

As TIC na formação a distância

Reflexões contemporâneas I

Ivany Rodrigues Pino*

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar as abordagens das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na modalidade EAD na formação inicial e continuada de professores. A entrada nesse recorte de análise inicia-se pela discussão de algumas dimensões teórico-epistemológicas e conceituais, entendidas no contexto das relações entre as TIC e a sociedade. A partir desse movimento, identificam-se as marcas e os traços das relações possíveis do uso das TIC na EAD, modalidade da educação, em grande expansão nas políticas educacionais contemporâneas. Finalmente, o artigo analisa algumas implicações dos resultados, que se contrapõem às exigências da formação do professor.

Palavras-chave: TIC. EAD. Políticas de formação de professores. TIC e sociedade. TIC e educação.

As relações TIC e sociedade

O exame das relações TIC e sociedade, já de início, tem o sentido de sustentar uma direção. Para tanto, parto de dois pressupostos, fortemente articulados, como eixos de análise da relação entre TIC e sociedade. Minha intenção é fazer algumas incursões nesse real e desvelar alguns aspectos, que julgo importantes para traçar trajetórias de análise e de compreensão da maneira como a TIC afeta a vida social e, conseqüentemente, a educação. E, mais especificamente, as propostas de formação de professores na modalidade EAD, assunto deste artigo.

O primeiro pressuposto afirma que a TIC constitui, hoje, um instrumento muito importante para o desenvolvimento social e econômico das sociedades, mais especificamente nos campos da produção científica, artística e da organização da vida social; campos de produção que expressam particularmente a ação criadora dos homens. Historicamente, essa produção só foi possível, porque os homens criaram e desenvolveram instrumentos técnicos e simbólicos para realizá-la. Dessa forma, os instrumentos técnicos, dos mais primitivos aos mais sofisticados da tecnologia contemporânea, mesmo grandiosos, constituem simples artefatos culturais e meios de produção das condições de existência.

O estudo da relação das tecnologias com a sociedade pode permitir a desconstrução do poder mágico e poderoso que os próprios homens atribuem às TIC, levando ao mesmo tempo à compreensão epistemológica das suas demarcações: dos seus limites e dos seus alcances. Tomo o conceito de *vigilância epistemológica* (BOURDIEU et al., 2000, p. 11 et seq.) como um dos princípios que devem orientar esses

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Presidente do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

E-mail: <ivany@unicamp.br>.

estudos. A vigilância epistemológica exige que estudos e ações que envolvam as TIC e a sociedade, em qualquer um de seus prismas - político, econômico, cultural, social e das políticas públicas delas decorrentes -, sejam de tal abrangência ao nível da ciência, que suas práticas se submetam à polêmica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância, que aborde inclusive a linguagem e seus sentidos nas proposições de “inovações, mudanças ou transformações sociais”.

O segundo pressuposto assume que o “advento”, para alguns autores, da sociedade do conhecimento e da informação e, para outros, como Mattelart (2000; 2002), da intensificação das mudanças sociais decorrentes do uso intensivo das TIC, traz ao mundo da educação a urgência de analisar e compreender esse fenômeno na vida social. Faz-se mister, em consequência, repensar a educação, a pedagogia, a escola, currículos e práticas, processos de avaliação e qualidade do ensino-aprendizagem, a cultura escolar, a formação inicial e continuada e o trabalho do professor e dos alunos nessa nova ordem social² (BELLONI; GOMES, 2008; FISCHER, 2008; KELLNER; SHARE, 2008), entendida como globalização por alguns autores, agregando o conceito de excludente e caracterizando-a como construção ideológica por outros, numa sociedade marcada pelo labirinto das mudanças vertiginosas.

O conceito de *determinismo tecnológico* tem lugar em ambas as concepções, na convergência dos discursos apologéticos. Sua introdução neste ponto da análise é importante para, como afirma Mattelart (2002, p. 146), “atestar o final dos grandes determinantes sociais e econômicos na construção dos modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes”. Lubar (1993 apud ALONSO, 2008, p. 753) apontava que as TIC, ao se estenderem a todos os âmbitos da sociedade humana, modificariam nossas percepções sobre o sócio-cultural e sobre o político-econômico, fazendo brotar uma ideologia que traz, em seu âmago, a ideia de acesso irrestrito e universal à informação, confluindo na certeza de que a digitalização, como realidade inevitável, transformará o mundo. Fica evidente o movimento de transposição de entendimento das mudanças e transformações da sociedade.

Algumas aproximações das TIC, EAD e formação de professores

Sem nos deter mais profundamente, do ponto de vista conceitual é importante diferenciar TIC e EAD. As TIC referem-se às possibilidades tecnológicas - desde a comunicação baseada em telefones celulares até o compartilhamento on-line de informações -, decorrentes do desenvolvimento rápido das telecomunicações e de tecnologias de computação, sobretudo nessas últimas três décadas (SELWYN, 2008, p. 816-818). A nova encenação da sociedade contemporânea, reconfigurada em decorrência da tecnologia, como já salientamos, transformou muitos setores da sociedade, nos últimos dez anos. A característica das TIC é sua independência da educação. Não se aprofundará, aqui, a dicotomia, bastante usual nesse tipo de análise e debate, entre o “bem e o mal” das novas tecnologias: dos defensores “entusiastas”, aturdidos pelas

suas potencialidades salvadoras, e dos “fatalistas”, seus contestadores, pautados na crença em sua capacidade destruidora.

Entre esses pólos, podemos situar dois outros. Os “descolarizadores”, que, anunciando o fim da escola como instituição “tradicional”, descortinam um novo cenário escolar, sob a perspectiva de que as tecnologias o transformarão e surgirá uma nova educação, a do futuro: a educação a distância, com as tecnologias e suas potencialidades no ensino, na concepção da sociedade do conhecimento e da informação, que caracteriza a sociedade das redes. Essa dimensão aponta a educação conformando-se às TIC.

Os “críticos”, que procuram olhar a tecnologia não como educativa, pois surgida em outros espaços sociais, não a identificam com as *tecnologias educativas*, conhecidas no fim da década de 1960. Para estes, as tecnologias são independentes da educação e não têm o poder de conformá-la; o desafio em que se colocam é exatamente o inverso dos descolarizadores, ou seja, o enquadramento das tecnologias pelo sistema educativo e pedagógico em experiências de aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, é atribuído aos professores papel fundamental no processo educativo, pois sua formação inicial e continuada deve incluir o conhecimento e uso pedagógico das TIC, necessário na sua prática pedagógica, com o objetivo de que os processos de ensino não sejam banalizados em auto-instrução/desenho/planejamento/aprendizagem (SANCHO GIL, 2008)³.

Em se tratando da materialização das TIC, a contestação começa pela sua suposta origem, atribuída aos impactos da *revolução científico-tecnológica*, como se sua produção pudesse ser pensada fora das relações que as engendram, como se fossem determinantes de processos em que também estão enredadas. Um corolário disso é a suposta inevitabilidade da sua incorporação como elemento básico de qualquer política educacional, atenta às transformações, requeridas pela dita revolução e as necessidades da economia.

Como desdobramento dessa materialização surge a representação das TIC como centro de toda proposta de “democratização” do conhecimento e mudanças educacionais, a ponto de sua simples presença ser identificada como “revolução educacional”. Supostamente, tendo origem em uma revolução e remetendo a outra, as TIC podem deslizar da condição de meio para a condição de fim, constituindo-se *em rei e senhor de todas as instâncias da vida social, finalidade última de todos os esforços humanos*. É a fetichização tecnológica⁴, no apagamento das condições de produção e de uso das TIC, bem como na ampliação dos sentidos a elas atribuídos.

A respeito da relação dessas concepções com a *Sociedade da Informação*, cabe lembrar o que diz Canclini (2005, p. 234):

Supõe-se que o desenvolvimento social e cultural depende do fato de todos os países integrarem-se na revolução digital e informacional [...] As outras dimensões virão por acréscimo. [...] Como consequência, o acesso direto e simultâneo à informação vai democratizar a educação e melhorar o bem-estar da maioria. [...] Depois de décadas de aplicação destes programas, vemos degradações da vida social que não podem ser resolvidas somente com uma concepção informacional da sociedade.

Essa concepção informacional, sustentada pela racionalidade técnica, tem favorecido a despolitização das análises, o silêncio acerca da aliança entre tecnologias, informação e mercados, bem como a aceitação de construções ideológicas como *globalização* e *sociedade da informação, do conhecimento* ou *do saber*, na sua associação, “desde a década de 1950, à tese do fim das ideologias, do fim dos intelectuais contestadores, em proveito da ascensão irresistível dos intelectuais ‘positivos’, orientados para a tomada de decisões”.⁵

Cabe chamar atenção das dimensões dessa concepção das tecnologias nas políticas de formação de professores, implicando a educação homogênea, baseada na informação universal e estandardizada no sentido de seus limites, como afirma Canclini (2005) não gerando nem maior equidade e nem democratização participativa e nem qualidade. O autor ressalta as exigências das múltiplas formas de pertencimento e coesão social que produzem *pluralidades de demandas*. Citando Hopenhayn (apud CANCLINI, 2005, p. 235), o autor elenca algumas das principais necessidades que opõem a redução do conhecimento à informação, tais como:

adaptações programáticas aos grupos específicos, buscar a pertinência curricular em função das realidades territoriais em que a escola se desenvolve e destinar recursos especiais às zonas de maior vulnerabilidade social e precariedade econômica.

O respeito aos *compromissos identitários* e aos modos de *simbolizar o sentido social*, como diz o autor, “exigem que os conhecimentos necessários para situar-se significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de cada sociedade”. Concretamente assim pensadas, as TIC na formação de professores carecem do respeito à diversidade cultural como componente do desenvolvimento da sociedade do conhecimento. Fortalecem os grupos transnacionais, abrigados pelas decisões da Organização Mundial do Comércio, onde a educação é concebida como serviço. As utilizações das TIC como estratégias da EAD, referência dos organismos internacionais para os países periféricos (em oposição aos países centrais) sem considerar suas especificidades, ocasionam uma resignificação simplista e reducionista.

O exame dessas associações diretas e simplistas entre o discurso dos organismos internacionais e as políticas formuladas em nível nacional, sem mediações, é desenvolvida por Barreto (2008) à luz do conceito de recontextualização, nos termos formulados por Fairclough (2006, p. 101): “um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e

resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”. Em outras palavras, os condicionamentos impostos pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento ou em transição são *traduzidos e adaptados* no enredo das formulações locais, compreendendo a dimensão material e a simbólica das disputas por hegemonia. O exame dessas formas de incorporação evidencia que a produção das TIC está inscrita em áreas não educacionais, no sentido de que são produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins: são tecnologias da informação e da comunicação, que, descontextualizadas das suas áreas de origem e recontextualizadas na educação, incorporam apagamentos de suas marcas de origem. Esta análise de Barreto (2006) apoiada em Fairclough e Bernstein constitui um dos limites e desafios da TIC à educação, pois anula qualquer lógica de simples transposição ou de sua redução a estratégias de EAD.

A atitude de vigilância epistemológica (BOURDIEU et al., 2000) exige o exame dos comprometimentos políticos e ideológicos que tal uso “mediador” supõe na educação. Tais comprometimentos são detectados, frequentemente, nas políticas de EAD no País, ao proporem a formação inicial de professores, contrariamente ao que acontece nos países centrais ou do Norte. A incorporação da EAD nas políticas marca a significação de aperfeiçoamento do ensino em suas múltiplas dimensões. Como evidencia Barreto em suas recentes pesquisas sobre EAD e formação de professores, a incorporação das TIC como modo de EAD em processos de ensino em nível internacional, respeitado o desenvolvimento com qualidade, é apresentada como estratégia alternativa cara, demandando mais tempo de elaboração e mais custos operacionais.

Nessa perspectiva, é relevado o exame da compreensão política e ideológica para os países periféricos ou semi-periféricos, que trazem os condicionantes das agências internacionais do capital financeiro para a renegociação da dívida externa. Isto é apontado pelas pesquisas de Fonseca (1998), onde a EAD é vista como a grande decisão que permitirá “a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino”.

A EAD nos países periféricos, no caso do Brasil, de dimensões continentais, é uma estratégia barata e massificante de substituição tecnológica para resolver os problemas da falta de professores na formação inicial. Sem pretender negar esses problemas, como a falta de professores para áreas específicas (mormente de conteúdo e geográficas) não se pode reduzir na educação a recontextualização das TIC à EAD. O que está ocorrendo, presentemente, nas políticas da educação a distância tem implicações inegáveis na qualidade, especialmente em se tratando da formação de professores.

A EAD como substituição tecnológica, nos casos de formação inicial, favorece a certificação em massa e não a formação, simplifica a formação como *competência, qualificação, capacitação*; o trabalho docente, como *atividade* ou *tarefa*; e, o professor, como *capacitador, animador, tutor, facilitador, monitor*.

Este é o aligeiramento, produto da flexibilização, resultante da substituição tecnológica e de uma estratégia massificante. Avançando mais, com Labarca (1995 apud BARRETO, 2007a), os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser meros consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Essa estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. É um modelo que desestrutura todo o sistema de educação formal, reestruturando um novo sistema, onde a tecnologia passa a ser um meio de execução de programas curriculares e das atividades elaboradas por especialistas (os melhores!). E o professor fica onde? Em resumo, esse modelo de educação a distância lembra o modelo de produção fabril, em que uns pensam e elaboram projetos de produção e outros os executam, utilizando equipamentos tecnológicos fabricados pelos técnicos.

O desenvolvimento de competência-chave [...] substitui a sólida formação disciplinar até então visada, e os “pacotes” ou *kit* das competências e seus objetivos a atingir, através do planejamento, substituem os programas curriculares para usuários/consumidores. O serviço toma lugar da formação. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo, ao mesmo tempo, a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes (BARRETO, 2008, p. 175-176).

O sistema tecnológico passa a ser central, capaz e definidor do processo educativo, em detrimento do pedagógico, ausente da concepção das políticas. A tecnologia passa para à posição de sujeito das formulações. A qualidade em sofisticação da tecnologia da informação e da comunicação é a garantia do sucesso da política educacional. Nos documentos sobre a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), lançados recentemente (SÃO PAULO, 2008), é explicitado o apoio sobre as tecnologias avançadas, como se elas garantissem a qualidade da formação, que se pretende um projeto declarado de expansão das vagas e democratização da educação superior.

Continuando a análise da origem dessas redefinições, como anteriores e exteriores a EAD e as TIC, Barreto chama atenção para suas origens, provenientes da noção de competência como princípio organizador do currículo, apontando seus pressupostos: 1. a decomposição do trabalho docente em habilidades e competências; 2. a formação de professores, organizada a partir das competências delineadas, equivalentes ao perfil profissional. Termina apontando a triangulação: as TIC funcionando como forma privilegiada de tradução. Nos casos de não acesso às tecnologias da informação e comunicação, as velhas podem substituir as novas, desde que produzidas por especialistas de alta competência, e a apresentação estruturada com manual de instruções. Essas “*novas*” *apostilas* devem ser usadas preferencialmente em áreas de forte dificuldade de acesso às TIC. Essas tecnologias, menos modernas e que compõem a EAD tradicional, como materiais impressos, permitem a substituição das TIC. Mudam-se artefatos mas não a estratégia.

A organização dos acervos de cursos no âmbito da educação a distância na “Nova Capes” exemplifica as análises acima. Ela evidencia que o uso das TIC na UAB representa, no primeiro momento,

um investimento, seguido do barateamento, pois na linha de produção os planejamentos e os materiais instrucionais podem ser usados em larga e longa escala, considerando o tempo e o espaço. Esta é outra importante resignificação do processo de ensinar e aprender.

Barreto (2007a) salienta, ainda, que muitos dos problemas elencados como de resignificação das TIC não constituem privilégios da EAD. Por exemplo, quando a formação de professores se concretiza fora do ambiente acadêmico da universidade, realizando-se em cursos oferecidos por centros isolados de formação e certificação de professores, em detrimento da valorização da pesquisa. São cursos de formação, oferecidos como serviços, flexibilização compatível com o mercado, podendo incorporar-se no contexto das negociações da Organização Mundial do Comércio, através dos Acordos sobre Comércio de Serviços (AGCS) e da Área de Livre Comércio das Américas (Alca).

TIC na política educacional brasileira

A lógica dessa transposição não poderia deixar de atravessar o campo da educação e, de forma muito significativa, ensejando a abertura de novas formas de soluções para os problemas educativos, dentre eles a problemática da formação de professores e sua profissionalização, os problemas envolvendo sua representação social, condições de trabalho, carreira e salários e retenção; e sua falta em vários nichos do conhecimento é considerada, hoje, como a grande crise de muitos dos sistemas educativos, com necessidade de expansão em quase todo o mundo, independentemente de serem países periféricos ou centrais. Nessa nova lógica, surgem, vigorosamente, políticas que se propõem resolver o problema da expansão da educação universitária e da formação dos profissionais da educação (MOON, 2008, p. 793). No Brasil, a lógica dessa política da educação surge, com forte redefinição das formas até então direcionadas à formação de professores, no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, pelo MEC. Conhecido como “Nova Capes”, constitui uma ampliação do papel da Capes, incluindo a Educação Básica, com duas diretorias: Diretoria de Educação Presencial e Diretoria do Ensino a Distância. No âmbito da Diretoria da EAD, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Ministério da Educação em 2005, assume a sua concretização.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da **metodologia** da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

A análise realizada recentemente por Dourado⁷ (2008, p. 903-904) coloca questões que poderão encaminhar objetos de pesquisa contemporâneos para as políticas públicas de formação de professores no País. É importante ressaltar que essa política define a *expansão pública da educação superior, considerando*

os processos de democratização e acesso através da EAD, concebida como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. (BARRETO, 2008)⁸. EAD diz respeito à modalidade do ensino e as TIC, à sua operacionalização. Daí provém, a nosso juízo, a impropriedade e inadequação da divisão, sem referenciais epistemológicos e teóricos, da formação de professores da “Nova Capes” em Formação de Professores Presencial e Formação de Professores a Distância. Estas dimensões constituem apenas modalidades da formação de professores.

Considerações finais

É importante, no conjunto das resignificações discutidas, considerar a relação formação, informação e conhecimento e suas respectivas características na sociedade tecnológica atual. Examinar a diferença qualitativa entre formação/informação/conhecimento significa remeter a reflexão sobre novas metamorfoses do próprio significado do educar e, conseqüentemente, das políticas atuais de formação de professores no País.

Nessa direção, faz-se necessário repensar as políticas direcionadas à formação inicial e continuada, buscando a sua realização sobre novos marcos, que superem o reducionismo, muitas vezes identificado, e que avancem para o encaminhamento de políticas orgânicas, envolvendo os cursos presenciais e a modalidade a distância, sem prescindir da garantia de condições efetivas de oferta, acompanhamento e avaliação desses cursos, objetivando a busca da melhoria das condições de formação. Tais perspectivas podem ser melhor problematizadas nas lutas em prol da criação de um sistema nacional de formação dos profissionais do magistério e no processo de discussão da minuta do decreto presidencial que busca normatizar a matéria.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 Versão revista do artigo escrito para o Colóquio “Educação a Distância e Formação de Professores”, apresentado na Coneb, Brasília, 2008.

2 As pesquisas mais atuais na educação têm abordado essa dimensão. Experiências de uso das TIC como promotoras da grande revolução da e na educação e o uso da EAD têm sido objeto de investigações em países como USA, Canadá e Comunidade Econômica Européia. Esses estudos têm apontado para seus limites e potencialidades e para a necessidade de que seu espaço na educação seja redefinido a partir das ciências da educação e das teorias pedagógicas.

3 Ver slides da apresentação de Juana Maria Sancho Gil – A transformação das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Tecnologias da Educação: componentes de um caminho incerto, no VII Congresso Nacional de Educação da PUCPR Educere- III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – Ciave, Curitiba, out. 2008.

4 Ver Felinto (2005) e Zuin (2006).

5 Ver Barreto (2007b, p. 2), em seu relatório da pesquisa CNPq: “Tecnologias na educação: sentido hegemônico e condições de produção”, apoiando-se nos autores: Canclini (2005) e Mattelart, A. (2006).

6 Observa-se que, equivocadamente, a EAD é considerada no documento da UAB como *metodologia*; na teoria pedagógica o conceito da EAD é *modalidade*.

7 Dourado (2008) aponta aspectos inovadores dessa política, com críticas que considero vigorosas e procedentes.

8 Barreto (2007b; 2008), nas pesquisas que têm desenvolvido com o apoio do CNPq, faz análises consistentes da EAD proposta através das TIC.

Referências

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 747-768, out. 2008.

BARRETO, R. G. **As tecnologias da informação e da comunicação nas políticas de formação de professores**: os sentidos da reconfiguração de trabalho-formação docente. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq, 2007b.

_____. As tecnologias na política nacional de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 919- 937, out. 2008.

_____. Educação à distância e formação de professores para a escola básica. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (Org.). **Desafios da educação básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007a. p. 167-176.

_____. Política de educação à distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 717-746, out. 2008.

BOURDIEU, P.; CHANBORETON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em:<<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: nov. 2008.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Linguagem e globalização**. Londres: Routledge, 2006.

FELINTO, E. **A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FISCHER, R. M. B. Mídia, juventude e memória cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 667-686, out. 2008.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidência do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 687-715, out. 2008.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação à distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 791-814, out. 2008.

SANCHO GIL, Juana Maria. A transformação das tecnologias da informação e da comunicação em tecnologias da educação: componentes de um caminho incerto. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 7.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., Curitiba, out. 2008. Slides.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria de Ensino Superior. **Univesp**. Disponível em: <<http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/portal.php/univesp>>. Acesso em: nov. 2008.

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104 (especial), p. 815-850, out. 2008.

ZUIN, A. S. S. Educação à distância ou educação distante?: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (especial), p. 935-954, out. 2006.

ICT in distance training

Contemporary reflexions

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the approaches of Information and Communication Technologies (ICT) in the form of distance learning (DL) in the initial and continuous training of teachers.

The approach to this framework of analysis is initiated by the discussion of some theoretical and philosophical and conceptual dimensions, understood in the context of the relationship between ICT and society. From this movement, the marks and traces of possible relationships of the use of ICT in distance learning (DL), which constitutes a category of education in expansion in the contemporary educational policies, are identified. Finally, the article examines some implications of the results that are in opposition to the demands of teachers' training.

Keywords: ICT. Distance learning (DL). Teachers' training policies. ICT and society. ICT and education

Les TIC dans la formation à distance

Des réflexions contemporaines

RÉSUMÉ: Le but de cet article est d'analyser les approches des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sous la forme EAD [L'Éducation à Distance] dans la formation initiale et continue des professeurs. L'entrée dans cette partie de l'analyse commence par la discussion de certaines dimensions théoriques épistémologiques et conceptuelles, comprises dans le contexte des relations entre les TIC et la société. À partir de ce mouvement, nous identifions les marques et les traces des relations possibles de l'usage des TIC dans la EAD, une modalité de l'éducation qui est en grande expansion dans le contexte des politiques éducationnelles contemporaines. Finalement, l'article analyse certaines implications de ces résultats, qui se mettent en contraste aux exigences de la formation du professeur.

Mots-clés: TIC. EAD. Politiques de formation des professeurs. TIC et société. TIC et éducation.

Las TIC en la formación a distancia

Reflexiones contemporâneas

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la modalidad de EAD [Educación a Distancia] en la formación inicial y continuada de profesores. La entrada en este recorte de análisis empieza por la discusión de algunas dimensiones teórico-epistemológicas y conceptuales, entendidas en el contexto de las relaciones entre las TIC y la sociedad. A partir de este movimiento se identifican las marcas y los trazos de las posibles relaciones de la utilización de las TIC en la EAD, modalidad de la educación en gran expansión en las políticas educativas contemporâneas. Por fin, el artículo analiza algunas implicaciones de los resultados, que se contraponen a las exigencias de la formación de los docentes.

Palabras clave: TIC. EAD. Políticas de formación de profesores. TIC y sociedad. TIC y educación.