



A FORMAÇÃO PRESENCIAL INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: MÁXIMAS E MÍNIMOS

THE INITIAL ACTUAL FORMATION OF PROFESSORS OF THE BASIC EDUCATION PERTAINING TO SCHOOL BRAZILIAN IN THE CONTEXT OF THE NEW DIGITAL TECHNOLOGIES OF EDUCATION AND LEARNING: PRINCIPLES AND MINIMUMS

Marcos Pereira dos Santos¹

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo efetuar algumas reflexões acerca da formação presencial inicial de professores da Educação Básica escolar brasileira no contexto das novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem. Para tanto, apresentamos inicialmente uma breve visão panorâmica da origem e evolução histórica da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Em seguida, busca-se discorrer sobre a formação presencial inicial de professores mi(e)diada pelas novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem. Por fim, são realizadas análises em torno dos contributos epistemológicos das disciplinas curriculares *on-line* na formação presencial inicial de professores da Educação Básica escolar brasileira nos dias atuais, em seus aspectos positivos e negativos subjacentes.

Palavras-chave: Educação a distância; Formação de professores; Educação Básica; Tecnologias digitais; Disciplinas *on-line*.

ABSTRACT

This article has as main objective to effect some reflections concerning the initial actual formation of professors of the Basic Education pertaining to school brazilian in the context of the

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Professor Adjunto do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE) –Campus Ponta Grossa/PR.



new digital technologies of education and learning. For in such a way, we in the distance present initially one brief panoramic vision of the origin and historical evolution of the Distance Education (EaD) in Brazil. After that, one searches to discourse on the initial actual formation of professors mi(e)diada by the new digital technologies of education and learning. Finally, analyses around curricular the epistemologys contributions of them are carried through disciplines *on-line* in the initial actual formation of professors of the Basic Education pertaining to school brazilian in the current days, in its underlying positive and negative aspects.

Key-words: Education in the distance; Formation of professors; Basic Education; Digital technologies; Disciplines *on-line*.

1. INTRODUÇÃO

No início da década de 1990, período de advento da informática e comercialização da internet em larga escala, o aparecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ganha terreno fértil principalmente no campo da Educação, uma vez que são implementadas, inclusive sob amparo legal, inúmeras propostas didático-metodológicas de ensino tendo como princípio fundamental o uso de aparatos tecnológicos digitais em sala de aula.

Diante dessas inovações, os cursos de formação de professores, especialmente no Brasil, começam a sofrer modificações pedagógicas bastante acentuadas, alterando substancialmente a estrutura curricular das licenciaturas e o perfil didático dos profissionais egressos desses cursos.

Fruto de nosso projeto de tese apresentado em janeiro de 2011 ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) e de inquietações pessoais e experiências profissionais vivenciadas ao longo de dez anos de carreira docente em instituições públicas e privadas de Educação Básica e Superior acerca das condições de acesso, disponibilização e utilização de diferentes tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2011), o presente artigo busca trazer à discussão algumas questões concernentes à origem e evolução histórica da Educação a Distância no Brasil, à formação presencial inicial de professores mi(e)diada pelas novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem e aos contributos epistemológicos das disciplinas curriculares *on-line* na formação presencial inicial de professores da Educação Básica escolar brasileira nos dias atuais, em seus aspectos positivos e negativos subjacentes.

2. ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA BREVE VISÃO PANORÂMICA

Educação a Distância (doravante EaD) é um tema atual e polêmico sobre o qual se desenvolvem candentes debates na atualidade. Prova disso são as inúmeras publicações literárias e pesquisas acadêmicas desenvolvidas, bem como os muitos eventos científicos realizados em âmbito nacional e internacional abordando discussões acerca dessa temática.

Inicialmente faz-se necessário salientar que existem diferenças conceituais e práticas entre as expressões “ensino a distância” e “educação a distância”, embora muitas vezes esta última seja erroneamente utilizada como sinônimo da primeira. Martins e Sá (2001, p.23) alertam-nos para o fato de que “*ensino* expressa treinamento, instrução, transmissão de informações; ao passo que *educação*, por sua vez, remete-se à ideia de criar, inovar, formar, participar, aprender a aprender (aprender a conhecer), construir conhecimento”. Corroboramos, pois, com os autores nesse sentido, uma vez que o conceito que subjaz ao termo certamente influenciará no processo educativo escolar; que no primeiro caso implica adestramento e alienação do sujeito aprendente, e, no segundo, formação humana integral, emancipatória e crítica.

Posto isto, é profícuo salientar que, neste artigo, preferimos adotar a utilização da expressão *Educação a Distância* ao invés de “ensino a distância”; dado que o enfoque de nossa temática de discussão está em efetuar algumas reflexões acerca da formação presencial inicial de professores da Educação Básica escolar brasileira no contexto das novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem, e também porque se tratam de práticas educacionais notadamente distintas, a saber:

Ensino a Distância: refere-se a cursos cuja metodologia está centrada no ato de ensinar, ou seja, no professor, com baixa participação do aprendiz na construção do conhecimento. Nesses casos, o educando recebe um material de estudo com o conteúdo a ser aprendido e realiza avaliações finais para verificar a aprendizagem do que foi apresentado, sem que haja interações e discussões com o grupo. Os antigos meios utilizados em cursos a distância – correspondência, rádio e TV – permitiram, basicamente, o ensino a distância. *Educação a Distância*: o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, havendo uma preocupação de proporcionar uma formação de maior abrangência. Nesse tipo de prática, são previstos recursos e orientação metodológica que incentivem a participação dos estudantes e promovam a interatividade. A internet, com suas ferramentas de interação, tornou possível a educação a distância. (LANDIM, 2007, p.16)

As práticas de educação a distância, entendida como o “processo de ensino-aprendizagem no qual professor e alunos não compartilham o mesmo lugar simultaneamente, necessitando que sua relação seja mediada por algum tipo de tecnologia” (SARAIVA, 2010, p.29), tem suas raízes



históricas atreladas à invenção da imprensa, por Gutenberg, no século XV; primeira tecnologia que tornou economicamente viável transmitir conhecimentos separando o emissor e o receptor espacial e temporalmente, tendo em vista os altos valores dos livros copiados à mão que existiam até então. Na época de seu surgimento, as escolas apresentaram grande resistência ao livro impresso, pois temiam tornar sua função obsoleta e desnecessária. Pensava-se que, havendo livros com valor acessível, bastaria lê-los em casa para ter acesso à educação formal.

Apesar da imprensa ter tornado disponível o recurso que serviria como mídia para as primeiras iniciativas de EaD no Brasil e no mundo, seria somente no século XVIII que apareceriam os primeiros cursos nessa modalidade de ensino: os de correspondência privada, que necessitavam do auxílio da mídia impressa e dos correios para sua execução. Mas, será somente no século XIX que esse tipo de ensino irá se difundir.

No Brasil, o primeiro curso por correspondência de que se tem notícia propunha-se a ensinar datilografia e foi divulgado através de um anúncio de jornal, no final do século XIX. A partir deste período histórico até o início da década de 1990, muitas outras iniciativas de EaD foram propostas, embora relegadas a segundo plano, visto que eram notadamente voltadas à educação profissional técnica. Este modelo foi chamado de “1ª geração de EaD” e consagrou-se com a criação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e do Instituto Universal Brasileiro, em 1941. O primeiro desenvolvia seu trabalho por meio da remessa de material impresso e transmissões de rádio e, o segundo, trabalhava com cursos por correspondência. Essas instituições de ensino existem até hoje e continuam trabalhando com cursos a distância de caráter profissionalizante e também com cursos supletivos, mas agora utilizando o apoio da internet e de outras tecnologias digitais para mi(e)diar o processo de ensino e de aprendizagem.

Demarcando a chegada da “2ª geração de EaD” ao país, fundações privadas e organizações não governamentais (ONGs) iniciam a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de tele-educação, com aulas via satélite complementada por *kits* de materiais impressos nos anos 70 e 80. Por fim, a “3ª geração de EaD” surgiu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu artigo 80 do título III, regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, incentiva o desenvolvimento e a veiculação da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino, possibilitando, de modo muito particular, que as instituições de Educação Superior públicas e privadas passassem a ver essa modalidade não somente como alternativa didático-metodológica de ensino, mas também como possibilidade concreta de pensar e fazer *educação*, tendo em vista uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. (BRASIL, 1996; 2005)

3. A FORMAÇÃO PRESENCIAL INICIAL DE PROFESSORES MI(E)DIADA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O artigo 62 da LDBEN/96 estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Entretanto, nos dias atuais, observa-se que além dos cursos presenciais de formação inicial de professores da Educação Básica escolar, há uma enorme proliferação da oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD (*on-line* e semipresenciais) por instituições de educação superior públicas e privadas.

Embora a EaD apresente aparatos tecnológicos diversificados e inovadores, Giolo (2011, p.16) chama a atenção para o fato de que

(...) a oferta de cursos de formação a distância para professores da Educação Básica divide pesquisadores, especificamente no que diz respeito à qualidade desses cursos. Dados tabulados com base no último Censo da Educação Superior, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, revelaram que: enquanto as matrículas em cursos presenciais para formação de professores da Educação Básica estão quase estagnadas, a modalidade a distância vive uma verdadeira explosão, isto é, em cinco anos, foram 270% de aumento. No mesmo período, as matrículas presenciais (em licenciaturas, Normal Superior e Pedagogia) cresceram apenas 17%. Contudo, ainda faltam cerca de 246 mil docentes no país, visto que 300 mil não são formados na área de atuação. Nos cursos de Pedagogia, em especial, houve um recuo de 4% de matrículas no sistema presencial; enquanto os cursos a distância cresceram 183%. Assim, para cada três matrículas presenciais nessa área, já há uma a distância.

Esses dados estatísticos nos mostram que a modalidade de ensino EaD parece já ter atingido seu auge, embora não sejam apenas os cursos de graduação regularmente credenciados como cursos a distância que podem oferecer atividades não presenciais. A Portaria Ministerial nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, permitiu que os cursos de graduação presenciais, devidamente autorizados e reconhecidos, também passassem a ofertar disciplinas na modalidade a distância (*on-line*) até o limite máximo de 20% da carga horária curricular total dos cursos, excluídas as horas destinadas a atividades acadêmico-científico-culturais de caráter complementar. Note-se que esse documento indica o avanço da EaD na passagem do século XX para o século XXI, bastante impulsionado pela disseminação do uso da internet, apesar de ter sido substituído pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, ao determinar que deve-se comunicar à Secretaria de Ensino Superior (SESu) as alterações curriculares realizadas pela introdução de atividades não presenciais nos cursos presenciais de graduação e que a oferta de disciplinas *on-line* nesses cursos deve incluir diferentes métodos e técnicas de ensino que incorporem o uso das novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem existentes. (BRASIL, 2001; 2004)



Se considerarmos a tecnologia digital como um “conceito polissêmico que varia segundo o contexto, podendo ser entendida como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação ou conhecimento sobre uma técnica” (REIS, 2007, p.12), faz-se necessário atentar para o fato de que a formação presencial inicial de professores da Educação Básica escolar *mi(e)diatizada* por essa ferramenta requer cuidados especiais na proposição de atividades pedagógicas presenciais e *on-line*; definição de objetivos; elaboração de ementas, planejamentos e projetos político-pedagógicos de cursos; estruturação de conteúdos curriculares; utilização de estratégias de avaliação da aprendizagem e no assessoramento administrativo, técnico, pedagógico e didático-metodológico da equipe multidisciplinar de profissionais envolvida nesse contexto.

Em outros termos, trata-se de um *movimento* de formação na *práxis* do qual devem participar formandos e formadores com o intuito de questionar o cotidiano, refletir sobre a realidade educacional por meio do diálogo problematizador e desenvolver experiências práticas tendo como núcleo a conscientização, a fim de se libertarem mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades e saberes (FREIRE, 1980). Isto significa dizer que na EaD o aluno precisa ser autônomo, proativo, curioso, responsável e disciplinado, tendo em vista direcionar seu ritmo de estudo para a realização das tarefas propostas e a consequente (re)construção de conhecimentos científicos e pedagógicos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a formação presencial inicial de professores *mi(e)diada*, em particular, pelo arsenal tecnológico existente deve ser um processo aberto, em contínua reconfiguração, buscando adaptar-se e modificar-se na medida das necessidades, escolhas, interesses, desafios e inovações que surgem a cada dia.

4. CONTRIBUTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS DISCIPLINAS CURRICULARES *ON-LINE* NA FORMAÇÃO PRESENCIAL INICIAL DE PROFESSORES: JOGANDO COM OS DOIS LADOS DA MOEDA

Bachelard (1972) afirma que a ciência se opõe absolutamente à opinião, uma vez que em ciência tudo é construído, gerando conhecimentos científicos, racionais e legitimados, tendo como base três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação. Daí, a epistemologia ser entendida como “o estudo da constituição dos conhecimentos válidos, em que o termo ‘constituição’ abrange tanto as condições de acesso quanto as propriamente constitutivas”. (PIAGET, 1967, p.6)

Partindo desse pressuposto, entendemos ser oportuno tecer alguns comentários acerca dos contributos epistemológicos das disciplinas curriculares *on-line* ofertadas em cursos presenciais de formação inicial de professores da Educação Básica escolar pelas instituições de ensino



superior públicas e privadas, especificamente no que diz respeito às potencialidades e limitações dessas disciplinas no contexto educativo.

Não é novidade dizer que a oferta de disciplinas *on-line* em cursos presenciais de graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação ocorre por meio de um computador conectado à rede internet, utilizando-se de modo particular do *software Moodle* e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, onde equipe multidisciplinar envolvida e estudantes estabelecem interação virtual alicerçada por diferentes tipos de recursos tecnológicos disponíveis: fóruns, *chats*, correio eletrônico, vídeo-aulas, videoconferências e arquivos em pdf contendo unidades modulares de conteúdos curriculares, notas de aulas, textos complementares e de aprofundamento temático entre outros; além de atividades didáticas supervisionadas, avaliações de aprendizagem (provas escritas e trabalhos individuais e/ou em equipes) e autoavaliações que são realizadas nas modalidades presencial e a distância, em momentos previamente determinados para esse fim, conforme prevê o artigo 4º do Decreto nº 5.622/05. (BRASIL, 2005)

No entanto, observa-se a existência de dois grupos de pesquisadores totalmente antagônicos em relação às reais vantagens e desvantagens da inclusão de disciplinas curriculares *on-line* em cursos presenciais de formação inicial e continuada de professores:

De um lado, há um grupo de entusiastas apregoando a necessidade de nossos processos educativos formais incorporarem as tecnologias que temos à disposição, de atualizarmos os processos de ensinar e aprender, de nos adequarmos aos supostos estilos cognitivos dos membros da geração que nominam nativos digitais. Tais argumentos são utilizados para justificar a necessidade de perpetrarmos um *upgrade* nos modelos formativos que, supostamente, são responsáveis pela reprodução de um modelo escolar que perdeu o rumo da história. Desse mesmo grupo, vêm assertivas acerca da necessidade premente de agirmos ativamente para a produção de uma nova era na educação, focada na *aprendizagem* e não no ensino. Os defensores dessa tese compartilham, via de regra, a certeza de que vivemos na era do conhecimento, em sociedades da informação, e que cabe a nós, que fazemos e pensamos a educação, contribuir para o estabelecimento de uma *cultura da aprendizagem*, que deve funcionar como norte dos processos educativos formais. Do outro lado, estão aqueles que defendem a impossibilidade de um estudante *aprender com qualidade* em frente a um monitor de computador, uma televisão, no isolamento de sua casa, executando tarefas quase ao modo dos antigos estudos dirigidos, “primo pobre” da instrução programada desenvolvida sob os auspícios do tecnicismo educacional, enfim, divorciado de outros estudantes que almejam e labutam na mesma direção. Mais do que isso, este grupo – que está em relação de oposição ao primeiro –, ergue sua voz contra algumas das que considera falsas assertivas desses que alcunham de *tecnófilos*. Uma delas, que soa algo paradoxal, é a afirmação recorrentemente enunciada de que a EaD, mesmo prescindindo do contato face a face, descobriu o trabalho cooperativo em educação, de que o que se faz em aulas a distância é qualitativamente superior ao que se faz na educação presencial física, uma vez que o ambiente privilegia a interação entre iguais. Outra afirmação, muito criticada, é a de que a EaD favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos submetidos a esse tipo de processo. Os



membros deste grupo são chamados pelo grupo ao qual se opõe, de *tecnófobos*. (SOMMER, 2010, p.18-19)

Diante dessas concepções, entendemos ser um tanto quanto arriscado nos posicionarmos em algum desses dois pólos, o que não significa que estejamos assumindo uma postura estratégica de neutralidade face ao tema em pauta. Ao contrário, é preciso refletir externamente sobre os “prós” e “contras” que gravitam em torno dessa polarização exacerbada, sobretudo porque acreditamos que não se produz pensamento na guerra, isto é, *contra* o outro, mas sim, *com* o outro.

Dizemos isto, porque corroboramos com Bombassaro (1992) ao afirmar que racionalidade e historicidade podem ser consideradas as principais categorias responsáveis pelo processo de criação do novo, bem como o resultado concreto desse processo, visto que definem as próprias condições de possibilidade de todo conhecimento ser passível de interpretação, enunciação teórica, aplicação prática e, principalmente, de construção e reconstrução.

Para que se possa melhor compreender a (in)viabilidade da oferta de disciplinas curriculares *on-line* em cursos presenciais de formação inicial de professores, especialmente no que diz respeito à (re)construção de conhecimentos científico-pedagógicos, faz-se necessário levar em consideração o fato de que:

O conhecimento, melhor dito, suas estruturas ou as condições *a priori* de todo conhecer, não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não se constitui “estímulo”. E o sujeito, por si só, não se constitui “sujeito” sem a mediação do meio; meio físico e social. (BECKER, 2000, p.25)

É nessa linha de pensamento, pois, que a concepção piagetiana de aprendizagem ganha campo e sentido: o conhecimento é construído por força da ação do sujeito sobre o objeto (modelo epistemológico) e pelo retorno ou repercussões dessa ação sobre o sujeito. Em outras palavras, o conhecimento dá-se pela interação do organismo humano com meio físico e social, o que implica dizer também que a aprendizagem, quando ocorre, é a condição do avanço do desenvolvimento, e que o desenvolvimento, por sua vez, é a condição prévia da aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que, em termos de *aspectos positivos*, a EaD em geral e as disciplinas *on-line* ofertadas em cursos presenciais de graduação e pós-graduação, possuem a vantagem de possibilitar a flexibilização dos horários e locais de estudos; proporcionar maior envolvimento, dedicação e autonomia dos estudantes no processo educativo; dinamizar as atividades propostas e interagir com pessoas situadas em espaços e contextos histórico-geográficos diversos. (BITTENCOURT, 2008)

Além desses fatores, o autor destaca ainda que essa modalidade de ensino visa à democratização da educação, pois consegue atingir pessoas dispersas no tempo e no espaço de forma interativa e rápida; buscando centrar-se no aluno e deixando de lado a ideia de ensino como mera transferência de informações, colocando assim a aprendizagem como um mérito de estudo e pesquisa conquistada através de uma rede de interações com o apoio de colegas e diferentes profissionais: coordenador de curso, professor-tutor, professor-conteudista e tutor (equipe multidisciplinar).

Acrescente-se a isso, o fato de que o Ambiente Virtual de Aprendizagem configura-se como um espaço virtual repleto de potencialidades, uma vez que é construído de forma a motivar o aprendiz, ser de fácil exploração e possuir um aspecto visual agradável com vistas a levar os estudantes a serem curiosos, a desenvolverem a prática da pesquisa constante e a adquirirem novos conhecimentos. Um outro fator positivo diz respeito ao sistema de avaliação da aprendizagem contemplar a proposição de diferentes atividades avaliativas e de autoavaliação nas modalidades presencial e a distância; bem como oportunizar a inserção de alunos da educação presencial nesse novo contexto educacional, levando-os a serem perseverantes e abertos às inovações tecnológicas do mundo globalizado.

Em contrapartida, isto é, no que refere aos *aspectos negativos* atribuídos à educação *on-line*, Almeida (2007) destaca que embora as propriedades e funcionalidades das tecnologias digitais contribuam para a flexibilidade de tempo, a quebra de barreiras espaciais, a emissão e o recebimento instantâneo de materiais e o registro das interações e participações dos cursistas; o seu uso, principalmente em cursos presenciais de formação inicial de professores, ainda permite realizar as tradicionais formas mecanicistas de transmissão de conteúdos, só que de forma *hipermediática*, deixando muito a desejar em termos de desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão, a análise crítica e a (re)construção de conhecimentos; dada a quase total virtualidade do processo educativo. Trata-se, portanto, de um “estar junto” virtual e colaborativamente, camuflando assim a noção de presencialidade.

Some-se a isso a falsa ideia de que cursos e disciplinas a distância podem sustentar-se através de materiais auto-explicativos. É uma ingenuidade de pensamento teórico-prático que poderá acarretar sérias consequências didático-pedagógicas, de viabilização dos cursos e do próprio processo ensino-aprendizagem como um todo. Daí a necessidade dos materiais instrucionais voltados à EaD serem produzidos de modo a apresentarem uma linguagem simples, objetiva, de fácil interpretação e adequada ao público que pretende atender, visando permitir que os estudantes dessa modalidade de ensino possam ampliar seus horizontes para além do que está proposto e assim sejam capazes de construir novos conhecimentos e saberes, tanto teóricos quanto práticos. (LOPES, 2010)

Além da imaturidade acadêmica inicial de muitos estudantes acerca da consciência das reais possibilidades e limitações da EaD e das possíveis dificuldades de acesso, cumprimento de prazos previamente estabelecidos e postagem de atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, estudos desenvolvidos por Cerny (2009, p.93) revelaram que as principais



queixas de alunos em relação ao estudo *on-line* concentram-se basicamente na questão da “ausência de presença física de um professor que esteja mais disponível para dialogar, responder às dúvidas, dar segurança aos estudos, conhecer melhor suas necessidades acadêmicas, dosar melhor o conteúdo ministrado e implementar uma avaliação que não seja apenas somativa”, o que, em última instância, significa a defesa da educação presencial.

É fato que as novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem estão provocando profundas mudanças sociais e educacionais que exaltam ao extremo os benefícios da supervia informacional, onde se supõe que os indivíduos consigam dados e entretenimentos a seu dispor, insiram-se em novas comunidades virtuais e até mesmo criem novas identidades pessoais. Contudo, Gouvêa e Oliveira (2010) chamam a atenção para o fato de que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser usadas como instrumentos de emancipação ou dominação, fortalecendo os sujeitos ou sendo simplesmente utilizadas pelo sistema capitalista como poderosos instrumentos de alienação e ampliação de tarefas humanas.

As autoras entendem que a introdução das novas tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem não garante efetivamente a melhoria do mesmo; sendo necessário, pois, refletir sobre a qualidade da comunicação estabelecida nos ambientes virtuais de aprendizagem e na própria sala de aula presencial. Ao que tudo indica, ainda estamos presos ao modelo unidirecional de comunicação presencial, isto é, de um para muitos, do professor para os alunos; transportando assim esse processo de transmissão de informações para os ambientes de educação *on-line*.

Em outras palavras, isto significa dizer que a comunicação virtual tem se efetivado em um caráter, muitas vezes, linear e monológico, ou seja: o emissor se restringe a solicitar a opinião do receptor. O diálogo se limita a um discurso também monológico, “pronto”, (quase) não existindo espaço de interação para a construção, reconstrução ou co-construção do conhecimento, onde a linguagem utilizada passa a ser apenas um instrumento de reprodução ideológica do sistema capitalista vigente. No estudo de disciplinas curriculares na modalidade *on-line*, em específico, observa-se que os estudantes somente são incentivados a se posicionar e emitir sua opinião e entendimento sobre os conteúdos curriculares apresentados depois de o professor-tutor e/ou o tutor emitir sua palavra; não sendo, portanto, motivados e desafiados a verdadeiramente construir o seu conhecimento. O diálogo ainda está centrado na figura do professor como mero emissor, restando ao aluno o simples papel de receptor passivo de informações. Note-se que se está apenas reproduzindo no virtual, com uma “nova roupagem”, as práticas pedagógicas convencionais de educação tradicional “bancária”, obsoletas e centradas no papel do professor como transmissor/repassador de informações e conhecimentos.

Face às possibilidades e limitações da EaD, mi(e)diada pelas diferentes tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem, concordamos com Mészáros (2005) quando afirma que especial atenção deve ser dispensada ao papel dessas novas ferramentas educacionais na atual sociedade capitalista, uma vez que os muitos desdobramentos das inovações tecnológicas podem estar colocando os trabalhadores da educação, principalmente professores e professorandos, a

serviço dos interesses produtivos do capitalismo, ainda que os resultados estatísticos ressaltem apenas seus aspectos positivos.

Segundo o autor, como não se pode eliminar o “trabalho vivo” do processo das mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, o capital incrementa sem limites o “trabalho morto” corporificado no maquinário tecnocientífico, aumentando a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do “sobre-trabalho” em tempo cada vez mais reduzido. Tempo e espaço se convulsionam nesta nova fase do capital. A transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, que se converte em linguagem da máquina, própria da fase informacional, através das novas tecnologias digitais, acentua a transformação de “trabalho vivo” em “trabalho morto”, mas sem conseguir eliminá-lo.

Sobre essas questões, Moran (2007) salienta que, na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente), o conceito de presença também se altera. Ele diz que o importante não é a quantidade de tempo que professor e alunos devem passar juntos, seja de forma presencial física ou virtual, mas sim a *vivência* de processos interativos que favoreçam a (re)construção de conhecimentos científicos, o que pode ser feito tanto presencial quanto virtualmente, com ou sem a mi(e)dição das tecnologias, mas com *qualidade*.

Diante do exposto, acreditamos que uma proposta de educação *on-line*, mi(e)diada pelas novas tecnologias digitais existentes, principalmente no processo de formação presencial inicial de professores da Educação Básica escolar, deve implicar uma estratégia de ensino-aprendizagem que favoreça o debate, a motivação, a criticidade, a análise reflexiva, a interação dialógica problematizadora, a partilha de experiências e, acima de tudo, a (re)construção de conhecimentos científico-pedagógicos.

Lembrando, por fim, Hamilton Werneck (1992), é urgente e necessário aniquilar o pensamento muitas vezes corrente entre educadores e educandos, assim expresso: “se você finge que ensina, eu finjo que aprendo”. A hora é agora. Vamos lá!?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo é uma questão necessária e ainda bastante polêmica, uma vez que a inclusão das novas tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem apresenta viesses paradoxais notadamente acentuados.

As disciplinas curriculares ofertadas na modalidade *on-line* em cursos presenciais de formação inicial de professores da Educação Básica escolar configura-se, segundo alguns estudiosos adeptos da EaD, como uma excelente inovação tecnológica contemporânea, contribuindo efetivamente para o processo de (re)construção de conhecimentos científicos, a autonomia nos estudos, a democratização do saber e a interação dos licenciandos com os ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes tempos e espaços histórico-geográficos. Em contrapartida, para outros pesquisadores, principalmente da área de Educomunicação, a educação



a distância é entendida como uma modalidade de ensino ‘ameaçadora’ à educação presencial, visto que muito pouco ou quase nada tem favorecido à produção de novos saberes pedagógicos por parte dos professorandos, acentuando assim cada vez mais a ideia de que as novas tecnologias de informação e comunicação apresentam um caráter de pseudo-democratização da cultura e não promovem a relação interpessoal, o diálogo, o debate e a análise crítico-reflexiva extremamente necessárias à conquista de um ensino de qualidade e de uma aprendizagem significativa.

Embora sejamos favoráveis à concepção de que a formação inicial de professores deve ocorrer preponderantemente na modalidade presencial, acreditamos também não ser prudente “demonizar” totalmente a EaD. Antes, porém, é imprescindível que os processos formativos que ela enseja continuem sendo investigados com todo o rigor que é inerente a uma pesquisa científica, além de se otimizarem os processos de avaliação dos cursos de licenciatura presenciais e a distância.

Todavia, faz-se necessário suspeitar da capacidade de potencializarmos os processos de formação inicial de professores em qualquer modalidade de ensino pela simples repetição mecânica dos “mantras pedagógicos” ação-reflexão-ação, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos entre outros. Repeti-los à exaustão, como fazem os textos científicos, a legislação educacional e os currículos acadêmicos, apenas serve para articular nosso pertencimento a tradições que se autodenominam críticas, libertárias e emancipatórias. Compartilhar uma linguagem comum e entrar na ordem do discurso possibilita ao licenciando, de certa forma, falar e ser ouvido, dando-lhe legitimidade, mas não é suficiente o bastante para torná-lo docente. (TOZETTO, 2010)

Sem a pretensão de esgotar o assunto em pauta, isto significa dizer que a integração entre educação presencial e educação a distância em cursos de formação inicial de professores, na atualidade, precisa ser cautelosamente avaliada, segundo as características do projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura e as condições contextuais subjacentes, as quais podem apontar diferentes direções de acordo com cada realidade e clientela a ser atendida. O momento é propício para ousar, assumir riscos e buscar novos caminhos que ajudem a repensar a Educação e a formação de professores no Brasil em seu sentido mais amplo, de modo a realizar ações concretas direcionadas à transformação do sistema educacional vigente em um processo mais aberto e flexível.

Esperamos, pois, que este artigo possa contribuir para a ampliação do arcabouço teórico referente ao advento da educação a distância e à inserção das novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem nos cursos de formação presencial inicial de professores da Educação Básica escolar no contexto brasileiro, buscando assim abrir brechas para possíveis redimensionamentos e rupturas paradigmáticas concernentes aos diferentes saberes e fazeres pedagógicos que gravitam em torno dos cursos de licenciatura e da modalidade de ensino *on-line*.



6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: **Anais do 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação**. São Paulo: Editora da Universidade Estácio de Sá, p.1-17, nov./2007.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Paris: Editora J. Vrin, 1972.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BITTENCOURT, R. L. de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC – pólo de Criciúma/SC**. Porto Alegre, 2008. 250 f. (Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). mimeo.
- BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.
- . Secretaria de Ensino Superior. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu>> Acesso em: 20/11/2001.
- . **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu>> Acesso em: 15/01/2004.
- . **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.
- CERNY, R. Z. Formação de professores na modalidade a distância: a gestão pedagógica na perspectiva da gestão democrática. In: **Revista Linhas**. Florianópolis: Editora da UDESC, v.10, n.2, p.87-103, jul./dez., 2009.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática de libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.



GIOLO, J. Educação a distância e presencial: mais parecidas do que se imagina. In: **Revista Ache seu curso**. Cotia: Editora Baú de Ideias, ano 1, n.1, p.14-17, jan./2011.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2010.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2007.

LOPES, J. P. Educação a distância e constituição da docência: formação *para* ou *com* as tecnologias? In: **Revista Inter-Ação**. Goiânia: Editora da UFG, v.35, n.2, p.275-292, jul./dez., 2010.

MARTINS, O. B.; SÁ, R. A. de. Políticas e fundamentos de educação a distância. In: MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. de S. (Orgs.). **A educação a distância na Universidade Federal do Paraná: novos cenários e novos caminhos**. Curitiba: Editora da UFPR, p.20-35, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

PIAGET, J. (Org.). **Lógica do conhecimento científico**. Paris: Gallimard, 1967.

REIS, M. F. **Educação tecnológica: a montanha pariu um rato?** Portugal: Editora Porto, 2007.

SANTOS, M. P. **Presencialidade versus virtualidade na formação inicial de professores da Educação Básica escolar brasileira contemporânea: um estudo sobre os contributos epistemológicos das disciplinas curriculares *on-line***. Ponta Grossa, 2011. 20 f. (Projeto de Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa). mimeo.

SARAIVA, K. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. In: **Revista Em Aberto**. Brasília: Editora da UnB, v.23, n.84, p.17-30, nov./2010.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.



WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** Petrópolis: Vozes, 1992.

Marcos Pereira dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e professor adjunto do centro de Ensino Superior dos Campos Gerais.

Artigo recebido em 16/08/2011

Aceito para publicação em 07/12/2011

Para citar este trabalho:

SANTOS, Marcos Pereira dos. **A Formação Presencial Inicial do Professor da Educação Básica Escolar Brasileira no Contexto das Novas Tecnologias Digitais do Ensino e Aprendizagem: Máximos e Mínimos.** Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL, Volume 3, número 5, DEZ.2011. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em

___/___/___