

A Formação de Professores e a Educação a Distância

Kátia Morosov Alonso¹

Ao iniciar a discussão sobre a formação de professores e a educação a distância - EaD, tendo em vista o documento base da Conferência Nacional de Educação Básica - CONEB, dois temas surgem recorrentemente nas propostas tanto no Eixo V em que apresento meu trabalho, quanto nos demais. Por um lado afirma-se a necessidade da formação dos profissionais da educação, isso como forma de valorizar a profissão, e por outro, temos posto a formação como um dos elementos que incidem na qualidade do ensino. Importante também frisar que a tônica das propostas, no caso do Eixo V, está posta nas duas dimensões que atualmente são consensuais em se tratando da formação do professor: a inicial e a continuada.

A formação inicial, ainda que não dito explicitamente no documento antes referido, tem vinculação com a formação em nível superior. Tal perspectiva tem origem nas lutas docentes dos anos de 1980/1990 e na própria “conformação” da carreira profissional dos professores que traz a formação inicial, em nível superior, como condição para se atingir patamares mínimos que articulem formação e salário. Posto isto, e se a concordância em torno desse assunto implica reconhecer a necessidade de expansão efetiva do sistema do ensino superior brasileiro de modo que seja assegurada a formação inicial aos professores em exercício, bem como àqueles que fizerem a opção por esta carreira, teríamos aqui uma das primeiras questões a serem pensadas/discutidas no momento.

Além da formação inicial, o documento base da CONEB aponta também a formação continuada como uma das condições para a melhoria da qualidade da educação. Embora a idéia da educação continuada não esteja vinculada apenas as instituições de ensino superior por se considerar que essa dimensão da formação profissional esteja integrada, no caso dos professores, aos sistemas de ensino há, de toda maneira, estreita ligação entre as dimensões de formação antes citadas e o ensino superior.

A temática formação e expansão do ensino superior são importantes para discussão das propostas do documento base na medida em que apontam âmbitos da formação que poderiam, ou não, ser desenvolvidos pela modalidade de EaD. Justamente por isso proponho reflexões que possam dar base à “leitura” do documento base/CONEB sobre a formação e valorização profissional dos professores quando articulados ao problema da qualidade tido como foco das políticas públicas para a educação básica.

Antes de “adentrar” às propostas trazidas pelo documento em tela, acredito que nos voltarmos para a problemática antes apontada (formação e expansão do ensino superior) possibilitaria pensar sobre as possibilidades e limites da utilização da EaD nos processos da formação. É sobre esse tópico que passarei, então, a seguir.

Ensino Superior e Educação a Distância

As discussões sobre a EaD no ensino superior, para além das especificidades e singularidades intrínsecas a essa modalidade de formação, vêm acompanhadas,

¹ Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar e do Programa de Pós graduação em Educação do Instituto de Educação na Universidade Federal de Mato Grosso.

quase sempre, do que seriam possibilidades e limites de seu uso. É freqüente questionar, por exemplo, que especialidades ou campos da formação poderia se prestar, mais ou menos, a tal modalidade de ensino. Vemos surgir assim “feudos” em que se convenciona trabalhar, ou não, com a EaD, isso como forma/moço de se conservar qualidade na formação. E o termo qualidade se converte no critério para afirmar ou negar a EaD como possibilidade educativa. É esse ponto que trago agora a reflexão.

Antes de seguirmos um pouco mais neste caminho, faço breve menção às discussões que atualmente se tem sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs – nos processos de formação. Esse campo, embora pouco explorado pelas instituições educacionais, tem sido confundido como “espaço” exclusivo da educação a distancia. Recorrentemente nos esquecemos que seu uso mais intenso nos processos de escolarização/formação impõe saberes/pensares muito mais amplos que os direcionados as aplicações em modalidades de ensino/aprendizagem. O problema do uso de determinadas tecnologias nos processos educativos não se restringe à eficiência e eficácia que isso poderia imprimir aos projetos/programas de ensino. Tratar da EaD e das TICs implica políticas públicas e institucionais, financiamento e projetos “instituidores” de alternativas pedagógicas identificados com os princípios da democratização da escola em seus vários níveis, entendidos como de acesso e permanência com qualidade ao sistema público de ensino. Esses compromissos, embora banalizados em seus sentidos, são aqui reafirmados justamente pelo fenômeno da expansão do ensino superior observado com mais intensidade nos últimos 12 a 13 anos, e do qual não poderíamos desvincular a expansão da EaD.

A dinâmica de expansão do ensino superior no Brasil é marcadamente privado. Mesmo conhecidos vale a pena lembrar que dados do INEP², e segundo esse instituto, a educação superior brasileira é uma das mais privadas do mundo. No ano de 2006 dos 4.453.156 matrículas no ensino superior, aproximadamente 84% concentravam-se em instituições de natureza privada. Destas instituições 163 eram universidades, 81 Centros Universitários, 119 Faculdades Integradas e totalizando 75,5% delas, ou 1.403 tabuladas como de pequeno porte (faculdades isoladas ou institutos). Ainda com relação as matrículas há um dado significativo: do total antes indicado, ao redor de 52% delas concentravam-se nos cursos de administração, direito e pedagogia, respectivamente. Em documento publicado no ano de 1999, assinado pela então Presidente do INEP, Maria Helena Guimarães Castro, a tendência “expansionista” do ensino superior brasileiro nas direções aqui evidenciadas era política reconhecida como eficiente (expansão acelerada) para melhoria do acesso ao ensino superior.

Com a EaD a expansão não é diferente, se no ano de 2000 o INEP anunciava a existência de 10 cursos de graduação, em 2003 esse número era de 52, atendendo cerca de 50.000 alunos. Em 19 de dezembro de 2006 o INEP noticiava que entre os anos de 2003 a 2006 havia aumento de 571% de cursos a distância e de 371% no número de matrículas nessa modalidade. Em 2005 os alunos da EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes no nível superior, em 2006 essa participação fora aumentada para 4,4%. Se considerarmos o número de matrículas no ano de 2006, ao redor de 200.000 alunos, recebiam formação em cursos nesta modalidade. Os dados relacionados à participação dos alunos em instituições privadas e públicas não

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

sofreram alterações significativas, bem como na distribuição em que estavam organizadas.

Com base nos dados até aqui apontados e corroborando pesquisas nesse campo (Sobrinho, 1999) é possível afirmar que há uma lógica na expansão do ensino superior brasileiro, claramente privatista, quantitativista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento. A EaD não estaria, obviamente, alheia a esse fenômeno. Isto é importante para verificarmos que a contradição expansão x qualidade da educação superior brasileira não se restringe apenas a modalidade em que se dá a oferta dos cursos. É possível evidenciar certa aceleração dessa expansão no caso da EAD, considerando as variáveis tempo e número de alunos, isto, contudo, não interfere na lógica citada aqui.

Por outro lado, os dados relacionados ao ENADE³ também organizados pelo INEP, mostram⁴ que a expansão do ensino superior foi recorrentemente acompanhada por índices de baixa qualidade do ensino/aprendizagem, sobretudo nos três cursos em que se concentram as matrículas do ensino superior.

O argumento de que a EaD imprimiria “menos qualidade” no ensino superior, por conta de sua expansão, parece frágil quando tomamos os dados gerais relacionados a este nível de ensino no Brasil. A dinâmica da expansão, a forma pela qual se organiza a maior parte das instituições superiores, dentre outros fatores, expressa contexto em que EaD, como parte disso, talvez por sua maior visibilidade – existe atualmente número aproximado de 780 pólos de EAD espalhados pelo país⁵, é tomada emblematicamente como o elemento problemático na expansão do ensino superior. Isso não significa desconhecer os problemas oriundos da instalação de cursos e pólos pelo país afora. O único senão, nesse caso, é o de considerar o contexto, a dinâmica e a lógica implícita na aceleração da oferta dessa modalidade no ensino superior. Desatar a expansão da EaD da expansão no ensino superior brasileiro parece algo temeroso. Aprofundar a discussão sobre essa temática seria condição necessária, não sabemos se suficiente, na elaboração de políticas públicas integradas ao Eixo V da CONEB – Formação e Valorização Profissional.

Isto posto passo a “leitura” mais localizada das propostas contidas no Eixo V vinculadas a EaD.

Das propostas do Documento Base/CONEB

Na leitura do documento, principalmente das propostas apresentadas entre as páginas 35-39, gostaria de evidenciar elementos subsidiários para os debates sobre a temática em pauta.

As propostas apresentadas no documento base quando relacionadas a EaD são indicativas ou de avanços no tratamento da modalidade ou, ainda, de problemas concernentes a compreensão do que seja ela. Fundamentada nessa percepção evidenciarei as referências sobre os elementos mencionados.

³ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que integra o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES.

⁴ Para os que desejam conhecer os dados acessar <www.inep.gov.br/superior/enade/enade_oquee.htm>. Acesso em 20/02/2008.

⁵ Foram totalizados pólos da UAB e os autorizados junto a instituições credenciadas para oferta de EaD no ensino superior. Vale ressaltar que a meta da UAB é de implantar aproximadamente 850 pólos de EAD até o ano de 2010, atualmente são 562. Dados disponíveis em:

<portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=10578&interna=6> Acesso em 20/02/2008.

Avanços

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE

Embora com certa ambigüidade o texto base da CONEB trata a educação a distancia como modalidade de ensino/aprendizagem. Isso é importante por refletir compreensão dela como maneira/modo de organizar o processo educativo considerando uma de suas principais características: o fato de que professores e alunos não estão face a face todo o tempo da formação. Tal especificidade implica organizar o trabalho pedagógico diferentemente do ensino presencial. Se há consenso de que a aprendizagem ocorre em e com sujeitos ativos e em relação, consubstanciando a idéia de que mediação e interação são dimensões intrínsecas dos processos do ensinar e aprender, a organização de procedimentos educacionais que possam efetivar isso seria condição para se pensar a formação. Antes de pensar a EaD como metodologia (Moore, 1990) ou estratégia (García Garrido, 1989), reconhecer suas particularidades e com isso fundamentar projetos/programas que integrem as finalidades da formação com elementos curriculares, metodológicos e processos/procedimentos de acompanhamento e avaliação, dentre os mais relevantes, fosse “via” importante para se pensar a expansão do ensino superior, por conseguinte dessa modalidade, de forma a não se massificar/estandardizar o ensino. Buscar outras maneiras de se ofertar ensino superior num país continental como o nosso é importante tarefa social, tratar, contudo, de que essa expansão venha acompanhada por criterioso diagnóstico e localização de demandas seria levantamento inicial para se priorizar políticas públicas.

ÊNFASE NA AÇÃO DOCENTE

O documento traz explicitamente a necessidade de que se reconheça a ação do professor como central no desenvolvimento da EaD. Evidentemente que isto não está associado à idéia do professor tradicional, da educação bancária e do professor “depositaria do saber”, dentre outros aspectos relacionados às praticas pedagógicas de caráter autoritário (Freire, 1999). O problema é que o entendimento mais comum sobre a modalidade, inclusive a difundida pelos “Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância”, traz a “figura” do tutor como um “dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (p.21). A discussão que se apresenta, nesse caso, refere-se ao significado da função tutorial. Se o tutor é quem acompanha o aluno, trabalha cotidianamente com ele, participa dos processos de avaliação das aprendizagens, do curso, etc. conforme atribuição descrita a pouco a pergunta é: no que essas atribuições são diferentes das docentes? Sheib (2006) chama atenção para esse problema, trazendo à cena as condições da qualificação desses profissionais e os âmbitos de suas atuações. Parece ser muito tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor. Afirmar a centralidade do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, em se tratando da EaD e da maior parte das experiências com ela no país, tem significado pueril: reconhecer a competência do professor como condição necessária para a qualidade da formação em seus vários níveis e dimensões. A discussão sobre o papel do docente na EaD, por conseguinte daquele que poderia junto com ele desenvolver atividades de formação, é aspecto essencial na consolidação da modalidade. É

salutar, portanto, que o documento base da CONEB traga esse aspecto para o cenário da EaD e possamos, efetivamente e definitivamente, definirmos os campos da atuação profissional do tutor sem que seja confundido a quem cabe o papel de mediar aprendizagem/conhecimento.

Temos assistido, ao menos nos últimos vinte anos, debate intenso sobre a profissionalização do professor. Embora este debate tenha como personagem o professor que atua na educação básica, diante do quadro da expansão do ensino superior no Brasil, como vimos anteriormente, vale questionarmos até que ponto, na esteira dessa expansão, o professor do nível superior também não sofra do mesmo mal: a desqualificação que tem como um de seus elementos característicos a parcelarização do trabalho docente. Muitas vezes no discurso do “trabalho em equipe” tido, supostamente, como uma das bases da modalidade a distância é possível verificar que ao tutor fica destinado maior parte das atividades de “ensino”. O problema é que como tutor esse profissional não tem reconhecimento social/econômico/empregatício etc. compatível com suas atribuições. Chamar atenção para esse fato é crucial se tratando da CONEB.

MOMENTOS PRESENCIAIS

Nas propostas apresentadas no documento base/CONEB, a idéia de se trabalhar com momentos presenciais durante a formação que utiliza a EaD em seu desenvolvimento, é dado relevante. Mais que pensar o presencial como apêndice do não presencial e se considerarmos a necessidade de práticas, estágios e da formação para a pesquisa, sobretudo no nível superior, os momentos presenciais seriam incorporados como integradores durante a formação.

A legislação que ampara a oferta de cursos na modalidade a distância⁶ especifica momentos presenciais como os destinados a avaliação e atividades presenciais obrigatórias como estágios, defesa de trabalho de conclusão e de aulas em laboratórios. De fato os denominados “momentos presenciais” na maior parte das experiências em andamento ou se reduzem às atividades antes indicadas ou nas teleaulas/salas. Estas últimas caracterizadas como “aulas” ministradas por meio de videoconferência e obrigatória aos alunos. O que temos visto e assistido com relação às teleaulas/salas, seriam caricaturas de “aulas” presenciais. Os alunos se reúnem em seus pólos de atendimento e assistem, em uma mesma sala, a essas aulas. Normalmente, no caso de Instituições de Ensino Superior - IES privadas, os pólos são “terceirizados”, a instituição credenciada para oferta de cursos na modalidade a distância estabelece contratos com outras locais para desenvolvimento de seus cursos. Os professores são os da instituição credenciada, os tutores contratados no e pelo pólo e o aluno, bem o aluno, em sua suposta autonomia cumpre o que lhe é oferecido como conteúdo do curso. Os pólos da UAB são, geralmente, instalados por meio de convênios firmados entre prefeituras e o próprio MEC. Aqui os professores pertencem as IES e os tutores contratados como bolsistas pagos, agora, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE. A idéia de autonomia também está presente nesse caso.

Pensar, portanto, os momentos presenciais como integradores na formação seria subverter a ordem do cumprimento, puro e simples, de conteúdos programáticos, almejando participação e acolhida àqueles que, por razões variadas, fazem seu curso superior a distância. Pensar, ainda, a integração do presencial e não

⁶ Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2008.

presencial talvez nos possibilitasse ressignificar práticas pedagógicas, sobretudo se considerarmos o uso das tecnologias da informação e comunicação. Há atualmente alguns estudos (Martin Rodriguez, 1999) que apontam tendência nesta direção. A experiência australiana com a EaD é ilustrativa nesse sentido.

A proposta apresentada no documento base da CONEB - de que os cursos na modalidade a distância trabalhem, efetivamente, com momentos presenciais - poderia significar anúncio de propostas integradas de formação, ensejando discussão sobre possíveis convergências entre o presencial e não presencial.

IDEIA DE PÓLOS

Outro aspecto a ser destacado no documento base é o que se refere à idéia de da constituição de pólos como “espaços” da EaD. Claro está que longe da ocorrência de situações como a exposta no item anterior (terceirização, por exemplo), e considerando as condições para estudos no nível superior na maior parte dos municípios brasileiros, a constituição de “pólos” mais que unidades administrativas, mas caracterizados como “centros de formação” poderia se converter em “espaços pedagógicos”, onde alunos e professores tivessem acesso aos meios e recursos para ensinar/aprender.

A constituição de bibliotecas, de ambientes com acesso a computadores e internet (não se trata de laboratórios de informática, mas de se instituir redes), serviços de comunicação em geral, de videotecas, laboratórios (para práticas e ensino), transcendendo o pólo “convencional” que dispõe de recursos mínimos, como é o caso da maior parte deles, poderia convergir para a compreensão de que este espaço, mais que o espaço de referência para o aluno da EAD, seria “elo” na e para capilarização de redes de formação. Para tanto teríamos de estabelecer condições muito claras para tanto. Os documentos que regulamentam a oferta da EaD, sobretudo os “Referenciais de Qualidade” são ainda genéricos. A proposta é, de nesse caso, ter critérios e indicadores que suportem as demandas de formação pelos alunos ao mesmo tempo da rede, constituindo “malhas” de apoio aos seus atores e programas de formação, sobretudo, os vinculados à melhoria da educação básica.

Problemas

PRESENCIAL E NÃO PRESENCIAL COMO MODALIDADES QUE NÃO PUDESSEM SER INTEGRADAS

Embora de alguma forma já se tenha feito menção sobre isso, é interessante observar que no documento base da CONEB há ações de formação que seriam melhor “acolhidas” por uma ou outra modalidade. Assim a modalidade presencial seria dirigida, preferencialmente, à formação inicial e a EaD à formação continuada. Se o que se quer preservar é a qualidade da formação e de antemão já se define em que campos de oferta uma ou outra modalidade seria mais adequada, não estaríamos minimizando a reflexão sobre esse tema?

Nos últimos oito anos verificamos forte expansão da oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD. Há indícios de que essa oferta tenha se pautado mais pela busca de novos mercados educacionais que propriamente em demandas reais por qualificação, como visto anteriormente. A percepção que se tem é de que a forte expansão da EaD é caracterizada por baixa qualidade. Por exemplo, o Conselho Federal de Biologia decidiu não conceder registro profissional aos egressos de cursos de biologia formados na modalidade a distância. O Conselho alega que esses cursos

não atenderiam às diretrizes e conteúdos considerados imprescindíveis para formação de um biólogo⁷. Verifica-se, pelo exemplo, o enorme conflito que se põe no caso. Se forem alunos egressos os cursos foram autorizados e reconhecidos (?) pelo poder público. De que maneira esse enfrentamento será solucionado?

De fato a discussão e o estabelecimento de critérios e indicadores explícitos necessitam ser melhor trabalhados na oferta da EaD. Isso não invalida esforços significativos e experiências responsáveis em andamento. Mais do que nunca a proposta assumida recentemente pelo MEC de que é preciso regular a oferta do ensino superior brasileiro e da expansão da EaD em particular, é bem-vinda. Vimos que o “mercado” da educação superior no Brasil não é tão auto-regulável quanto se esperava, e que a expansão quantitativa nesse nível de ensino redundou em fracassos com enorme custo social. Também como exemplo: a Ordem dos Advogados do Brasil ter de estabelecer critérios próprios para aferir qualidade aos cursos de Direito é situação constrangedora para os organismos que têm atribuição de autorizar e reconhecer os cursos superiores, pelo menos nesse caso.

Tratar do presencial e do não presencial como modalidades impossíveis de serem integradas, fazendo divisão clara do que poderia ser ofertado como formação ou, ainda, utilizando o critério da especificidade de situações para se afirmar que determinado curso poderia ser ou não oferecido a distância seria, “marcar” inexoravelmente, territórios de uso de uma ou outra modalidade. Enfrentar a discussão da qualidade e da demanda por formação superior em nosso país parece ser caminho que nos faria repensar as dinâmicas e lógicas instituídas nesse setor, cabendo, aí sim integrar modalidades de formação.

SOBRE O “PODERIA” E O NECESSÁRIO COMO CONDIÇÃO

No documento base da CONEB as condições sobre a oferta da EaD são tratadas como possibilidade. Mais que possibilidade, o desenvolvimento de outras alternativas de formação é discussão importante em vários países, sobretudo a relacionada ao uso das tecnologias da informação e comunicação e políticas públicas que possam daí advir. No caso da EaD, existem condições mínimas para sua oferta: RECURSOS HUMANOS CAPACITADOS E SUFICIENTEMENTE DISPONÍVEIS PARA OS ALUNOS, BIBLIOTECAS, LABORATÓRIOS, SERVIÇOS DE COMUNICAÇÃO ESTÁVEIS E RÁPIDOS, dentre os principais, são elementos imprescindíveis para consecução de programas/projetos aí desenvolvidos. Por mais que a legislação, bem como os “Referenciais de Qualidade” façam menção a eles, propor indicativos e índices claros para a organização de sistemas de EaD fosse caminho viável. Para nós que trabalhamos com a modalidade é impensável, por exemplo, a existência de cursos na modalidade a distância que por meio de uma única instituição de ensino superior possa assistir, seriamente, a mais de 200 pólos espalhados pelo país com base na terceirização de seus serviços educacionais⁸. Sabemos que a menção ao tipo de detalhamento de indicadores como: qual o número máximo de alunos para um professor que atua na EaD?; no que consiste o serviço de tutoria e daí qual tipo de formação os tutores devem ter? qual número de alunos poderia atender? com base nos projetos de curso, qual seria a bibliografia a ser disponibilizada aos alunos? com quantos exemplares? que tipo de recursos e meios

⁷ Folha de São Paulo, caderno C, página 5, de 11/06/08.

⁸ A lista de instituições credenciadas para oferta de EaD, bem como os pólos a elas vinculados, pode ser consultada no site do MEC <<http://portal.mec.gov.br/seed>>

serão disponibilizados aos alunos? eles são suficientes para apoiar os estudos? se forem cursos que exigem práticas laboratoriais, como esses laboratórios serão constituídos? quais objetivos cumprirão? Há uma sucessão enorme de questões a serem respondidas pelos sistemas de EaD, mas a mais importante delas é: se o processo educativo é organizado com vista a sistematização, continuidade, acompanhamento e avaliação, como as instituições respondem a isso? Mais que pensar, como afirma Preti (2000), na “distância” como adjetivo de educação quando tratamos dessa modalidade, teríamos de pensar no substantivo, ou melhor no que consiste o processo educacional/formativo. Esse seria, sem dúvida, o primeiro passo para estabelecermos os condicionantes na oferta da EaD.

QUESTÕES DE FUNDO

Embora a CONEB não tenha por objetivo detalhar ações de formação, tampouco explicitar determinados índices para a educação, tratando mais de estabelecer políticas públicas para esse setor. No caso da EaD existem questões de fundo que apontam para o esclarecimento, talvez, não de políticas mas de comprometimento de instâncias do Estado que mereceriam aprofundamento. Dentre elas:

- QUEM ASSUMIRIA A IMPLEMENTAÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA NECESSÁRIA AO DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS CAPILARIZADO DE EaD?;
- SERVIÇOS DE COMUNICAÇÃO - TELEFONIA, INTERNET, CORREIO - HAVERIA POLÍTICAS NO SENTIDO DE SUBSIDIÁ-LOS? Esses serviços são extremamente caros para as instituições de ensino, principalmente para as públicas, e a EaD como sabemos depende fortemente deles;
- A CAPACITAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS – QUEM FARIA? CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DA EAD. A proposta é que seja estabelecido um padrão mínimo de formação. Há, por exemplo, instituições que trabalham a formação de suas equipes em cursos de especialização, há outras que o fazem em cursos de extensão de 40 horas. A questão fundamental é pensarmos no que consiste trabalhar com a EaD e os desdobramentos institucionais que isso aponta;
- DEFINIÇÃO DE PARÂMETROS CLAROS DE QUALIDADE INCLUSIVE COM INDÍCES ESPECÍFICOS PARA A EaD, como indicado anteriormente. Há uma “arquitetura” para os espaços destinados a educação presencial. Qual seria a “arquitetura” para a EaD?

NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

- TRABALHAR EM DUAS DIMENSÕES: AS AGÊNCIAS FORMADORAS (FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA) E AS EMPREGADORAS (SISTEMAS DE ENSINO), com ênfase na relação teoria/prática;
- PARÂMETRO DE QUALIDADE: BASE COMUM NACIONAL, trabalhando com as entidades que discutem a formação profissional dos professores, bem como sindicatos e sistemas públicos de ensino.

Algumas **tendências** podem ser apontadas nesse campo e valeria a pena considera-las na discussão:

- FOCO NA QUALIDADE DA FORMAÇÃO – RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DO ENSINO/APRENDIZAGEM E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR;
- POLÍTICAS QUE ARTICULEM AS DIMENSÕES: FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO;
- FORTE ARTICULAÇÃO DAS AGÊNCIAS FORMADORAS E OS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO.

Espero ter contribuído para com o debate da Conferência Nacional de Educação Básica.

Penso que trabalhar com a educação a distância na formação superior em nosso país seja um caminho promissor, desde que possamos, em conjunto, entender as dimensões disso em nossas instituições, trabalhando com princípios que apóiem a expansão qualitativa do ensino em todos os seus níveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DANIEL, John S. ¿Va a ser la macro-universidad el modelo de formación académica superior en el nuevo milenio? In. MARTIN RODRIGUEZ, E. et. QUINTALLÀN, Manuel (Coords.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: Ed. De la Torre, 1999, p. 9-26.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCÍA GARRIDO, J. L. Perspectivas de la educación a distancia: una visión internacional. In *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol.I, nº. 3, Madrid, jun. 1998, p. 167-183.

GARRIDSON, D. R. Quality and access in distance education: theoretical considerations". In KEEGAN, D (ed.). *Theoretical principles of distance education*. Londres, Routledge, 1993.

MARTÍN-RODRIGUEZ, E. Dilemas y supuestos teóricos-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. In MARTIN RODRIGUEZ et QUINTALLÀN, Manuel (Coords.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: Ed. de la Torre, 1999, p. 193-221.

MOORE, Michael G. et al. *Contemporary Issues in American Distance Education*. New York, Pergamon Press, 1990.

PRETI, Oreste. Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a Distância construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2.000, p. 125-146.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores: dilemas da formação inicial a distância. In *Educere et Educare*, Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, v. 1., p. 199–212.

SOBRINHO, José D. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Helgio (Org.) *Universidade em Ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul, CIPEDES, 1999, p. 61-74.