facilidad; sólo se necesita una administración racional de los recursos. Respecto de los directivos, se observa que obtienen mejores resultados aquellos que tienen mayor experiencia y mayor dedicación horaria en la escuela; aquellos que ocupan más tiempo a cuestiones pedagógicas, a la organización escolar y a la atención de los padres. Por otra parte, consiguen resultados positivos aquellos docentes que tienen título de nivel superior, que están mejor dispuestos y cumplen responsablemente con sus tareas, que desarrollan la mayoría de los contenidos establecidos y que pueden seleccionar los textos para favorecer la participación crítica de sus alumnos. Por último, el capital social también es importante, el clima positivo se traduce en la buena relación con los padres de los alumnos y en el trabajo entusiasta en una institución donde el docente vislumbra posibilidades de crecimiento profesional.

Se subraya que “*aunque el NES es la variable que más influye en los logros académicos, ellos dependen también de la calidad de las escuelas y, en la gestión estatal, también de las cooperadoras*”.

Liach sugiere las siguientes propuestas que debe tener en cuenta la política educativa para que el sistema escolar contribuya a realizar en la práctica la meta de igualdad de posibilidades

a) *Escuelas autónomas*: La descentralización administrativa debe extenderse a cada una de las instituciones, las cuales deben ser capaces de formular un proyecto educativo pertinente, con metas alcanzables, gestionado con el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y adecuado a la realidad social en la que ellas se ubican. La mayor autonomía de gestión supone que las mismas escuelas deben diseñar e implementar programas de perfeccionamiento docente e, incluso, administrar recursos económicos en función de sus necesidades.

b) *Universalizar la preescolaridad*: En principio, debe extenderse la escolaridad obligatoria hasta el 100% de los niños de cuatro años. Esto no lo prescribe la Ley de Educación Nacional pero si, por ejemplo, algunas provincias como Buenos Aires y Mendoza.

c) *Doble escolaridad*: Así como los niños que proceden de familias de nivel socioeconómico alto, los niños pobres deben poder acceder a actividades educativas que contribuyan al desarrollo integral de sus capacidades (deportivas, idiomas, computación e etc.). La extensión del horario escolar debería también ofrecer cursos de apoyo a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje.

d) *Financiamiento*: Liach afirma que es posible mejorar la calidad del servicio ofrecido por el Estado si existiera voluntad política dispuesta a eliminar gastos públicos inútiles; a disminuir los recursos que se destinan a burocracia e incrementar los fondos derivados directamente a las escuelas. La asignación de recursos debe estar sometida a un estricto control que permita determinar cuánto se gasta por alumno y por escuela para ser más eficientes y equitativos.

Sostiene que la meta propuesta en la Ley de Financiamiento (6% del PIB) “*jamás se conseguirá si no se afectan fondos específicos a la educación, ni más ni menos que como se hizo en la Ley 1420 con el Tesoro Común de las Escuelas*”.

e) *Calidad educativa*: Es necesario revalorizar la cultura del esfuerzo y rescatar el rol protagónico que desempeñan las escuelas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. Garantizar, al menos, ciento ochenta días de clases al año. Cumplir con los contenidos básicos establecidos y mejorar la formación de los docentes. Para controlar el cumplimiento de estos objetivos habrá que promover (a nivel provincial y nacional) la creación de instituciones, con independencia de criterio, encargadas de velar por la calidad de la educación.

f) *Jerarquizar la profesión docente*: Es necesario que esta ocupación sea atractiva para las personas con mayor capital cultural; también es necesario que los jóvenes varones puedan ver en la carrera docente una opción válida para un proyecto de vida digno. Habrá que mejorar las remuneraciones y ofrecer incentivos adecuados a los mejores profesionales.

Pensamos que existe consenso en las propuestas formuladas y que la mayoría de ellas han sido tenidas en cuenta por los legisladores en la Ley de Educación Nacional. No obstante, estamos de acuerdo con la advertencia que formula el mismo Liach: “*¿Es posible la equidad o la igualdad de oportunidades educativas en sociedades fuertemente desiguales?. Ciertamente, es mucho más difícil que en sociedades más equitativas. Por tanto, parte de las críticas hacia nuestro sistema educativo deberían dirigirse más bien a los procesos y políticas económicas y sociales que hicieron posible una sociedad con tanto desempleo, tanta desigualdad y tanta pobreza*”.

Igualdad de posibilidades en la política y la legislación educativa

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) se acordó que la “SATISECCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE” debía ser un objetivo de nivel internacional y que para ello no basta con renovar el compromiso con la educación básica actual sino que se requiere una “visión ampliada” que implique:

- universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones.

“Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle, los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómades y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.

Es en este sentido que la Constitución Argentina reformada en 1994, enuncia que es atribución del Congreso: “...sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y de la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales...” (Art. 75, 19).

Un año antes, en abril de 1993, la Ley Federal de Educación destinaba una parte a explicitar las acciones que debía emprender el Estado (por sí mismo o en concertación con instituciones privadas) para que todos los alumnos tuviesen acceso a los distintos niveles de escolaridad puesto, que según el “principio de subsidiariedad” los recursos humanos y económicos deben ser asignados en mayor proporción entre aquellos que están más necesitados.

Bajo el título “Políticas de promoción de la igualdad educativa”, la Ley de Educación Nacional prescribe que las instituciones gubernamentales “fijarán y desarrollarán políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores

socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (art. 79). Esas “políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El MECYT, en acuerdo con el Consejo Federal, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los alumnos, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable” (art. 80).

La participación de organizaciones no gubernamentales en la gestión de acciones educativas con la finalidad de optimizar los recursos fue una recomendación expresa de la reunión de Jontiem: “Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación y la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias... La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos una visión ampliada y un compromiso renovado”.

Por otra parte, en “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, la UNESCO recuerda que la “Convención contra la discriminación en la enseñanza” (1960) insta a los estados miembros de la UNESCO a “hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”. La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por las Naciones Unidas en 1989, también pide a los Estados: “hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados... La demanda de un mayor acceso es un desafío importante para muchos países y muchas regiones sobre todo donde es difícil conseguir los recursos necesarios de personal, fondos y logística. Consecuentemente, la UNESCO prestará debida atención a este programa”.

Esas ideas fueron recogidas por la Ley de Educación Superior (24.521), sancionada el 20 de julio de 1995:

“Son objetivos de la educación superior: ...e) Profundizar los procesos de democratización en la educación superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades” (Art. 4).

Además, en el marco de la autarquía económico-financiera de las universidades nacionales: “Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del tesoro nacional mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios,

subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad. Los recursos adicionales que provienen de contribuciones o tasas por los estudios de grado, deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico. Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que demuestren aptitud suficiente y respondan adecuadamente a las exigencias académicas de la institución y que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios (Art. 59, inc. C).

El problema del financiamiento educativo

José Luis De Imaz (1993) afirma que la educación de nuestro país está sumida en una profunda crisis de calidad y que es muy difícil revertir esa situación en el marco de la actual política de ajuste y contracción del gasto público, lo cual conduciría a un aumento de la polarización social puesto que algunos pocos podrían pagar una educación privada que brindara desarrollo integral y armónico acorde con las exigencias de la sociedad, mientras que los sectores económicamente más rezagados tendrían que recibir una educación pública gratuita que sólo excepcionalmente podría satisfacer los requerimientos de una inevitable modernidad¹³.

¿Qué hacer para evitar la polarización social en materia educativa?:

- *Reformular las funciones del Estado*: Investigaciones recientes confirman la hipótesis de que el deterioro de la calidad es la resultante de un proceso de alimentación entre la educación y la política de ajuste y contracción del gasto público; no es ajena a esta situación el compromiso de pago de la deuda externa. Es necesario que el Estado reduzca el gasto público y se desentienda de actividades que puedan realizar con eficacia los particulares y las instituciones no gubernamentales; de esa manera podrá administrar con mayor eficiencia los fondos destinados a educación.

Por otro lado, a favor de una asignación más equitativa de los recursos, será necesario que el Estado Nacional apoye las acciones de las provincias que estén en desventaja por razones financieras o históricas. Para ello deberá diseñar un buen sistema de evaluación de la calidad que le permita detectar con realismo las fortalezas y debilidades del servicio ofrecido por las jurisdicciones.

¹³ DE IMAZ, José Luis (1993). Informe Blanco sobre el sistema educativo argentino. Buenos Aires: Fundación del Banco de Boston

- *Luchar contra la evasión tributaria y aumentar la prioridad de la educación en la participación del gasto público*: Será necesario revitalizar el diálogo entre políticos, economistas y educadores a fin de redefinir el sentido de la inversión educativa del Estado puesto que no parece suficiente un aumento del presupuesto educativo para solucionar todos los problemas del sector.

El constante crecimiento de la población escolar en los niveles superiores del sistema y los requerimientos de orden cualitativo unidos al desafío que supone la planificación y prestación de un buen servicio de educación permanente reclaman un esfuerzo financiero cada vez mayor. Conscientes de esta situación, los legisladores dispusieron que: “*La inversión pública consolidada total en educación (base 1992: 6.120.196.000), será duplicada gradualmente y como mínimo a razón el 20% anual a partir del presupuesto de 1993; o se considerará un incremento del 30% en el porcentaje (base 1992: 4%) del PBI (base 1992: 153.004.900.000), destinado a educación en 1992. En cualquiera de los dos casos, se considerará a los efectos de la definición de los montos la cifra que resultara mayor*” (*Ley Federal de Educación, Art. 51*).

La recesión que soportó el país en 1995 hizo imposible el cumplimiento de estas metas, sin embargo, desde 1992 existió un incremento del presupuesto que en 1998 representaba más del 100%. En cumplimiento del Pacto Federal Educativo, la Nación transfirió a las provincias los recursos necesarios para emprender la transformación educativa; hasta la fecha se han transferido 1.328.000.000 de pesos y el próximo año (1998) se espera cumplir con 481.987.436 pesos más¹⁴.

No ha pasado mucho tiempo (sólo diez años) pero la profunda crisis económica, social y política que padecemos al comenzar el siglo XXI obligó a una fuerte devaluación de la moneda nacional. Del peso convertible 1x1 con el valor del dólar, actualmente nos encontramos con una paridad cambiaria de 3,15x1. No obstante, poco a poco ha existido una recuperación de los recursos del Estado (baja de los niveles de desocupación, mayor recaudación impositiva, aumento de retenciones a las exportaciones, superavit fiscal...) que permitió al Congreso sancionar la Ley de Financiamiento Educativo (26075/05). Allí se establece que:

“El gobierno nacional, los gobiernos provinciales y la CABA aumentarán la inversión en educación, ciencia y tecnología, entre los años 2006 y 2010, y mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país” (art. 1)

⁴ Datos tomados de la Rev. Zona educativa. Año 2, N° 49. Ministerio de Cultura y Educación, 1997, p. 60

“El presupuesto consolidado del gobierno nacional, las provincias y la CABA. Destinado a la educación, la ciencia y la tecnología se incrementará progresivamente hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del SEIS POR CIENTO (6%) en el Producto Interno Bruto (PBI)” (art. 3)

A pesar de todo, los recursos que provienen del sector público siguen siendo insuficientes en relación con la expansión del sistema, por eso creemos que la igualdad de oportunidades será más factible cuando el Estado ayude económicamente al sostenimiento de iniciativas educativas particulares. Estudios realizados sobre los datos oficiales revelan que para el Estado el costo de un alumno de escuela estatal es equivalente al costo de tres alumnos de escuela privada. Si a esto se agrega que las instituciones particulares aportan infraestructura edilicia y equipamiento didáctico, se ve claramente que los déficits de estructura de la educación argentina podrían ser encarados con mayores posibilidades de éxito a través de un esfuerzo conjunto que si fueran asumidos sólo por la administración nacional.

- *Elevar el nivel de calidad de la enseñanza*. Una vez que se ha definido el objetivo fundamental de la educación: *“La formación integral y permanente del hombre y la mujer..., que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades... Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente (Ley Federal, Art. 6)”*¹⁵. Será necesario que todas las comunidades educativas formulen sus proyectos institucionales para el logro de ese objetivo.

La autonomía de gestión facilitará el pluralismo y la libertad capaz de generar acciones válidas para responder a las necesidades de los alumnos y sus familias. Cada comunidad tratará, también, de conseguir los medios que le permitan cumplir su misión con eficacia.

- *Aceptar como inevitable que siempre existirá algún grado de diferenciación*. Esa diferenciación será el resultado del mayor o menor esfuerzo que haga cada uno por progresar y de esas oportunidades que, a veces, la vida a unos concede y a otros niega.

*“Establecer y consolidar la competencia y la competitividad en todos los órdenes, exaltando el esfuerzo de cada uno como base para el éxito, en un marco de igualdad de oportunidades. Ello, unido a la apertura de la economía llevará ineludiblemente a la apertura mental que contribuye el verdadero eje para que, en un mundo moderno, pueda accederse a los adelantos de todo orden. Esta apertura mental y material es, a mi juicio, la forma más idónea para superar la polarización social”*¹⁶.

¹⁵ Artículo confirmado por la Ley de Educación Nacional en sus conceptos fundamentales.

¹⁶ Cfr. encuesta a Martínez de Hoz, J. A. En Informe Blanco..., op. cit., p. 144

BIBLIOGRAFIA

BRAVO, Héctor Felix (1989). *La democracia y el pluralismo en la educación argentina*. En Ideas y propuestas para la educación argentina. Buenos Aires: Academia de Educación, pp. 39-49

CATURELLI, Alberto (1981). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba: Dirección de publicaciones de la Universidad Nacional

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA (1992). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL

DE IMAZ, José Luis y otros (1993). *Informe blanco sobre el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Fundación del Banco de Boston

GARCIA HOZ, Víctor (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. 7° Ed. Madrid: Rialp

LLACH, Juan José (2004). *Escuelas ricas para los pobres*. En Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 57. Buenos Aires

MARTINEZ PAZ, Fernando (1989). *La política educacional en una sociedad democrática*. Córdoba: Ed. José Mateo García

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA (2006). Documento para el debate de la Ley de Educación Nacional. Buenos Aires

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). Ley de Educación Nacional: *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Buenos Aires

NASSIF, Ricardo (1984). *Teoría de la Educación*. Madrid: CINCEL-KAPELUZ

STORNI, Fernando (1989). *Las exigencias de la democracia, autonomía y pluralismo*. En Ideas y propuestas para la educación argentina. Bs. As.: Academia de Educación

UNESCO. *Declaración mundial sobre educación para todos*. Tailandia: Jomtien, 1990

UNESCO. *Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París, 1995

Ponencia: La evaluación de las Prácticas y la Residencia Pedagógicas. Una mirada cualitativa-cuantitativa.

Dra. María Emilia Ortiz

Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo

Introducción

La intencionalidad de los políticos y educadores del siglo XXI se dirige a formar personas autónomas, críticas, libres y creativas. Somos concientes que una de las tareas de la Educación es promover en el estudiante la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes a través de la apropiación de herramientas, que les permitan un aprendizaje autónomo, estratégico y significativo que promuevan su capacidad de reflexionar para actuar adecuadamente.

Por otra parte, debido a los cambios vertiginosos que el mundo de hoy vive, los conocimientos dejan de ser absolutos desligados del tiempo y del espacio para ser sometidos a continuos replanteos y revisión, requiriendo esto de un sujeto protagonista y pensante que sepa enfrentar los desafíos de un mundo sumido en la incertidumbre. De allí que, la preocupación de los educadores se centra en el “ENSEÑAR A APRENDER” suponiendo que los jóvenes se apropien no sólo de información como también de competencias que, desde la práctica promuevan cambios y transformación en vista a su realización personal y profesional.

Un acercamiento a la didáctica

Como educadores vale la pena ahondar en los aportes que la Didáctica nos provee tanto en la naturaleza de su conocimiento, como en sus distintas temáticas y preocupaciones tomando conciencia de que como formadores no somos “ejecutores” o “aplicadores” de teoría elaboradas por académicos sino que, estando en el oficio de enseñar vivimos nuestra realidad buscando respuestas sujetas a permanente revisión y autocrítica. Sabemos que los problemas de la práctica de la enseñanza son complejos. En ella existen componentes personales psicológicos, sociales, políticos y éticos que desde la simplicidad es imposible dilucidar. Por ello, la actividad educativa no responde a un Paradigma Racionalista –Técnico, no

tiene un carácter meramente Instrumental sino que está impregnada de contenidos éticos que comprometen a sus actores.

Según la perspectiva técnica será buen profesional aquel que aplique en forma más precisa aquello que los expertos, investigadores, administradores hayan indicado. En la enseñanza no existe una lógica lineal causa- efecto porque los escenarios, la cultura los contextos son singulares, distintos entre sí por lo tanto no es la aplicación automática, rígida y mecanicista de principios y teorías prefabricadas. La acción educativa está sujeta a modificaciones que provienen de la misma cultura, del conocimiento, del alumno, del docente. La misma aula es un contexto cambiante, movida por intereses individuales, grupales, motivaciones, expectativas, representaciones fluidas y dinámicas. Para enfrentar esta compleja actividad, el docente no puede atenerse a respuestas fijas, estereotipadas, aplicables para todos los contextos en todas las situaciones, antes bien necesita haber desarrollado un pensamiento abierto, flexible, crítico y reflexivo. Las aulas como dice Jackson (1991) son lugares muy complejos que contienen una diversidad de procesos y eventos que se dan simultáneamente. Por sus características, se vive en ellas un alto nivel de ambigüedad, incertidumbre y complejidad. La simultaneidad como lo señala Liston y Zeichner (1993, 63) no es sólo de acontecimientos sino también de presiones, pretensiones y expectativas que muchas entran en conflicto. Pensar en la complejidad significa en definitiva relacionar e integrar lo que en la realidad se presenta de este modo.

Reflexiones acerca de la conformación de la didáctica y de sus aportes como ciencia a los procesos evaluativos

Hoy, la didáctica se aparta de la fundamentación teórica del experimentalismo para tomar sus fuentes de la Epistemología, Antropología, Psicología y Sociología. Se habla menos de su carácter normativo, descriptivo para detenerse más en su carácter crítico-reflexivo y orientador. La didáctica ya no es un paquete de fórmulas que el docente aplique, existe una preocupación por integrar teoría/práctica y más aún la teoría, lejos de ser una manifestación que obliga a la práctica a adaptarse a ella, la ilumina y la orienta aportándole nuevos conocimientos.

Recordando a Aristóteles, el conocimiento técnico es el que presupone fines, recursos y medios, el conocimiento práctico no supone dicha existencia de tal modo que, basándose en la experiencia y en el saber el sujeto deberá deliberar y decidir sus acciones. La decisión supone una previa actividad reflexiva. Mientras que la razón técnica se expresa en la ejecución. La práctica entonces se fundamenta en la reflexión de los actos humanos. Los enfoques Racionalistas predicán la teoría independiente de la práctica, permitiendo que surja una relación de poder y una separación abismal entre teóricos y prácticos. De este modo

las personas sólo hacen cosas pero no saben por qué las hacen.

Desde este posicionamiento, como educadores debemos pensar en los aportes cognitivos, comunicacionales, interaccionistas y más que reglas acerca del “*buen enseñar*” tratar de aportar criterios acerca de cómo pensar para “enseñar bien”. Entendemos que no hay una buena enseñanza en abstracto, hay una buena enseñanza con relación a algunos valores que se consideran que deben ser enseñados y aprendidos. Esto es, una enseñanza que promueva y desarrolle todas las potencialidades.

Dicho concepto hace alusión a que la enseñanza es mucho más que una técnica, es fundamentalmente, un acto enmarcado en lo social y orientado hacia los valores del sujeto y lejos de ser una actividad transmisiva de adoctrinamiento y manipulación instructiva es una actividad reflexiva en la acción.

La reflexión, requiere disposición, auto-conciencia, meta-cognición sobre los propios procesos y también enfrentarse con las discrepancias para mejorar y superarse como docente. De este modo, enseñar como actividad reflexiva, no es sólo transmitir conceptos sino promover situaciones en las cuales el sujeto organiza sus experiencias, estructura sus ideas, analiza sus procesos, se interroga y se expresa libremente constituyéndose también en una instancia de superación de las propias prácticas docentes. Siendo esto así no es posible relacionar este modo de enfrentar las Prácticas y Residencias pedagógicas con un modo de evaluar que se aleje de los principios de la evaluación que forma parte también de esos procesos reflexivos.

Desde este concepto, nos alejamos de un concepto prescriptivo, normativo para introducirnos en un enfoque interpretativo, ético, reflexivo, superador de la dicotomía teoría/ práctica y por ende la evaluación retroalimenta los procesos, los revitaliza y les da sentido.

Como parte de este esquema teórico la inserción de la evaluación como parte de la enseñanza misma, se ocuparía de un análisis multi-referencial de las situaciones concretas de la Práctica y Residencia. Para comprender este espacio curricular tan particular y poder promover una evaluación que esté a la altura de los cambios y nuevos enfoques es necesario su análisis. Por ello, podría recurrirse a distintos aspectos metodológicos, a fin de concretar con más carácter indagador el sentido y los criterios de la evaluación.

Toda propuesta didáctica, alejada ya del Racionalismo Técnico se concreta en un conjunto de conceptos teóricos considerada como “ciencia social”, de modo entonces de ver la evaluación en este sentido y con este significado.

De este modo, lejos de ser un espacio de absolutas certezas, la evaluación orienta al docente y alumnos practicantes, hacia una permanente puesta en tensión entre sus marcos teóricos y la realidad del aula, generando una actitud creativa de

investigación, no enajenante, ni mecánica frente a las situaciones educativas y de reformulación de las prácticas pedagógicas, porque la evaluación ha de servir para ello.

Profundizando algunos conceptos expuestos diremos que la evaluación concebida como uno de los aspectos a tener en cuenta dentro de la Didáctica y ésta considerada como una “ciencia social”, es deudora y heredera de la influencia de varias instancias de reparación, de mejora y de formación. Otro aspecto a tener en cuenta lo constituyen los criterios que se deben considerar para concretar esas reparaciones, modificaciones o nuevas propuestas pedagógicas superadoras.

Hacer referencia a la “buena enseñanza” alude a un tipo de intervención social que se pregunta varias situaciones. Así decimos: ¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Cómo evaluamos? Y después de esta última pregunta frente a los nuevos, complejos y paradójicos escenarios de la educación se podrá responder con propuestas que den cuentas de los procesos de auto-reflexión y auto-evaluación para producir los cambios y transformaciones.

La “buena enseñanza” será tal cuando rompa con la adquisición de conocimientos fragmentarios y estancos y sea capaz de promover aprendizajes basados en cuestionamiento, formulación de interrogantes, espacios de reflexión, análisis y formulación de propuestas alternativas innovadoras, como parte de los nuevos conceptos de evaluación.

En definitiva, este tipo de conocimiento de “saber y saber hacer”, requiere de un sólido proceso de formación, de intervención práctica y de análisis teórico, de apropiación de conocimientos y de desarrollo de capacidades, de reflexión e intervención. Requiere además no culminar en la evaluación si no partir de ella, ya sea desde la formulación de un diagnóstico correctamente realizado, como desde la retroalimentación necesaria, propuesta en las distintas instancias evaluativas, permitiendo la complementariedad de los modos de evaluar, como el uso de diversas técnicas e instrumentos, brindando luz e información a los nuevos procesos.

En este sentido la evaluación y los procedimientos metodológicos que la acompañen, no pueden permanecer alejados y fragmentados, es más de ellos depende el éxito de la nueva propuesta. Con este modo de auto-evaluarse se propenderá formular nuevos criterios para evaluar, se pretenderá que los practicantes observen, planteen preguntas y problemas, investiguen, indaguen y descubran y con ello puedan llegar a construir su proceso de aprendizaje, a apropiarse de él y a desarrollar nuevas estructuras cognitivas, a partir de los procesos de auto-evaluación apoyados y generados en la auto-reflexión.

A través de una metodología de la evaluación investigativa, podrá el practicante producir “rupturas y desequilibrios cognitivos” desde lo narrativo, lógico, psicológico y disciplinar que den fuerza y sustento a los nuevos procedimientos.

La “enseñanza comprensiva” desde la perspectiva de D. Perkins (1995) debería desarrollar procesos de reflexión para generar ideas potentes, conoci-

mientos duraderos y no frágiles de fácil olvido, éstos son pobres no aplicables a otras situaciones o bien se ritualizan con el tiempo. De este modo diríamos que la práctica de la buena enseñanza, preocupación de un docente responsable ante su oficio, es la que debe producir procesos de comprensión de parte de los alumnos favorecedores de competencias de orden superior. La evaluación en estos desarrollos, realiza sus aportes y conforma los mismos procesos, para que los resultados sean los esperados y no otros como hemos afirmado en este párrafo.

Detrás de toda propuesta educativa existe siempre una concepción de aprendizaje que debe ser repensada, sometida a análisis, a revisiones teóricas contrastadas con la realidad y si hace falta también modificada a partir de éstos procesos que, en definitiva no son otros que, procesos evaluativos. Esto significa conocer las leyes, el funcionamiento de la realidad para actuar sobre ella y así poder modificarla, es en definitiva evaluar y evaluarse como potencial metodológico. Por lo tanto su objeto no es definitivo y último sino en continua construcción. Es en este punto donde se define la Práctica educativa que por ser dinámica, transforma, configura o bien y reproduce en algunos casos lo ya existente como sostiene Pérez Gómez (1978).

La evaluación, como parte de una “ciencia social” no avala la neutralidad de la enseñanza, antes bien se encuentra comprometida con su misma práctica y más aún con los valores que desde la intencionalidad educativa se propone. Desde una concepción Positivista se produce una ruptura entre lo normativo y lo práctico, las finalidades se dan a priori, toda norma está precedida por una explicación científica y obliga a una forma determinada de actuar y por último la Práctica desligada de la teoría se convierte en Instrumental. Esta concepción olvida que la práctica en sí misma tiene valor moral ya que como dice Aristóteles “los principios de la acción son los fines por los cuales se obra” De este modo, el profesor dispone sin dudas de teorías científicas que son referentes a la hora de actuar.

Una propuesta para evaluar los talleres de reflexión

Se hace necesario previamente establecer distintos criterios de evaluación:

- Qué se va a evaluar del taller: Los propósitos, los contenidos en sus distintos aspectos. Para la práctica específicamente el desempeño del futuro docente desde el análisis y la reflexión.
- Cuándo se evaluará:
- Momentos
- Etapas
- A quiénes:
- Alumnos

- Observante participante
- Observador externo

Cómo se puede evaluar

- Metodologías Cualitativas:

a) Técnicas:

- Observación sistemática

b) Instrumentos:

- Registro denso
- Notas de campo
- Filmaciones
- Audio-grabaciones
- Entrevistas:
 - Estructuradas
 - Semiestructuradas
 - Abiertas
- Metodologías cuantitativas:
 - Estudio de variables:
 - tipos
 - factores
 - descriptores
 - Análisis descriptivos: univariados
 - Análisis explicativo:
 - bivariado
 - multivariado
 - regresión
 - Análisis factorial

A partir de las decisiones metodológicas asumidas se establecen los resultados que se transcriben en una planilla previamente elaborada y acordada con carácter institucional.

Se ponderan algunos resultados en función de una evaluación conceptual que responde a una doble evaluación, la personal y grupal. El equilibrio entre ambas evaluaciones resulta difícil de conseguir porque requiere un seguimiento

minucioso y pormenorizado de todas las etapas de la práctica que se vuelcan en el taller.

La evaluación ideal que se podría plantear a futuro tendría que ver con el análisis del discurso o la aplicación de software para el análisis de variables de carácter cualitativo como las que se observan en los estudios de las Ciencias Sociales.

Tomando los registros o notas de campo, simultáneamente en el mismo taller, a través del mismo profesor o de un observante externo o participante. Estos serán los insumos necesarios para luego realizar los análisis necesarios.

Las concepciones de evaluación que los evaluados como los evaluadores tengan, son fundamentales porque de acuerdo a las mismas serán las decisiones metodológicas para la realización de la evaluación.

Si la concepción es de control y sanción se realizará la evaluación con carácter restrictivo. Si es para formar y sumativa, se propenderá a explicar las situaciones. Se puede conceptualizar o trabajar con carácter esencialmente numérico, de acuerdo a las situaciones y a los acuerdos institucionales previamente establecidos. En este aspecto la normativa vigente establece los modos y parámetros de promoción y acreditación.

La evaluación no se agota en una sola forma de evaluar, se pueden complementar transformándose en una evaluación constante de procesos y resultados.

Los distintos modos de evaluar deben contemplar básicamente la heteroevaluación que podrá valerse de la co-evaluación, la auto-evaluación (procesos reflexivos) y la evaluación externa.

Los procesos de evaluación formativa son definitorios y brindan información más veraz para la evaluación final. Con ella se aplican principios de evaluación como proceso que retroalimenta las instancias diversas de enseñanza y aprendizaje. Permiten una comprensión del crecimiento espiralado del conocimiento del alumno y dan más oportunidades de consideración de las construcciones individuales y grupales aplicando criterios de equidad, dejando fuera de la consideración, el azar o la simple oportunidad descontextualiza.

Consideración final

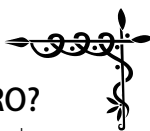
Todo acercamiento al tema de la enseñanza constituye un desafío para el docente. Intentamos abordarlo desde una perspectiva histórica recorriendo distintos paradigmas en sus contextos socio-culturales para compartir algunas reflexiones acerca de la evaluación formativa, como resultado de los abordajes cualitativos y cuantitativos.

El debate sobre las diferencias entre los métodos cualitativos y cuantitativos, así como sobre las implicaciones epistemológicas y empíricas de su integración se remonta al origen mismo de las Ciencias Sociales. Los fundadores de la

Sociología, al debatir sobre el objeto de estudio de esta disciplina, no ignoraban la correlación metodológica de sus propuestas. *Durkheim* advertía sobre el riesgo de confundir los hechos sociales con las formas que estos adoptan en los casos particulares y postulaba que la estadística nos ofrece el medio apropiado para aislarlos. Él defendía la posibilidad de abordar los fenómenos sociales con la misma objetividad y el mismo distanciamiento respecto al objeto de estudio que la que se presume, existe en las Ciencias Naturales.

BIBLIOGRAFIA

- CAMILLONI, A. 1997. *De Herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica en Camilloni A. y otras. 1997. Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós. Bs. As.
- CONTRERAS, D. J. *Enseñanza, Currículum Profesorado.* Akal. Madrid. 1999.
- DAVINI, M. C. *Conflictos en la evolución de la Didáctica en Camilloni A y otras. Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Paidós. Bs. As. 1997.
- DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Paidós. Bs.As. 1995.
- EDELSTEIN, G. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Kapelusz. Bs.As. 1995.
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. *La escuela que queremos. Amorrortu.* Bs. As. 1999.
- JACKSON, P.W. *La vida en las aulas.* Morata-Paideia. Madrid. 1991.
- JACKSON, P.W. *Práctica de la enseñanza.* Amorrortu. Bs.As. 2002.
- LISTON, D.PY ZEICHNER, K.M. *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Morata. Madrid. 1993.
- LITWIN, E. *La investigación didáctica en un debate contemporáneo en Carretero M. 1998. El debate Constructivista.* Aique. Bs.As. 1999.
- LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós. Bs.As. 1997.
- MERIEU, P. *La opción de educar.* Octaedro. Barcelona. 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencia de la educación. Zero.* Madrid 1978.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En: Elliot, J. 1990. La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata. 1990.
- PERKINS, D. *La escuela inteligente.* Gedisa. Madrid. 1995.
- SANTOS GUERRA, M.A. *Enseñar o el oficio de aprender. Homo Sapiens.* Rosario. 2001.
- TORRES J. *Las Prácticas culturales y democráticas en el aula.* Granada. 1996.



GOSTOU DO LIVRO?

acesse www.publit.com.br e descubra ou encomende novos títulos de seu interesse.

QUER PUBLICAR O SEU?

Conheça nossas soluções editoriais de publicação.
Qualidade, Rapidez e Baixo custo.

PUBL!T SOLUÇÕES
EDITORIAIS

Prazer em Publicar



Rua Miguel Lemos, 41 - salas: 605 e 412 - Copacabana - Rio de Janeiro | RJ

email: editor@publit.com | 21 2525 3936

