

## ***A INFORMÁTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APROPRIAÇÃO OU RESIGNAÇÃO?***

---

Norinês Panicacci Bahia

Universidade Metodista de São Paulo

*noribahia@gmail.com*

### Resumo

Este texto apresenta uma discussão sobre o surgimento de dois movimentos no nosso contexto educacional – a informática educacional e a formação de professores a distância – com a intenção de apresentar e analisar os impactos que estas medidas proporcionaram, e proporcionam, para os processos formativo e profissional de professores. Busca refletir sobre a passagem do período das resistências e críticas, para o período de “aceitabilidade” destas inovações, desvelando que esta aceitabilidade não significa, necessariamente, a incorporação de avanços e/ou intervenções diferenciadas para as práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** informática educacional; educação a distância; formação e prática pedagógica.

## ***EDUCATIONAL COMPUTER SCIENCE AND DISTANCE LEARNING: APPROPRIATION OR ACQUIESCENCE?***

---

The advent of educational computer science and teachers' distance qualification have directly impacted the teachers' training and practice. This text seeks to provide reflection upon the transitional period of resistance and criticism of such innovations as well as the subsequent period of their acceptability, revealing that accepting does not necessarily mean incorporating technological advances and/or decisive interventions in pedagogical practices.

**Keywords:** educational computer science; distance learning; pedagogical training and practice.

## Introdução

Iniciamos as nossas reflexões a partir de duas perguntas: “A informática educacional está a serviço do professor ou o professor está a serviço da informática educacional?”. “A educação a distância deve ocupar-se da formação inicial de professores ou da formação continuada de professores?”. São questões polêmicas, e atuais, que acreditamos merecer algumas discussões, até porque se imbricam.

Estamos optando por utilizar o termo “informática educacional” entendida como um recurso para a construção e aquisição de conhecimentos, agregada às práticas pedagógicas que visam implementar o desenvolvimento de conteúdos, ou temas de uma disciplina, especialmente com o uso do computador e dos diversos recursos que nele comportam (softwares, recursos da WEB 2.0, etc.). Diferentemente de “tecnologia educacional”, que abrange, tradicionalmente, a utilização de rádio, TV, cinema, DVDs, fotografias, livros, giz, lousa, computadores e etc.

Assim, elegemos como referência para as discussões, estudos e pesquisas que envolveram o período inicial (1982) do movimento de investimentos e proposição de programas oficiais para o uso de computadores nas escolas, desencadeado pelo Projeto Educom – Educação com computadores, criado pelo Governo Federal e que, a partir deste, tantos outros surgiram (Projeto Formar, 1987; Projeto Proninfe, 1989; Socinfo, 1996; Proinfo, 1997; Proinfo Integrado, 2007) e inspiraram propostas e/ou desdobramentos nas esferas estaduais e municipais, até os dias de hoje (SOUTO, 2012).

Isso significa, pelo tempo em que essas ações oficiais iniciaram, que não estamos mais discutindo sobre a aceitabilidade da informática educacional, como também sobre a educação a distância (mesmo constatando os indícios de preconceito sobre a modalidade, que veremos mais à frente), considerando que são dois fenômenos que já fazem parte da vida de muitos profissionais da área da educação que se interpenetram no cotidiano das escolas e nos fazeres e

saberes dos professores. Mas, nem sempre foi assim tranquilo – passamos por um período de muita resistência, desconforto e embates – não só quando começamos a assistir ao movimento da entrada da informática no contexto educacional, como também pelo início da disseminação dos cursos a distância, especialmente os que formam professores<sup>i</sup>.

Hoje, temos uma vasta bibliografia que nos apresenta estudos e pesquisas, com ações e reações, tanto em relação à informática educacional (KENSKI, 2003; BARRETO, 2006; DURAN, 2008; BAHIA e DURAN, 2009; SOUZA, 2011; SOUTO, 2012), quanto sobre a formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância (SILVA, 2003; ALONSO, 2005; VIANNEY, 2006; SCHEIBE, 2006; SOMMER, 2010; BAHIA e DURAN, 2011; GATTI et.al., 2011; BAHIA, 2012) e, por considerarmos que estes dois movimentos estão marcando significativamente o nosso cotidiano formativo e profissional, propomos uma reflexão sobre os desdobramentos das ações e propostas oficiais que foram surgindo, e que ainda permanecem, no nosso contexto educativo.

Por um lado, observamos um grande investimento das políticas oficiais traduzidas pela proposição de projetos, ações, cursos e materiais subsidiários para a formação continuada de professores para o uso da informática educacional, que possuem o propósito de melhorar e/ou alterar significativamente as práticas pedagógicas para o alcance de uma educação de qualidade, objetivando reverter os índices pouco interessantes sobre o desempenho de nossos estudantes. Por outro lado, os estudos e pesquisas que analisam e discutem estas proposições oficiais apontam que pouco se observa em termos de alterações das práticas cotidianas nas escolas.

Isso nos instiga a pensar se não estamos diante de uma situação de “resignação” (renúncia, submissão, conformar-se)<sup>ii</sup>, por parte dos professores, em detrimento de uma situação de “apropriação” (acomodação, adaptação, tornar próprio)<sup>iii</sup>. São estas reflexões que pretendemos aqui realizar.

## A Informática educacional a serviço de quem?

Recuperando o estudo de Barreto (2006) sobre o *estado do conhecimento em educação e tecnologia*, vamos nos ater às considerações feitas sobre as pesquisas investigadas, que tratam da incorporação educacional da tecnologia, no período de 1996 a 2002, a partir de duas indicações:

a) incorporação à formação de professores, nas suas mais variadas vertentes: inicial e continuada, presencial e a distância, como formação e capacitação e b) incorporação aos processos de ensino-aprendizagem concretos, seja na condição de ferramentas ou instrumentos, seja na perspectiva do redimensionamento dos processos mesmos. (BARRETO, 2006, p. 16-17)

Os resultados apontam, então, para duas tendências: a primeira se refere à associação entre tecnologia, educação a distância e formação de professores tendo em vista que “o próprio Ministério da Educação promoveu a incorporação das TIC por intermédio da Secretaria de Educação a Distância, no ano de 1995, priorizando a formação de professores nesta modalidade” (BARRETO, 2006, p. 30).

A outra tendência reconhece que o uso da tecnologia educacional favorece mudanças significativas, porém são percebidas resistências à sua apropriação, por parte dos professores, com as justificativas de que

[...] têm sido inovações inscritas em antigas práticas; impostas como soluções verticais; não produzem mudanças significativas diante da orientação instrucionista da escola; ficam reduzidas a ferramentas na medida em que a escola não dá conta dos novos regimes cognitivos e novas formas de pensar. (BARRETO, 2006, p. 28).

Outros estudos mais recentes (SOUZA, 2011; SOUTO, 2012), que analisaram as intensas políticas públicas de formação continuada de professores para o uso da informática educacional (especialmente no Estado de São Paulo), deixam claro que, apesar do envolvimento dos professores nos programas e ações, o impacto disto na transformação e/ou mudança das práticas cotidianas dos professores, não ocorre. Os professores participam da formação, apresentam um discurso articulado de reconhecimento da importância desta formação para a mudança da prática, mas não a alteram. Constata-se que não há mais um discurso de resistência sobre o uso do computador em sala de aula; observa-se que os professores estão mais familiarizados com o uso deste em sua vida pessoal, mas não na profissional, no cotidiano da sala de aula.

Então, por que isso acontece? Se há evidências do envolvimento e participação dos professores na formação continuada, se reconhecem a importância do uso da informática educacional, por que não mudam, efetivamente, as práticas? Podemos apresentar três possibilidades:

1) Acreditamos que é preciso levar em consideração o *tempo* necessário para que mudanças significativas ocorram no contexto educacional, relacionadas às práticas pedagógicas. São mudanças que requerem, muitas vezes, a reversão do que vinha sendo feito há muitos anos, e lidar com essas alterações, que envolvem crenças, valores e saberes construídos pelos professores durante anos, nem sempre é fácil, ou se manifesta, a partir de cursos ou propostas de formação continuada. A construção dos saberes e fazeres pedagógicos leva muito tempo – um tempo que envolve a formação e a prática profissional e, isso vai sendo incorporado nos diferentes sujeitos como uma acomodação, um porto seguro, sendo que, abandonar essa “zona de conforto” tendo em vista uma mudança, nem sempre é tranquilo.

2) Podemos considerar também que, historicamente, as redes públicas de ensino sofrem com a proposição e com a descontinuidade de muitas propostas que vão se apresentando aos professores, continuamente. Em muitos

casos, estas propostas, quando chegam “de cima para baixo”, frequentemente não consideram o que já vinha sendo feito pelos professores. Isso pode provocar um imobilismo por parte dos professores, porque, sendo participantes de um contexto que não os valoriza ou nem os consulta, quando surge a possibilidade da entrada de novas propostas ou projetos a serem desenvolvidos, podem ficar com a sensação de que há sempre um “desmonte” do seu trabalho, das suas concepções e certezas.

3) Outra possibilidade que se apresenta refere-se às condições estruturais e de recursos materiais que muitas escolas apresentam. Estas nem sempre possuem equipamentos suficientes (para a utilização de uma classe, como um todo, por exemplo), e recursos humanos de suporte e manutenção, para o uso da tecnologia na escola (como computadores, softwares, impressoras, datashow e etc.). A burocracia e a morosidade em termos da manutenção de equipamentos podem contribuir também com a falta de envolvimento dos professores para o desenvolvimento de atividades com estes equipamentos.

Há ainda a considerar, em que pese o desconforto que isso possa causar, a acomodação relativa à situação que muitos professores têm por conta de sua estabilidade de emprego – e, mobilizar-se para mudar, talvez seja um inconveniente, pelo trabalho que isso significaria. Acreditamos que essa questão esteja relacionada à desvalorização profissional (FCC, 2009) porque afeta diretamente questões como motivação, autoestima, reconhecimento do trabalho desenvolvido, etc.

Retomando a questão inicial, expressa no título deste item (“A informática educacional a serviço de quem?”), pelo exposto podemos afirmar que a mesma não está a serviço dos professores, mas que “os professores estão a serviço dela”. Parece que os professores “obedecem” às demandas oficiais em termos da participação e envolvimento com os cursos e projetos propostos e demonstram um discurso articulado que reconhece a importância da mesma para o seu trabalho – mas apenas isso – como que “resignados”. Não há indícios de uma “apropriação”, em termos da interiorização de conhecimentos e saberes para o uso da informática educacional, que se

agregam às suas práticas cotidianas e, muito menos, resultados efetivos de melhoria no desempenho dos alunos, pelo menos, por enquanto.

## A Educação a Distância como formação inicial e/ou continuada de professores?

A discussão sobre esta questão se relaciona com as reflexões do item anterior porque, como vimos, a formação continuada de professores para o uso da informática educacional, vem se utilizando desta modalidade há muito tempo (BARRETO, 2006). De um modo geral, a educação a distância como formação continuada, vem obtendo melhor aceitação no nosso contexto educacional (SCHEIBE, 2006; SOMMER, 2010; GATTI et.al., 2011; BAHIA, 2012).

A tensão reside, especificamente, na utilização desta modalidade para a formação inicial de professores que irão atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no caso, o Curso de Pedagogia a Distância (SOMMER, 2010; BAHIA e DURAN, 2011; GATTI et.al., 2011), e, como bem aponta Scheibe (2006), quando sinaliza para o perigo de estarmos diante de um aligeiramento em relação à formação de professores:

Há grandes projetos sendo articulados para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior. Não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que sua formação inicial pode ser simplesmente substituída por treinamento em serviço.” (SCHEIBE, 2006, p. 200)

Sommer (2010, p. 11), mais recentemente, também corrobora com esta discussão:

[...] as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a “qualidade” da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras.

Alguns estudos que discutem as opiniões e/ou representações de alunos de cursos a distância (ALONSO, 2005; VIANNEY, 2006; BAHIA e DURAN, 2011;) vêm apresentando resultados interessantes sobre a aceitabilidade da modalidade, sobre o contentamento com o curso que frequentam e com o atendimento às expectativas. Seria muito estranho se alunos que frequentam a modalidade, apresentassem só queixas, críticas e descontentamento.

Mas, há estudos, que também investigam a mesma questão (CORRÊA e SANTOS, 2009; MEDRADO, 2011) e, nestes, observamos as críticas contra a modalidade, representadas como preconceito e/ou resistência à mesma.

A questão do preconceito em relação à EAD é discutida há algum tempo, como bem observa Kenski (2006), em uma entrevista publicada pelo SENAC:

Isso ocorre, principalmente, por causa do medo infundado – o mito de que o computador vai substituir o professor – e o desconhecimento. Não se exclui também a acomodação dos profissionais que precisam mudar as práticas docentes, assumir novas posturas e passar a ter um comportamento de permanente atualização profissional. Por outro lado, projetos ruins, a ênfase demasiada aos aspectos tecnológicos e aos conteúdos e o fracasso de algumas iniciativas equivocadas, contribuem para ampliar este preconceito e o estigma de EaD

como um ensino de segunda categoria.” (KENSKI (2006, s/p.)

Apesar do ano em que esta entrevista foi publicada (2006), fica evidente pelas pesquisas mais atuais, acima mencionadas, que o preconceito ainda permanece, assim como a desconfiança sobre a legitimidade e qualidade dos cursos, e sobre a formação sólida, para uma atuação adequada.

Evidenciam-se as defesas e as críticas em relação à modalidade para a formação inicial e, para ampliar um pouco mais a discussão, recorreremos a Sommer (2010) e suas considerações:

É de domínio público que, por conta da diminuição da demanda, as mensalidades dos cursos de graduação na modalidade licenciatura são, desde alguns anos, os mais baratos da educação superior; muitas vezes os descontos chegam a 50% do valor nominal de um curso. A baixa procura por esses cursos se explica por uma série de razões, entre elas, talvez de modo determinante, o crescente desprestígio profissional do magistério, consubstanciado pelas baixas remunerações. Colaboram para a composição desse quadro o contexto crescente de violência a que os docentes têm sido submetidos, o sucateamento das escolas e as poucas possibilidades de desenvolvimento profissional, de modo que temos um panorama sombrio que o Estado vem procurando enfrentar segundo suas convicções e a seu modo, aí incluída a formação inicial de professores a distância, contra a qual inúmeras vozes da comunidade acadêmica têm se erguido, além de inúmeros representantes da sociedade civil que participaram da Conae 2010. (SOMMER, 2010, p. 23).

Apenas para complementar, o Documento Final da última CONAE/MEC - Conferência Nacional da Educação (2010) deixa expresso que:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. (CONAE/MEC, 2010, p. 83)

Diante disto e da expansão acelerada dos cursos a distância, poderíamos estar diante de um sentimento de “resignação” dos alunos que fazem a opção pela modalidade a distância? Por que é uma modalidade que possui um custo menor do que os cursos presenciais? Por que há a comodidade em frequentar o curso somente uma vez por semana (quando não menos)? Por que não há outras opções compatíveis com a situação financeira dos alunos? São questões que não se esgotam e que, talvez, nem respondam o que queremos desvelar, mas que apontam para possibilidades.

### Considerações finais

Nossa intenção foi a de apresentar algumas discussões que, acreditamos, estão contribuindo para aquilo que estamos denominando de “resignação” dos professores, frente às possibilidades atuais que observamos enquanto políticas, e tendências, sobre a formação inicial e continuada de professores, quer em relação ao preparo dos professores para o uso da tecnologia educacional (enquanto formação continuada a distância), quer em relação à proposição de

cursos de formação de professores (enquanto formação inicial a distância), no caso, o curso de Pedagogia.

Pudemos observar uma tendência em relação à melhor aceitabilidade da formação continuada de professores a distância, pressupondo que esta não deva preencher as lacunas em relação à formação inicial, mas como subsidiária à atualização sobre as reflexões das práticas pedagógicas e da construção e da aquisição de novos conhecimentos e saberes profissionais. Em pesquisa recente, coordenada por Gatti et. al. (2011) sobre o estado da arte acerca das políticas docentes no Brasil, as autoras fazem uma relevante observação sobre isso:

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas. (GATTI et. al., 2011, p. 89).

Fica evidente a importância dos cuidados para a garantia de uma formação inicial sólida, como base para a atuação e profissionalização docente e que, a partir desta, a formação continuada poderia ser melhor aproveitada, porque não se trataria de uma formação continuada para compensar uma formação inicial deficitária ou precária. Estas considerações aliam-se às preocupações expressas sobre a formação na modalidade a distância, porque se evidenciam a falta de acompanhamento e avaliação oficiais, dos cursos oferecidos nesta modalidade, para a garantia da qualidade formativa:

[...] sobre a qualidade na oferta desses cursos, dispõe-se de poucos dados. Questiona-se quanto ao uso de laboratórios, bibliotecas equipadas, oficinas,

meios indispensáveis às várias formações docentes. Também é levantada a questão dos estágios e da sua orientação, ao lado de problemas como a adequada formação prévia em leitura e a interpretação de textos de forma autônoma. De qualquer modo, há uma questão essencial a considerar: a relação pedagógica nos primeiros anos escolares é presencial, envolvendo aspectos didático-relacionais complexos, com envolvimento de fatores cognitivos, afetivos e comunicacionais que não são triviais, como podem parecer. A formação a distância não favorece o desenvolvimento de aspectos da relação pedagógica presencial, cotidiana, com grupos de alunos, face a face. Aos estudantes a distância também não está favorecido o convívio com a cultura acadêmica, o diálogo direto com colegas de sua área e de outras com professores no dia a dia, a participação em movimentos estudantis, debates – vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso –, ou seja, uma socialização cultural não desprezível para futuros professores. Por essas razões, a formação inicial a distância de professores para a educação básica deve ser ponderada, à luz de fatores humanitários, relacionais e culturais e de desenvolvimento humano, que não se restringem a informações e técnicas de trabalho. Não se trata de preconceito, mas de ponderar quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores, visando à melhor formação para as futuras gerações no contexto da contemporaneidade. Trata-se de tomar decisões balizadas sobre em quais circunstâncias e condições cabem processos de formação inicial de docentes na modalidade a distância. (GATTI et al., 2011, p. 106-107)

Não podemos deixar de considerar também, uma outra questão, que seria o não reconhecimento, por parte de alguns professores e coordenadores pedagógicos, de que a escola é um locus privilegiado, e legítimo, de formação continuada, que deveria ser conduzido pelos coordenadores, mas sabemos que isso nem sempre ocorre. Reconhecer o local de trabalho como um campo profícuo de trocas de experiências e de

saberes, é fundamental para o enfrentamento do imobilismo que afeta boa parte dos professores.

Consideramos que a escola deve contribuir para que as ações de formação continuada aconteçam naturalmente, como parte indissociável da ação pedagógica cotidiana. Muito diferente de ações pontuais e ocasionais que ocorrem fora dela, que chegam às escolas e aos professores “de cima para baixo”, como que para o cumprimento de uma agenda política em detrimento de um compromisso social mais amplo.

Questões pontuais e que se interpenetram, muitas vezes são diferentes para cada escola e/ou para cada região. Desvendar e entender os meandros que perpassam as paredes das escolas, ou das diferentes administrações, em termos de necessidades e demandas, não é tarefa fácil:

A preocupação predominante das políticas volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente a distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país. Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial. (GATTI et.al., 2011, p. 101-102)

As tensões são muitas e as pesquisas e estudos revelam preocupações legítimas, especialmente frente ao nosso contexto educacional marcado, sobremaneira, pela falta de atratividade pela carreira docente (FCC, 2009) como consequência do desprestígio e desvalorização que vimos observando nas últimas décadas.

## Referências bibliográficas

ALONSO, Kátia Morosov. *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2005, 322 p.

BAHIA, Norinês Panicacci. Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais. In: *International Studies on Law and Education*, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, São Paulo: Editora Mandruvá, n. 10, jan.-abr./2012, p. 59-68. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle10/59-68Norines.pdf> - Acesso: maio/2012.

BAHIA, Norinês Panicacci; DURAN, Marília C. G. Carrera de pedagogía a distancia: obstáculos em la proposición de la carrera como formación inicial. In: *RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Espanha/Madrid, v. 14, n. 2, diciembre, 2011, p. 121-148.

BAHIA, Norinês Panicacci; DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de Professores em cursos a distância: um inclusão excludente? In: *Revista Educação e Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo*, nº 19, jan.-jun.2009, São Bernardo do Campo: SP: Metodista, 2009, p. 52-79.

BARRETO, Raquel Goulart (Coord.). *Educação e tecnologia (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006, 213 p. (Série Estado do Conhecimento, nº 9).

CONAE/MEC – *Documento final 2010*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)

(Acesso: abril/2012)

CORRÊA, Stevan de C.; SANTOS, Larissa M. M. dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a

distância. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas/SP. V. 11, n. 1, 2009, p. 273-297. Disponível em:

<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2026> (Acesso: maio/2012)

DURAN, Marília Claret Geraes. Tecnologias, novas tecnologias e educação: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. In: *Cadernos de Educação – Reflexões e Debates*, UMESP, São Bernardo do Campo, n. 14, 2008, p. 38-52.

FCC – Fundação Carlos Chagas. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório Preliminar. out/2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> - Acesso: maio/2012.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003 (Série Prática Pedagógica).

MEDRADO, Adonai Estrela. Relação com o saber, educação a distância e preconceito: o significado da distância. *Anais do V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, São Cristóvão-SE/Brasil, set. 2011.

SENAC. Um novo tempo para a Educação. *Informativo Universo EAD*. Entrevista concedida por Vani Moreira Kensky, 2006. Disponível em: <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/janeiro06/variedades/variedades.htm> - Acesso: maio/2012.

SILVA, Marco (org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. In: *Educere Et Educare*. Revista de Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 199-212.

SOMMER, Luís Henrique (Org.). Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades. Brasília/INEP, *Em Aberto*, v. 23, n. 84, nov.2010.

SOUTO, Katia Maria S. *A formação continuada de professores para o uso das tecnologias: o caso de São Bernardo do Campo (2002 a 2009)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Humanidades e Direito. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SOUZA, Pedro José S. de. *Professor ensina! Mas, quem ensina o professor?*. Embu/SP: Alexa Cultural, 2011.

VIANNEY, João. *As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas), Florianópolis, 2006, 329 p.

---

NOTAS

<sup>i</sup> Neste texto, será dada uma ênfase à formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Pedagogia).

<sup>ii</sup> Conforme “Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa”, de Antônio G. da Cunha, 2.ed., RJ, 1986, e “Novo Dicionário Aurélio”, versão eletrônica.

<sup>iii</sup> Idem.