

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

JANIS HELEN VETTORAZZO CHAVES

**DESAFIOS DO FORMADOR DA LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM PEDAGOGIA
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

CURITIBA

2018

JANIS HELEN VETTORAZZO CHAVES

**DESAFIOS DO FORMADOR DA LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM PEDAGOGIA
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional - UNINTER, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both

CURITIBA

2018

C512d Chaves, Janis Helen Vettorazzo
Desafios do formador da licenciatura a distância em
pedagogia na formação docente / Janis Helen Vettorazzo
Chaves. - Curitiba, 2018.
164 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Professores – Formação. 2. Ensino à distância. 3.
Educação permanente. 4. Educação - Inovações tecnológicas.
I. Título.

CDD 371.334

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 002/2018

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 28 de fevereiro de 2018, às 14h, 5º andar – sala 54 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ivo José Both (Orientador PPGENT-UNINTER/PR), Sônia Maria Chaves Haracemiv (Integrante Externo - UFPR), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular - PPGENT-UNINTER/PR), Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Integrante Interno Suplente - PPGENT-UNINTER/PR), para julgamento da dissertação: "DESAFIOS DO FORMADOR DA LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE", da mestranda Janis Helen Vettorazzo Chaves. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

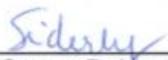
a banca recomenda publicação do trabalho em artigos e exposições em eventos.



Dr. Ivo José Both
Presidente da Banca



Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv
Integrante Externo



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular

Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Integrante Interno Suplente



Janis Hejen Vettorazzo Chaves
Mestranda

Dedico esta dissertação a todas as
pessoas que viveram comigo este período
tão fértil e importante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial aos meus orientadores, à Prof.^a Dr.^a Eliane Mimesse Prado, ao Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira e ao Prof. Dr. Ivo José Both.

Minha querida orientadora, professora Eliane Mimesse, que abriu as portas do mestrado para que eu pudesse viver esse sonho, foi a peça fundamental para a minha caminhada na pós-graduação, querida professora, obrigado por tudo, obrigado por acreditar em mim, por me ajudar, por estar ao meu lado, pelos ensinamentos e pelas oportunidades que tive em minha vida que consegui pelo simples fato de você ter me indicado. Tenho um enorme agradecimento e reconhecimento por tudo que você proporcionou a minha vida, muito obrigado! Não tem um dia em minha vida que eu não lembre de você, da sua alegria e do seu jeito de ser. A saudade é o preço que se paga por viver momentos inesquecíveis.

Meu querido orientador, professor Jacques de Lima que me “adotou” depois de um momento muito triste em minha vida e com sabedoria, incentivo, competência e confiança me ajudou na construção e no desenvolvimento da dissertação. Professor, obrigado por tudo, e muito obrigado por fazer parte da minha formação, saiba que você é um dos professores que eu tenho como exemplo de profissional que a educação merece ter, eu me espelho muito em você. Só quem teve o privilégio de ter você como orientador sabe do que eu estou me referindo, do excelente orientador que você é.

Meu querido orientador, professor Ivo José Both agradeço por ter me acolhido como sua orientanda. Agradeço de coração pelos ensinamentos, apoio e olhar carinhoso de um pai e um grande amigo. Sua amizade vale ouro, professor Ivo.

Aos demais professores doutores que tive o imenso prazer de conviver na UNINTER e nas agradáveis discussões que foram de muitas aprendizagens, muito obrigado a todos pela convivência.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de entusiasmo compartilhados em conjunto, pelas discussões sobre educação, e, principalmente pelo companheirismo. Aos colegas da Turma do 1º semestre de 2016, meu muito obrigada. Essa amizade levarei comigo aonde for.

Arthur Leitis Junior, tem gente que Deus coloca na nossa vida só para nos dar paz. Que nos empurra para o melhor de nós, que nos guia para o caminho do bem. Gente que é sorriso em dia feio, que é suporte quando parece faltar chão. Tem

gente que pensa e repensa jeitos de nos fazer o bem, que se preocupa e demonstra. Gente que é abraço, mesmo de longe, e nos dá a certeza de que tudo vai dar certo. Amigo querido, não tenho dúvidas que Deus colocou você na minha vida com esse propósito. Saiba que sua amiga tem uma admiração muito grande pela pessoa que você é, gente que faz diferença em nossa vida. Muito obrigado por tudo amigo querido. Arthur, você é o cara!

Lucilene Marques Martins Rodrigues, que me incentivou, me apoiou e sempre esteve ao meu lado. Minha querida amiga, agradeço do fundo do coração a amizade compartilhada e os estudos construídos. Que a felicidade puxe uma cadeira e sente-se ao seu lado, para sempre, você é muito especial para mim. Obrigado por tudo, minha querida amiga.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que esse momento chegasse em minha vida.

Agradeço à minha família, pela paciência, compreensão e apoio, minha eterna gratidão. Amo vocês!

Meus agradecimentos em especial a **André Luís Lucas Rodrigues** e **Ana Cristina Stygar Blaszcak**, que me incentivaram e contribuíram para que este momento tornasse real, o meu carinho e a minha admiração.

Sejamos duros com os fatos e suaves com as pessoas.
(Elizete Lúcia Moreira Matos)

RESUMO

O presente trabalho intitulado como “Desafios do formador da licenciatura a distância em pedagogia na formação docente” inscreve-se na linha de pesquisa: “Formação de Professores e Tecnologias Educacionais”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional – UNINTER. O objeto deste trabalho são os cursos de pedagogia na modalidade EaD em instituições públicas e privadas na cidade de Curitiba, capital do Paraná. O objetivo de pesquisa é analisar os desafios presentes na formação docente na EaD, pois repensar a formação inicial e continuada dos professores frente aos desafios da contemporaneidade, passa a ser tarefa essencial. Nesse contexto, em que o professor é elemento mediador, questões que versem sobre: as novas metodologias de ensino, os desafios da diversidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas associadas ao uso de tecnologias, torna-se o centro das preocupações diante do quesito de como formar professores na atualidade. Para isso, define-se como objetivos específicos deste estudo: categorizar desafios presentes no processo de formação; apontar contribuições relevantes no exercício da docência superior e propor um programa de formação continuada com base na pesquisa na percepção do formador. Quanto à metodologia aplicada, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e de natureza interpretativa. Buscou-se aporte teórico nas contribuições de André (2010), Behrens (2007; 2010; 2011), Behrens e Rodrigues (2014), Ferreira (2014); Gatti (2006; 2008; 2010; 2013-2014; 2014), Gatti e Barretto (2009), Nóvoa (2009), Belloni (2010), Imbernón (1994; 2002; 2011), Kenski (2005), entre outros. Na coleta de dados, a pesquisadora utilizou-se de questionários contendo questões abertas e fechadas, aplicados a uma amostra constituída por 10 (dez) sujeitos: professores e professores-tutores. O estudo realizado ressaltou a precariedade e a necessidade de um maior conhecimento por parte dos formadores sobre metodologia de pesquisa, didática docente, avaliação para a aprendizagem e uso de tecnologia como aporte pedagógico. Enfatiza-se a importância e propõe como produto um Programa de Formação Continuada aos Professores em Exercício da Docência em Pedagogia na modalidade a distância com vistas a redimensionar e organizar o processo formativo de maneira que venha atender às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Formação Inicial e Continuada de Professores. Práticas Pedagógicas na Educação a Distância. Formador de Professores na Educação a Distância.

ABSTRACT

This paper titled “The Pedagogical Issues of the Licentiate Distance Learning Program Teachers in the formation of Docents” was developed in the research line “Teacher’s Formation and Educational Technologies” of the master’s degree program of Education and New Technologies of the Pro-Rectorate for Post-Graduation, Research and Extension of the International University Centre – UNINTER. The object of this paper are the pedagogy distance learning programs of public and private institutions in the city of Curitiba, capital of Paraná state. The goal of this research is to analyze the current challenges in teacher’s education in the distance learning programs, because rethinking the initial and continuous teachers’ education in the light of contemporary challenges, becomes an essential task. In the context of the teacher as the mediating element, questions dealing with new teaching methodologies, the challenges of diversity and the development of pedagogical practices associated to the use of new technologies, become the center of concerns regarding the issue of how to train new teachers today. For this, the specific goals of this study are: categorizing the current challenges in the educational process; pointing out relevant contributions in the practice of higher education and proposing a continuous education program based on research from the teacher's point of view. Regarding the applied methodology, the present paper is featured as a qualitative research, of an investigatory type and interpretative nature. The theoretical foundation is made by the contributions of André (2010), Behrens (2007; 2010; 2011), Behrens and Rodrigues (2014), Ferreira (2014); Gatti (2006; 2008; 2010; 2013-2014; 2014), Gatti e Barretto (2009), Nóvoa (2009), Belloni (2010), Imbernón (1994; 2002; 2011), Kenski (2005), among others. The data collection was made through questionnaires containing open and closed questions, applied to a group of 10 (ten) subjects: teachers and tutors. The present study emphasizes the fragility and the teachers’ need for greater knowledge on Research Methodology, teaching didactics, evaluation for learning and using technology as a pedagogical contributor. Emphasis is given to the importance and as a result is proposed a Continuous Education Program for Teachers Exercising Teaching in distance learning programs in order to resize and organize the educational process in a way that meets the students’ and contemporary society’s needs.

Keywords: Initial and Continuous Education of Teachers. Pedagogical Practices in Distance Learning. The Teacher’s Teacher in Distance Learning.

LISTA DE GRÁFICO, QUADROS E TABELA

Tabela 01 – Código Atribuído aos Sujeitos Pesquisados	96
Quadro 01 – Perfil de Formação dos Formadores Participantes da Pesquisa	97
Quadro 02 – Desafios à profissionalidade no processo de formação	104
Quadro 03 – Desafios quanto à Profissionalidade	106
Gráfico 01 – Classificação dos desafios quanto à relevância no exercício da docência em pedagogia à distância	108
Quadro 04 – Desafios do Ato de Formar	110
Quadro 05 – Elementos essenciais ao bom desempenho docente	114
Quadro 06 – Contribuições da EaD ao formador	117
Quadro 07 – Implicações do formador na EaD	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ACT	Admitido em Caráter Temporário
AI-5	Ato Institucional nº 5
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD-ROM	Disco compacto de leitura laiser
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEOPS-SP	Departamento Estadual de Ordem Pública e Social de São Paulo
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna
EaD	Educação a distância
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELACANDO SENTIDO COM O FORMADOR DE PROFESSORES	15
1.2	JUSTIFICANDO O ESTUDO DA TEMÁTICA	22
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA	28
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	28
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	30
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	33
2.1	ABORDAGEM DE PESQUISA	34
2.2	SUJEITOS PESQUISADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA	35
2.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	36
3	REVISÃO DE LITERATURA	39
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
3.1.1	Formação Inicial de Professores	42
3.1.2	Formação Continuada de Professores	50
3.2	DESAFIOS PARA FORMAR PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	56
3.2.1	O Formador da Licenciatura em Pedagogia	59
3.2.2	O Dilema do Formador em Formar o Professor	66
3.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	76
3.3.1	Tecnologias e Educação	77
3.3.2	O Formador faz a Diferença Pedagógica	85
4	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	96
4.1	PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	97
4.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	100
5	PRODUTO DA PESQUISA	123
5.1	SUGESTÃO DE PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD	123
5.2	CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	142
APÊNDICE 3 – EMENTA DO CURSO “FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD”	147
ANEXO 1 – CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA ANÁLISE DE DADOS ELABORADO POR SAMPIERI, COLLADO E LUCIO (2013)	157
ANEXO 2 – COMITÊ DE ÉTICA	159

1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELAÇANDO SENTIDO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Dizer que minha formação como professora iniciou no magistério seria o mesmo que manter-me no senso comum. Teria que desconsiderar que a cultura escolar exerce influência na forma de pensar e de agir dos que tiveram a experiência de sentar em seus bancos um dia.

A forma como a escola se relaciona com os objetos, atribuindo sentidos e significados não correspondem apenas a uma tentativa de tornar a aquisição do saber mais dinâmico e atraente. Mas, trata-se de reafirmar a especificidade da escola no processo de reprodução e produção da cultura às futuras gerações (MASCHIO, 2015, p. 591).

Portanto, faz-se necessário retomar ao primeiro momento de encantamento que a escola despertou sobre minha pessoa. Em meados de 1975, numa reunião familiar propícia à época em que os adultos conversavam livremente na sala e as crianças brincavam com seus pares em outro cômodo, realizei o primeiro traçado de meu nome. Traçado sem controle ainda de forma desordenada, como de quem ainda precisa encontrar o manejo correto de empunhar o lápis sobre o papel a ponto de aferir ao contorno o formato da letra.

Sim, uma cópia. Mas uma cópia baseada numa pseudoleitura, momento em que a criança reconhece palavras e símbolos da sociedade, sem ainda ter compreendido o processo de junção silábica. Eu sabia que se tratava de meu nome, pois o mesmo se encontrava escrito em todos os meus pertences.

Poderia ter sido apenas um traçado e nada mais. Porém, o que faz a vida ser vista por outros prismas é a forma como as pessoas analisam e respondem a um comportamento. Oras, para além da coincidência, é puro Skinner. O que em pleno século XXI causa estranheza era perfeitamente compreensível, se considerar o ano em questão e o processo escolar de meus pais, em que os trabalhos de Skinner trouxeram contribuições significativas para a educação, segundo Leal e Nogueira (2001):

¹ Nesta parte da introdução o texto encontra-se na 1ª pessoa do singular, pois retrata a vivência profissional da pesquisadora, os demais capítulos da dissertação encontram-se na 3ª pessoa do singular.

Em 1938, Skinner cunhou o termo condicionamento operante (*operant conditioning*), que podemos entender como a mudança comportamental de um organismo pelas consequências inseridas após o seu comportamento. Assim, quando vamos estudar a história comportamental de um organismo (não só do homem), podemos avaliar o aumento ou a diminuição de um dado comportamento como consequência do que ocorreu após o comportamento ser emitido. Se após o comportamento for emitido, nós introduzimos um estímulo que fará o comportamento aumentar de frequência, nós temos um reforço (p. 32).

A felicidade estampada no rosto de meus pais fez toda a diferença, considerando que criança não tinha voz e nem vez, como forma de perpetuar aquele momento ímpar, passei a “escrever” tudo o que via. As semanas seguintes foram repletas de visitas em diferentes escolas de educação infantil na grande São Paulo.

Permitam-me contextualizar o momento histórico e social em que minha família se enquadrava. O ano era de 1975, pleno regime de ditadura militar sobre o Governo de Geisel que tentava manter o equilíbrio de seu antecessor, Médici. O Brasil passava por um momento de repressão, censura e AI-5². O Estado de São Paulo encontrava-se em período de maior desenvolvimento econômico da história da cidade e em que foi construída a maior parte da infraestrutura existente nos dias de hoje, além de já ser a maior cidade do Brasil e ter ultrapassado o Estado do Rio de Janeiro em população.

O General Ernesto Geisel não fora indicado pelas Forças Armadas, mas eleito presidente da República no Colégio Eleitoral, assim a legitimidade do regime militar dependeria, cada vez mais, do desempenho da economia e da sensação nacional de se estar crescendo. Por outro lado, o sindicalismo passava a tomar iniciativas importantes que contribuíram no início de um processo crescente de intervenção do Sindicato nas questões relacionadas à política e as relações de trabalho no Brasil.

Em meio a este período de conflitos encontrava-se meu pai, oficial da polícia militar DEOPS-SP³, que muitas vezes se colocava a serviço da DOI-CODI⁴. Foi neste

² O AI-5 (Ato Institucional número 5) foi o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985). É considerado o mais duro golpe na democracia e deu poderes quase absolutos ao regime militar.

³ O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS-SP) foi criado em 1924, numa época de agitações políticas e crise social, para reprimir e prevenir delitos considerados contra a ordem e a segurança do Estado.

⁴ DOI-CODI, sigla de Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna, foi um órgão repressor criado pelo Regime Militar brasileiro (1964-1985) para prender e torturar aqueles que fossem contrários ao regime.

contexto, que encontrar uma escola de educação infantil “certa” (aos moldes do regime operante) teve grande importância.

Fundada desde 1968, a Escola Pedrita encontrava-se sob a direção dos primeiros professores do bairro. Foi um espaço pensado e planejado como escola para crianças pequenas, preocupada com a construção de um ambiente adequado e capaz de formar indivíduos com princípios e valores humanos, destinada à elite.

Um universo novo, diferente e motivador, ainda que com pouca idade, recordo de algumas aulas, de meu primeiro aniversário nesta escola, da sensação de poder pegar o giz e escrever na lousa. Os olhos vivos, a mente aberta e explosão de sentimentos nos momentos de brincar de ser professora. Pronto, aqueles próximos quatro anos traçariam parte de minha personalidade e de meu destino.

No entanto, o ano de 1979 desdobra-se num cenário caótico. Já com dois irmãos menores e minha mãe gestante de uma terceira, adocece. A reorganização financeira familiar exige certas mudanças. Dentre elas, o início de minha vida acadêmica em escola pública. Outra realidade, eu deveria enquadrar-me nela.

Enquanto aluna deveria manter-me passiva, receber e cumprir as ordens dos professores sem poder questionar. Os professores entravam e saíam falando, os alunos só poderiam falar em coro quando questionados sobre os conteúdos das aulas, ou sozinhos durante as avaliações orais. Tudo era motivo de punição, o rigor do disciplinamento era severo, os exercícios eram incontáveis como formas de decorar o que fora ensinado. Todo o saber era pronto e acabado.

Mas a esperança de tudo poder voltar a ser como antes se finda em 1980. Como no provérbio chinês *“O perder dá mais pesar, que deu prazer o ganhar”*, ganhei mais uma irmã e perdi minha mãe. Associada a essa perda, a estrutura familiar também se esvai, como consequência, cada filho tem um destino diferente.

A mim coube como novo domicílio a casa de meus tios no interior de São Paulo. Em meio a afazeres domésticos e roças, com esforço próprio, conclui meus estudos de 1º grau. Ainda que na década de 80 tenha ocorrido a reabertura das políticas de redemocratização do ensino, no interior, estas mudanças vinham a curtos passos.

Com uma decisão já bem formada e vislumbrando a esperança de solidificá-la, tenho o privilégio de ingressar no CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com o propósito de tornar-me professora.

Criados em 1988, os CEFAMs surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Nos CEFAMs é preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério (MENEZES; SANTOS, 2001).

Retomando a meados da década de 1980, o período foi marcado por lutas em prol da redemocratização e aberturas políticas. Nesse contexto histórico, político e social de superação dos vinte e um anos de regime ditatorial militar, ocorre à abertura das funções econômicas e a retomada de uma democracia perdida, com isso, criou-se o CEFAM.

O CEFAM veio como um movimento de recuperação dos cursos de formação de professores, que de alguma forma foram descaracterizados com as alterações previstas na LDB 5692/71. Pois, quando o 2º grau se tornou totalmente profissionalizante e os antigos cursos normalistas juntam-se a este, passam a ser chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEMs), perdendo, assim, a característica de escola de formação de professores.

Com a finalidade de dar nova identidade aos cursos de formação de professores, inicia-se como uma gestão de projeto que se estende aos Estados que tivessem interesse em sua implantação. Em 1987 o projeto se expande e chega ao Estado de São Paulo num momento de lutas em prol de uma reviravolta ao processo de autoritarismo e ditatorial em busca da redemocratização do país.

Os profissionais que já trabalhavam na educação também tinham total interesse em poder trabalhar no CEFAM, por se caracterizar como um curso sério de formação de professores, com normas específicas, legislação própria, condições de trabalho adequadas (salário, hora-atividade, horas de trabalho e horas de estudos), com atendimento diferenciado ao formador de professores. Para tanto, os professores eram contratados após uma seleção e avaliação de projetos anualmente.

Enquanto aluna, possuía um currículo com disciplinas comuns e obrigatórias do ensino médio, mas com ampliação de carga horária; além das disciplinas específicas de formação de professores, tais como psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que tinha como objetivo possibilitar ao futuro professor conhecer o aluno que se vai ensinar, saber como ele se desenvolve e como ele aprende.

O conteúdo nem sempre vinha pronto, era necessário que o aluno participasse da construção daquele conteúdo. Por meio de pesquisas buscavam-se

novas formas de resolver uma situação e novas metodologias para trabalhar uma aula. O ato de lecionar era constante, desde o início, discussão e aplicação de um projeto, dentro de uma jornada diária de onze aulas que se distribui em dez horas de estudo. A escola funcionava em tempo integral, as aulas iniciavam às 7h10 e finalizava às 18h10, com o turno da manhã destinado às aulas teóricas e os da tarde, às práticas.

Mas nem tudo são flores, até antes da municipalização da educação⁵ no Estado de São Paulo, meados dos anos de 1990, ainda que com minha formação solidificada e vasta carga horária de teoria e prática na formação como professora era difícil o processo de atribuição de aulas, pois o ensino fundamental de 1ª à 4ª série estava sobre a responsabilidade do Governo Estadual, no meu caso, do Estado de São Paulo e os concursos haviam encerrados há muito tempo.

O processo de municipalização teve início em 1996 e foi marcado pela adesão de um pequeno número de municípios (6,7%). Nesse mesmo ano, o FUNDEF⁶ foi discutido e finalmente aprovado pelo Congresso em dezembro. No ano seguinte, ocorreu a maior proporção de municipalizações, período em que um terço dos municípios assinou o Convênio com a Secretaria Estadual, antecipando-se, dessa forma, a implantação do FUNDEF (MARTINS, 2003, p. 229).

Assim, anterior a este período, as aulas eram distribuídas conforme a pontuação de cada professor que as acumulavam por dias de efetivo trabalho em sala de aula. Assemelhava-se a um leilão, onde os com maiores pontuações podiam escolher os melhores espaços e períodos de trabalho. No entanto, como no meu caso de recém-formada, sobravam apenas as aulas de ACT⁷ ou as aulas em classes multisseriadas e, foi justamente nessas últimas que ocorreu a minha primeira experiência efetiva como professora, em 1991.

⁵ O Decreto n. 40.673/96, e posteriormente o Decreto n. 40.889/96, instituiu o Programa de Ação Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental, consolidando o processo de municipalização, iniciado em 1989, com o Decreto n. 30.375/89. O instrumento administrativo criado para viabilizar o programa foi um Termo de Convênio, do qual faziam parte um Plano de Trabalho do município com objetivos e metas, um Plano de Aplicação dos Recursos e um Cronograma de Desembolso Financeiro.

⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

⁷ Processo Seletivo de Admissão em Caráter Temporário - em que o professor se inscrevia nas escolas para assumir as aulas quando o professor titular da classe faltava. Esse professor apenas era chamado no dia da falta, portanto, deveria vir com algum conteúdo planejado (Nota do Autor).

As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Bastantes presentes na zona rural do País, as classes multisseriadas estão presentes em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância (MENEZES; SANTOS, 2001).

Contudo, a realidade financeira era bem pouco atrativa e em muitas vezes o salário mal cobria as despesas de meu deslocamento mensal. Como consequência, deixei de exercer a profissão de professora e graduei-me em Direito, exercendo por quase dez anos a advocacia. O que por um lado parecia ter sido solucionado, por outro, causava-me insatisfação. Foi quando em 2006, em pleno solo paranaense resolvi assumir o concurso de professor em Almirante Tamandaré.

Embora tivesse consciência da questão salarial, resolvi fazer o inverso. Troquei os trabalhos associados ao Direito pelos da Educação. Quando eu voltei à sala de aula, imaginava que em pleno século XXI diante dos avanços tecnológicos tanto as práticas pedagógicas quanto os processos de ensino e aprendizagem ocorreriam de maneira mais integrada, interessante, significativa, motivadora e que levassem os alunos a refletir sobre os conteúdos trabalhados. Porém, o que encontrei foram as mesmas aulas expositivas, fragmentadas, centradas nos volumes de conteúdos, listas de exercícios, e para agravar, os alunos passavam automaticamente de série/ano, mesmo sem terem se apropriado do mínimo necessário de conhecimento. E quanto aos computadores, os alunos usavam as salas de informática uma vez por semana, limitando estas ao *software* de jogos pré-instalados, ora desconexos das aulas trabalhadas em sala.

Recebi uma classe de 4ª série para lecionar em que os alunos apresentavam dificuldades no processo de leitura, pouquíssimos dominavam a estrutura de escrita com coerência, sem vícios de linguagens e erros ortográficos. O pior quadro se instalava quanto à interpretação; os alunos não conseguiam compreender frases simples nem mesmo resolver situações problemas.

Quando junto aos meus pares questioneei sobre o que houve com a educação, muitos apenas citavam um ou outro culpado, dentre eles a família, o próprio aluno, as estruturas, o governo, as tendências e os modismos. A verdade é que muitos professores estavam perdidos entre “o quê” e “como” ensinar e ainda tinham dúvidas sobre “o que”, “como” e “quando” o aluno deveria aprender.

Foi um ano de desafio, mas minha meta era trazer a motivação para fora daquela sala de aula, possibilitar situações em que os alunos tivessem interesse em aprender, oportunizar espaços e aulas diferentes que valorizassem a discussão, a pesquisa e a reflexão e ainda superar as defasagens de conhecimentos.

Embora árduo, o resultado foi positivo e, influenciada pelas orientações de minha coordenadora pedagógica, voltei para os bancos da faculdade e graduei-me em Pedagogia, com a finalidade de poder fazer a diferença não apenas para trinta alunos de minha sala, mas no total de alunos de uma escola, auxiliando os professores nesta jornada.

No ano de 2011 assumi o cargo público de pedagoga do município de Araucária, cidade metropolitana de Curitiba - PR. Estar em sala de aula possibilita ter a visão das necessidades e dificuldades em que o processo de ensino e de aprendizagem se concretiza em mais diferentes contextos. Mas, como coordenadora pedagógica pude ter a visão do todo, desde os motivos que levam à defasagem, as dificuldades na articulação metodológica, das práticas pedagógicas inadequadas ao contexto, além de questões externas como falta de auxílio familiar, vulnerabilidade social, dentre outras.

Procurei compreender as dificuldades presentes na educação escolar, participei de formações continuada para a ampliação de conhecimentos, fundamentação teórica e melhorias na prática pedagógica em busca de encontrar soluções plausíveis aos problemas relacionados à educação escolar.

No entanto, a constatação da realidade causa-me surpresa e estranheza. Mesmo numa escola de classe média, com boa infraestrutura, bom rendimento salarial e valorização do quadro de magistério com planos de vencimentos e carreiras, o professor recém-formado é o alvo deste contexto desconexo.

Com base em minha experiência e vivência profissional como professora e pedagoga, pude identificar que a característica deste profissional é a de uma pessoa que, embora tenha realizado um processo seletivo de concurso de provas e títulos, chega à escola com insuficiente formação teórica, com precária experiência de prática e com insuficientes horas de estágios de efetiva regência.

Além do mais, ainda outras precariedades docentes se fazem presentes, como as relacionadas com:

- a rotina de trabalho escolar;
- as dificuldades de planejamento e domínio da didática;

- o uso aleatório de cópias reprográficas de seus pares, sem contextualizar e/ou dar sequência metodológica às atividades, e mesmo sem saber ao certo como ensinar e muitas vezes sem compreender como ocorre o processo de aprender.

Diante de tudo isto, um novo desafio se instaura em minha vida profissional. Pesquisar no Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias como está sendo realizada a formação dos novos professores, principalmente, na modalidade de educação a distância; pesquisa esta ora intitulada como: **Desafios do formador da Licenciatura à distância em Pedagogia na Formação Docente.**

1.2 JUSTIFICANDO O ESTUDO DA TEMÁTICA

Justifica-se a presente temática do texto em grande parte com vistas que: para melhorar o processo de ensino e aprendizagem é preciso investir na qualidade de formação dos professores; o professor é o mediador responsável em fazer a diferença aos alunos de forma significativa; os professores ensinam no grupo, mas a aprendizagem é individualizada; os alunos só aprendem o que foi realmente ensinado; que os estágios de efetiva regência em classe com duração de horas/dia são essenciais para avaliar e (re)planejar novas práticas pedagógicas; que as teorias são fundamentais e que a consciência de se estar formando pessoas é essencial; que a disponibilidade de horas de estudo e pesquisa são um diferencial para a qualidade de formação do professor.

Considerando ainda, minha história de vida e o percurso de minha profissão, como pedagoga, busco investigar o papel do formador na formação dos professores, particularmente, o professor que forma os docentes na modalidade à distância, no tocante aos desafios presente na docência.

Nessa perspectiva, repensar a formação inicial e continuada dos professores frente aos desafios presentes na educação escolar do Ensino Fundamental nível I passa a ser tarefa essencial, e o professor, por sua vez, é o elemento mediador fundamental. Sendo assim, questões que versem sobre as metodologias de ensino, os desafios da diversidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas associadas ao uso das tecnologias, torna-se o centro das preocupações diante do quesito de como formar professores na atualidade. Nóvoa (2009) esclarece:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto à medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (p.14).

Diante desses princípios, a docência exige do professor uma nova postura, uma mudança de paradigma, um novo fazer, uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem em diferentes níveis e contextos de ensino e que atenda a diversidade que está presente na sociedade.

Autores como Marcelo García (1999), Gatti (2010, 2014), Behrens (2014), e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) descrevem esta preocupação quando declaram que para atingir a melhoria na qualidade da formação de professores, esta formação deve romper a separação existe entre a formação inicial (esta em nível superior) e a formação continuada, sendo esta continuidade daquela, bem como entre a formação e a prática docente; com inovações na estrutura das instituições e no currículo dos cursos formadores de professores; que promovam debates concernentes aos problemas complexos e variados presentes nas escolas e nas salas de aulas; como também propicie o desenvolvimento de habilidades específicas para atuarem nestas situações; além de especializarem o futuro docente para a realização de pesquisas em prol de encontrar soluções, com o uso de práticas pedagógicas que mobilizem seus recursos cognitivos e afetivos.

Somado a esses anseios, estudos e pesquisas na área da educação demonstram que: a formação inicial de professores carece de ações mais incisivas tanto por parte das instituições de ensino superior quanto pelos gestores; as políticas educacionais apresentam medidas governamentais esvaziadas de seu propósito principal com os problemas contemporâneos para a formação de professores; a qualidade curricular e a efetividade de estágios supervisionados durante a formação docente são articuladas de forma modesta e despretensiosa, o que gera uma formação descentrada, fragmentada e dissociada da cultura escolar.

No entanto, a carreira docente vivencia momentos de complexidades dentro da Educação, o que reduz e às vezes restringe maiores atrativos aos jovens que se encontra em processo seletivo de exame vestibular, a opção pela Pedagogia.

Neste sentido, Gatti (2010), com os resultados de seus estudos sobre o público-alvo da formação de professores, traz grandes contribuições ao objeto desta pesquisa.

Com base no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, mostra-se que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciados. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI, 2010, p. 1361).

Dando continuidade à análise dos dados, a autora observa que com relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia, os estudantes apresentam o seguinte perfil: maioria dos licenciados é do sexo feminino (74,5%); a faixa etária predominante está no intervalo de 30 a 39 anos e acima de 40 anos (65%), ficando apenas um número bem pequeno aos estudantes na faixa entre 18 a 25 anos (35%); buscam ascensão social considerando a bagagem cultural e escolarização de seus ascendentes. Cerca de 70% do alunado provém de escola pública e apresentam grande carência nos domínios de conhecimentos básicos ao ingressarem na graduação em Pedagogia, questão a ser considerada uma vez que se tornarão os futuros professores (GATTI, 2010).

É notório, serem essas as causas e necessidades de se formar profissionais para o trabalho docente em educação, porém, ainda existem lacunas a serem pesquisadas sobre o tema “formador de professores”, principalmente sobre assuntos que analisem as contribuições e as implicações em formar professores na Educação a Distância (EaD), o desenvolvimento profissional do egresso, habilidades tecnológicas no exercício da função e processos de ensino.

Segundo Gatti (2013/2014), nos períodos de 2001 a 2011, ocorreu uma grande migração das matrículas dos cursos de graduação para a modalidade à distância a fim de atender de antemão as demandas legais e especificidades espaço-tempo. Porém, algumas incoerências presentes nos moldes propostos com

relação às inúmeras ferramentas presentes nas plataformas de aprendizagens, ao estudo em EaD ainda ser solitário, demandar de hábitos de estudos e exigir a proficiência na leitura e interpretação de textos, questões que tem gerado desistências e evasão, como aponta Gatti (2013/2014):

A inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade (GATTI, 2013/2014, p. 37).

Contudo, é mister considerar exemplos de resultados satisfatórios que são praticados em outros países relacionados a esta modalidade. Trata-se aqui, de encontrar alternativas que possibilitem o fortalecimento das práticas pedagógicas, a suficiência formativa e, a contribuição para consolidar com qualidade a formação de professores na EaD, desde políticas de formação inicial coerentes às necessidades da educação escolar.

Neste contexto, a fim de justificar a relevância do tema em estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de coleta de informações junto ao repositório de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, interface do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT; responsável por promover a visibilidade da produção científica dos programas de Pós-Graduação defendidas no Brasil, das instituições de ensino e pesquisa participantes da Rede BDTD.

A literatura especializada tem evidenciado de maneira imperativa a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação (ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

O período pesquisado (2012-2016) foi definido em virtude de: observar as produções mais recentes sobre a temática nos últimos cinco anos; e da queda⁸ no número de estudos sobre a formação inicial com ênfase no formador, o que demonstram outros interesses por parte de pesquisadores. Citando André (2010,

⁸ Desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudo sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007 (Coleção ANPED Sudeste, I.02, 2012).

p.177), “esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI”.

Para o levantamento dos trabalhos foram utilizados os descritores que mais aparecem em livros, artigos, congressos, teses e dissertações referentes à formação de professores: **Formador de Professores, Licenciatura em Pedagogia e Educação a Distância.**

No levantamento com a palavra-chave “Formador de Professores” nos anos de 2012 até 2016 foram encontradas 403 pesquisas. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos foram identificadas 42 pesquisas (15 teses e 27 dissertações) que abordaram temas que se aproximasse mais especificamente do descritor utilizado.

Na pesquisa com a palavra-chave “Licenciatura em Pedagogia”, no ano de 2012 até 2016 foram encontradas 238 pesquisas. A partir da leitura dos resumos foram identificadas 56 pesquisas (17 teses e 39 dissertações) que tratavam exclusivamente do assunto.

Utilizando-se dos descritores “Educação a Distância”, no ano de 2012 até 2016 foram encontradas 1.258 pesquisas. A partir da leitura dos resumos foram identificadas 81 pesquisas (23 teses e 58 dissertações) que abordam a temática em questão.

Nos três descritores acima, os estudos mencionaram assuntos variados relacionados à formação de professores em: áreas específicas, inclusão social, sistemas de avaliação nacional, currículo, ambientes virtuais de aprendizagem, usos de tecnologias, o papel do tutor e a tutoria.

Porém, ao realizar uma busca avançada com a correlação entre os descritores: “Formador de Professores”, “Licenciatura em Pedagogia” e “Educação a Distância”, no ano de 2012 até 2016 foram encontradas apenas 4 pesquisas. A partir das leituras dos resumos foram identificadas apenas 3 pesquisas (3 teses), cuja produção científica traz resultados de pesquisas sobre o formador de professores na graduação de licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância.

Os estudos mencionados pelo levantamento das teses e dissertações apresentam informações e contribuições relevantes à pesquisa na área de formação docente, especificamente, com relação ao professor formador que atua na graduação em Pedagogia à distância, sendo possível perceber que tal área do conhecimento carece de pesquisas que possam colaborar com esta realidade

educacional tão presente na sociedade contemporânea. Além disso, Gatti e Barretto (2009a) enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que:

[...] também orientam que a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados (art. 14). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis (art. 11): 1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas (p.47).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica prevêem a inserção de cidadãos no espaço escolar respeitando sua história, grupos e particularidades. Enfatiza também a formação de professores com foco na escola, trazendo este espaço, com suas problemáticas e peculiaridades, como norteador dos currículos e ações dentro dos cursos de formação de professores. Segundo Gatti (2013a):

Os novos contextos sociais levam a necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e um bem público – é que permite às pessoas exercer outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (p. 55)

Deste modo, observa-se a relevância e a seriedade em se repensar os desafios do formador de professores na formação docente, na modalidade à distância, que irá atuar na Educação Básica, essencialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Bem como questões sobre: as novas posturas das Instituições de Ensino na construção de seus cursos, as relações entre a teoria e a prática, a organização dos estágios como espaço real de aproximação entre escolas e os cursos de formação, visando contribuir e atender as necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a necessidade dos alunos e da sociedade, ambas fazem com que o exercício da docência seja visto como uma profissão complexa. A presente pesquisa se depara com a problemática existente entre a pluralidade de formações na graduação em Pedagogia e a expectativa sobre a formação inicial desse professor na modalidade a distância.

Lembrando ainda que, Gatti e Barreto (2009) discorrem sobre os problemas na formação inicial de professores estarem modificando o objetivo da formação continuada, deslocando seu propósito desta, com o aprimoramento profissional para o preenchimento de lacunas da formação daquela; tornando-a uma formação compensatória.

Com base na pesquisa de levantamento junto ao repositório de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, interface do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT; fica evidente a necessidade de esclarecimentos de questões relacionadas ao “como” ocorre a formação do professor nos cursos de Pedagogia à distância e, “quais” os desafios que o formador enfrenta para formar professores na contemporaneidade

Essas inquietações geraram a problematização que é o foco central da pesquisa desta dissertação, com a seguinte pergunta: **quais desafios o formador da Pedagogia a distância vivencia durante o processo de formação?**

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com a finalidade de buscar respostas ao problema que norteia esta dissertação, relacionada aos desafios do formador da licenciatura a distância em Pedagogia, tem-se como objetivo geral do trabalho: **analisar os desafios que o formador da Pedagogia a Distância vivencia na formação inicial e continuada.**

E como objetivos específicos:

- categorizar desafios presentes no processo de formação na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância diante da percepção do formador;
- apontar contribuições relevantes ao exercício da docência superior no processo de formação docente na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, com base nos resultados apontados nesta pesquisa;

- propor um programa de formação continuada on-line, aos professores em exercício da docência em Pedagogia na modalidade à distância, com vistas a redimensionar e organizar o processo formativo de forma a atender às necessidades da educação escolar.

Esta dissertação justifica-se em face da necessidade de apontar as dificuldades presentes na formação de professores no tocante aos desafios do formador na graduação em Pedagogia a distância, considerando que, o campo de pesquisa da formação docente na atualidade revela-se complexo e de ampla possibilidade investigativa, isto posto, Gatti (2010) comenta que:

São muitos os desafios que vêm sendo colocados à pesquisa realizada nessa área nestas últimas décadas. Há mudanças em perspectivas teórico-metodológicas, re colocação dos problemas socioculturais no mundo, emergência de fatores novos nas condições de trabalho, na educação e nas situações de ensino. Esses movimentos têm seus impactos sobre a pesquisa em educação, particularmente no universo dos professores. Há um desafio para a construção de novas compreensões de eventos, processos e situações que para o pesquisador atento e crítico estão à margem, ou para além do usual modelo de explicações utilizados (p.132).

Para atingir os objetivos propostos na dissertação, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa, para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado.

Como aponta Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado. Nesse tipo de pesquisa, pode envolver levantamento bibliográfico, questionamentos às pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

A pesquisa exploratória deste trabalho está centrada na abordagem interpretativista, pois teve, como ambiente de investigação, Instituições Privadas de Ensino Superior da capital do Paraná, *lócus* de atuação do formador de professores da graduação em Pedagogia na modalidade a distância como fonte direta de dados.

No tocante ao presente trabalho a investigação buscou compreender os desafios e apontar possíveis contribuições para a formação docente na EaD, no tocante aos enfrentamentos do formador no processo inicial. Como também, refletir sobre: novas práticas pedagógicas, contextualizar as circunstâncias da atuação docente na Educação Básica e o desenvolvimento profissional, questões a serem discutidas nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para a realização do presente estudo, estruturou-se a dissertação em seis capítulos, sendo este o primeiro, destinado a introdução, que foi composto inicialmente com a trajetória de vida da pesquisadora.

O segundo capítulo, intitulado “**Percurso Metodológico da Pesquisa**”, refere-se à: apresentar e justificar a abordagem de pesquisa escolhida, elencar os sujeitos pesquisados bem como o processo ético e demonstrar como foi organizado o questionário aplicado que serviu de instrumento de coleta de dados.

No terceiro capítulo os pesquisadores realizaram a revisão de literaturas, e subdividiram o capítulo em 3 (três) tópicos, sendo cada um destinado a temas específicos da formação docente, concernente ao tema da presente pesquisa.

Assim, o primeiro tópico do terceiro capítulo, intitulado “**Formação de Professores**”, aborda as questões e panoramas atuais de como ocorre a formação de professores no Brasil, sendo este subdividido em outros dois tópicos, o primeiro constará sobre a “Formação Inicial de Professores” e o segundo sobre a “Formação Continuada de Professores”. Em ambos os tópicos, apresenta-se a descrição de cada formação, sua importância, as finalidades, as exigências e amparos legais, as políticas educacionais e as pesquisas que tratam da temática. Para a fundamentação teórica foram utilizados os seguintes autores: André (2010), Behrens (2007; 2010; 2011), Behrens e Rodrigues (2014), Ferreira (2014); Gatti (2006; 2008; 2010; 2013-2014; 2014), Gatti e Barretto (2009), Nóvoa (2009) entre outros.

O segundo tópico do terceiro capítulo, denominado “**Desafios para formar professores na contemporaneidade**”, apresenta as dificuldades e anseios que o formador enfrenta durante o processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia diante das necessidades escolares da atualidade. Tal tópico está desmembrado em dois subtítulos, meramente didáticos, sendo o primeiro sobre o “Formador da Licenciatura em Pedagogia”: identificação deste profissional, as exigências legais para esta investidura, sua função, sua importância, competências com o processo de ensino e aprendizagem ao formar professores para atuarem na Educação Básica. Já o segundo, o “Dilema em Formar”, aborda questões sobre as relações de saberes entre formador e formação de professores, a profissionalização de aluno à professor, as demandas e necessidades atuais nos contextos escolares

diante da formação de professores, os desafios emergentes das salas de aula e as práticas inovadoras de ensino.

As formas de aprender e ensinar devem acompanhar as mudanças atuais e ter ênfase nos cursos de licenciatura, essencialmente, na graduação em Pedagogia, ao preocupar-se em preparar os futuros professores com a capacidade de refletir, pesquisar e encontrar caminhos como mediadores diante da nova realidade da sala de aula. Fundamenta-se basicamente em Behrens (2005; 2006), Ens e Behrens (2011), Ferreira (2014), Marcelo García (1999), Nóvoa (1997; 1999), Romanowski (2007).

As licenciaturas, em específico a graduação em Pedagogia, precisam estruturar-se para além de pequenos ajustes quanto à formação de professores, pois, parafraseando Gatti (2014, p. 37), “[...] elas não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas”.

O terceiro tópico do terceiro capítulo foi destinado à temática da “**Formação de Professores a Distância**”, na perspectiva das tecnologias da informação e comunicação presentes na educação da atualidade, sendo abordadas em dois tópicos: o primeiro, destinado às “Tecnologias e Educação”, definição, função, finalidade, as influências no campo educacional, a utilização como recursos na Educação a Distância, os avanços e as dificuldades ainda presentes na formação de professores, especificamente, na graduação em Pedagogia. O segundo tópico discorre sobre “O Formador faz a Diferença Pedagógica” e destina-se a contextualizar a diferença entre Professor e Tutor quanto à função, exigências para o cargo, legislação, atuação, inovações pedagógicas e maior ênfase no professor formador que atua na modalidade a distância. A seção fundamenta-se em Kenski (2013), Moran, Masetto e Behrens (2011), entre outros.

O capítulo quarto, “**Análise de Dados**”, refere-se à análise e discussão dos resultados dos conteúdos da pesquisa frente às questões do questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos formadores de professores que atuam na formação de professores da graduação em Pedagogia na modalidade a distância, em 3 (três) Instituições Privadas de Ensino Superior da capital do Paraná. O processo de análise de dados atendeu as orientações de Bardin (2011) diante da análise de conteúdo realizada nas perguntas abertas do questionário para responder o objetivo desta pesquisa.

A revisão de literatura que auxiliou na composição dos capítulos desta dissertação foi fundamentada em livros (impressos e Digitais), artigos científicos publicados em sites e revistas, teses e dissertações disponíveis em repositório de bibliotecas digitais. A revisão da literatura refere-se a pesquisa e ao levantamento do assunto pesquisados em base de dados da Educação que apresenta reconhecimento científico, que foi utilizada para compor o *corpus* do trabalho desenvolvido.

O capítulo quinto, “**Produto da Pesquisa**”, apresenta como proposta, a partir da análise de dados, um programa de formação continuada on-line destinada aos professores em exercício da docência em pedagogia na modalidade a distância, com vistas a redimensionar e organizar o processo formativo de maneira que venha atender às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

E, por último, nas “**Considerações Finais**”, retoma-se a proposta da pesquisa e seus objetivos, explicitando respostas frente aos resultados das análises e interpretações dos dados coletados. Diante da função pedagógica do formador refletiu-se sobre a sua formação inicial e continuada para superar os desafios de trabalhar com a formação do licenciado em Pedagogia na modalidade a distância.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico da pesquisa é o momento de mapear os caminhos e direcionar o processo investigativo, na elaboração de saberes, pois ele busca, nas palavras de (GIL, 1987, p. 43): “[...] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta o caminho percorrido na pesquisa, possibilitando a tessitura teórico-metodológica desenvolvida, a construção do objeto de estudo e o desenvolvimento da pesquisa exploratória. Na sequência são descritos os instrumentos e os procedimentos utilizados, evidenciando, em seguida a forma como os dados foram analisados.

Uma pesquisa científica necessita atender os objetivos propostos, para tanto, busca informações além das existentes, a fim de ampliar o conhecimento sobre determinado assunto, razão pela qual se evidencia os sujeitos da pesquisa e seus contextos de atuação, bem como os critérios utilizados para as escolhas e as possibilidades de análises posteriores.

Portanto, evoca-se no contexto da pesquisa, a importância em apontar as dificuldades contemporâneas presentes na formação de professores no tocante aos desafios do formador da Licenciatura a distância em Pedagogia. Considera-se que, o campo de pesquisa da formação docente na atualidade revela-se complexo e de ampla possibilidade investigativa.

Conforme Lüdke e André (1986, p.1): “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Considerada a necessidade de adequação dos procedimentos metodológicos para a confiabilidade e sistematicidade de qualquer estudo. Neste capítulo discorre-se sobre os fatores que permearam o momento do olhar sobre a realidade discutida.

Na pesquisa em questão o percurso metodológico é apresentado na seguinte ordem: abordagem da pesquisa; os sujeitos pesquisados e o processo ético da pesquisa; e o instrumento de coleta de dados.

Neste sentido, esta seção é destinada a relacionar as bases utilizadas na descrição e avaliação dos dados observados por meio de um conjunto de técnicas,

métodos e procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Por questões éticas os dados de identificação dos sujeitos e das instituições terão preservados o seu anonimato.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para manter a pesquisa no contexto de valor científico são necessários a clareza na metodologia adotada e o conhecimento do caminho realizado a fim de atender os objetivos do trabalho. Segundo Gil (1987) a ciência busca atingir a verdade dos fatos e, o conhecimento para ser considerado científico, precisa definir qual o método que o viabiliza dessa forma.

Deste modo, convém esclarecer sobre qual conceito de método esta pesquisa se fundamenta. Gil (1987, p. 45), conceitua o método: “[...] como o caminho para se chegar a determinado fim” e ainda acrescenta que: “[...] que toda e qualquer classificação se faz mediante algum critério. Com relação às pesquisas, é usual a classificação com base em seus objetivos gerais”. As autoras Lüdke e André (1986), também advertem que a natureza do problema a ser pesquisado é quem determina a escolha do método.

Em aderência a essa proposta, elegeu-se à abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa, para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado. Neste caso, objetiva-se proporcionar a análise de desafios que o formador da Licenciatura a Distância em Pedagogia vivencia na formação docente.

Esta pesquisa integra-se na abordagem qualitativa, por se aproximar dos significados que as pessoas atribuem às coisas, e a articulação entre teoria e prática, desvelando as informações. Neste sentido, Chizzotti (2003) afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 221).

O procedimento metodológico escolhido para pesquisar os enfrentamentos que formador de professores vivencia na formação de docentes foi a pesquisa exploratória, que como aponta Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é

familiarizar-se com um assunto ainda pouco explorado. O autor coloca que: “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1987, p. 44).

Em relação aos procedimentos técnicos, foi adotada a pesquisa exploratória de natureza interpretativa, ao considerar o ambiente de investigação, bem como o *lócus* de atuação do formador de professores da licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância como fonte direta de dados.

Este tipo de pesquisa foi utilizado, pela possibilidade de propiciar ao pesquisador o início de um processo de sondagem, com vistas a aprimorar ideias, descobrir intuições e, posteriormente, construir hipóteses. A investigação buscou compreender desafios e apontar possíveis contribuições que possam ajudar o formador durante o processo de formação inicial na licenciatura a distância em Pedagogia.

2.2 SUJEITOS PESQUISADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

A presente pesquisa, como já anunciado anteriormente, optou pela realização de um estudo qualitativo do tipo exploratório e pautou-se na análise de Lüdke e André (1986, p. 13) sobre a pesquisa qualitativa que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Assim, o contexto delimitado para a realização da pesquisa e aplicação do questionário foi o Curso de Pedagogia a distância de 3 (três) Instituições Privadas de Ensino Superior em Curitiba, capital do Paraná.

Os sujeitos alvo da pesquisa para a aplicação do questionário foram 10 (dez) docentes que atuam na Licenciatura a distância em Pedagogia, na capital do Estado do Paraná, sendo 03 (três) professores e 07 (sete) professores-tutores.

A seleção dos professores para responder o questionário foi feita através do seguinte critério: ser professor ou professor-tutor que atue no exercício da docência na Licenciatura a distância em Pedagogia, na cidade de Curitiba/PR

Selecionado o grupo de formadores, foi encaminhado em seus respectivos *e-mails* a apresentação da proposta desta pesquisa e o *link*

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6XK_AIBWxWcRI9zQXGzJsWWDkx cAiFbCcnOFGyC4polCc9g/viewform?usp=send_form> de acesso ao questionário a ser preenchido via *on-line*, por cada professor, em momento oportuno e conveniente a ele, desde que, fosse observado o prazo máximo de 15 dias para o envio das respostas.

Os cadastros de *e-mails* que receberam a proposta desta pesquisa e o respectivo *link* foram um total de 15 (quinze) formadores (população). No entanto, apenas uma amostra de 10 (dez) professores respondentes fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

O anonimato dos sujeitos desta pesquisa ocorreu durante todas as fases da coleta de dado e posteriormente a sua análise. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *Online* foi disponibilizado para o participante quando o mesmo teve o seu primeiro contato com o *link*.

Ao acessar o *link* aparecia um *pop-up* - uma janela que abre no navegador ao visitar uma página da *web* que fornece uma informação extra - que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste *pop-up* todas as informações do termo ficavam à disposição do participante e o mesmo tinha a opção de clicar neste campo, aceitando ou não participar da pesquisa.

O referido termo encontra-se em sua íntegra no Apêndice 01. A pesquisa desenvolvida nesta dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNINTER/PR sob o **Parecer 1.801.624**, Anexo 02.

Na contemporaneidade, as questões éticas estão em evidência diante das pesquisas qualitativas, principalmente as relacionadas à educação. Oliveira (2012, p. 36, grifo da autora) enfatiza que “é importante que se deixe bem claro e acordado com [...] os atores sociais que serão contatados para responder questionários e serem entrevistados, que existirá o compromisso formal da garantia do *sigilo* quanto aos dados coletados”.

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, foi realizada com a aplicação de questionário. Este, contendo questões abertas e fechadas, cuja análise das respostas dos participantes favoreceu a realização da técnica de análise de

conteúdo.

O instrumento da coleta de dados utilizado com os professores formadores na Licenciatura a distância em Pedagogia foi o questionário, Apêndice 02. As questões foram elaboradas com vistas a evidenciar aspectos importantes do trabalho do professor formador, as implicações, as contribuições e desafios presentes no processo de formação de professores.

Com a finalidade de buscar respostas ao problema que norteia esta dissertação, foi elaborado um questionário contendo 14 (quatorze) questões abertas e fechadas. As primeiras 06 (seis) questões foram destinadas a traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e as outras 08 (oito), a responder o objeto desta pesquisa, no tocante a:

- categorizar desafios presentes no processo de formação na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância diante da percepção do formador.
- apontar contribuições relevantes no exercício da docência superior no processo de formação docente na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.

O questionário estruturado, possibilita ao pesquisador coletar uma série de informações que são relevantes para a abordagem qualitativa, em especial para a análise de dados. Neste sentido Gil (2008, p. 90) explica que “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Porém o mesmo autor alerta que:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1987, p. 124).

Assim, o pesquisador necessita redobrar a atenção quanto a essa particularidade. Isso pode, em alguns casos, limitar a obtenção de alguns dados relacionados às relações sociais, casos elas não manifestem a necessária aderência à presente pesquisa.

Por outro lado, Gil (1987) coloca a importância de o questionário ser bem elaborado, com questões claras e objetivas, que consistam basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa e sendo os itens bem redigidos, a aplicação do questionário apresenta algumas vantagens:

[...] b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento de pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p. 125).

Deste modo, as questões se constituíram uma maneira do participante refletir a respeito da própria prática, de associar os conhecimentos necessários ao formador, e permitiu aos pesquisadores relacionarem as respostas às implicações e aos desafios presentes no processo de formação de professores.

Por meio das questões, foi possível perceber alguns elementos essenciais ao formador para o exercício da docência na EaD. Também trouxe à tona implicações que a EaD apresenta nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, contribuições que favorecem o ensino de qualidade na EaD, e os desafios que o formador vivencia para formar o professor na contemporaneidade.

Todas essas informações formaram um código QP-IES01-F01 que apresenta o seguinte significado: Questionário (Q) de Pesquisa (P) da Instituição (I) de Ensino (E) Superior (S) 01 do Formador (F) 01. Para cada professor participante da pesquisa foi criado um código com essas informações. Cabe lembrar que no caso de professor-tutor há o acréscimo da letra (T); para exemplificar: QP-IES01-FT02 que apresenta o seguinte significado: Questionário (Q) de Pesquisa (P) da Instituição (I) de Ensino (E) Superior (S) 01 do Formador (F) Tutor (T) 02. Depois que os questionários estavam todos codificados, as questões foram organizadas em categorias, isso facilita a análise e o processo dos dados.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Sobre a fase da pesquisa que se destina à revisão de literatura, Gil (2008, p. 48) destaca que: “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”, pois a consulta em livros e artigos permite um estudo prévio do assunto e ainda, pode auxiliar na análise dos dados. O autor completa que: “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

Com isso, a revisão de literatura foi realizada com o objetivo de construir o referencial teórico e oferecer um aparato sólido e reflexivo aos pesquisadores. Ela também proporcionou um trabalho coerente e fundamentado em diferentes autores a respeito do tema: desafios da formação de professores na EaD. Isso permitiu que o pesquisadores tivessem subsídios para prosseguir na sua investigação e confrontar aquilo que a bibliografia oferece com aquilo que eles estão encontrando em campo.

Neste sentido, Severino (2007), aponta que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Ele ainda enfatiza:

Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 122).

Com a revisão bibliográfica sobre o tema, foi possível verificar a existência de lacunas relacionadas aos desafios que o formador da Licenciatura a distância em Pedagogia vivencia na formação docente, na contemporaneidade. Nesta perspectiva Gil (1987) relata que:

[...] quando os pesquisadores tomam a precaução de selecionar os casos adequadamente, mediante estes e outros critérios, é possível que as conclusões do estudo apresentem um valor muito alto e que possam ser generalizadas para todo o universo, com razoável grau de confiança (p. 80).

A revisão bibliográfica materializa-se por meio da pesquisa e possibilita ao pesquisador discorrer sobre determinados assuntos com maior habilidade, discernir temas, confrontar ideias entre diferentes autores e compreender os diversos

contextos.

Deste modo, com foco no tema do presente estudo, faz-se necessário uma busca guiada e fundamentada em aspectos teóricos que norteiam os desafios do formador da licenciatura a distância em Pedagogia na formação docente, a fim de aferir sustentabilidade à pesquisa.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O mundo atual exige inovações pedagógicas, o que implica em desafios às escolas e instituições de ensino superior em repensar suas práticas tanto em questão ao ensino contextualizado e aprendizagem significativa⁹, quanto sobre as políticas educacionais em prol da formação de professores numa perspectiva crítica e pós-moderna. Neste contexto:

As discussões sobre *ser professor (a)*, na atualidade, demandam enfrentar os desafios impostos à carreira docente, as angústias quanto à realidade social, falta de formação continuada, as questões salariais frente à questionável remuneração para o trabalho pedagógico, a busca de valorização social, o enfrentamento das novas tecnologias em sala de aula, entre outros. Estes são aspectos que fazem com que os formadores de professores também considerem tais questões, além de buscar novas maneiras de ensinar e de aprender (CORRÊA; BEHRENS, 2014, p. 50).

Deste modo, formar professores com vistas apenas no domínio de conhecimentos específicos já não é mais o suficiente. Hoje, para além deste conhecimento, o profissional professor deve ser capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente. Neste mesmo caminho devem seguir os investimentos e as políticas educacionais. Imbernón (2011) sustenta que:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (p. 64).

⁹ O conceito central da teoria de Ausubel (1918-2008), é a *aprendizagem* significativa. [...] é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica [...] ocorre quando a nova informação se ancora em *conceitos* ou *proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 1995, p. 153)

Nota-se a necessidade crucial em formar professores para além de seu desempenho e responsabilidade para com o ensino. Busca-se formar profissionais que sejam capazes de solucionar e/ou articular ações propícias diante de problemas complexos e variados, por meio de recursos cognitivos e afetivos. No entanto, esta formação não é tão simples assim. Tanto que, muitos pesquisadores da área educacional, alegam que algumas questões complexas que envolvem a formação de professores, precisa de investigação sob múltiplos ângulos que:

[...] convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populares menos favorecidas e, também a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Assim, se por um lado a formação de professores é vista em diferentes contextos, desde o acadêmico até o calor dos discursos políticos, como o fator fundamental da qualidade no ensino e conseqüente melhoria da educação brasileira; por outro, os dados da avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (SAEB/INEP), apontam, em 2013, o despreparo dos professores como causa do fraco desempenho dos estudantes. Torna-se nítida a insuficiência formativa dos professores para o desempenho de seu trabalho. Neste contexto, Gatti (2014), argumenta:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano das crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2014, p. 40).

Diante disto, para que os cursos de formação de professores tenham a melhora na qualidade de ensino, além de contar com o efetivo investimento financeiro e políticas educacionais engajadas; depara-se com atribuições específicas em formar o professor.

Essas atribuições são as seguintes: ser responsável em fazer a diferença aos alunos de forma significativa; trabalhar com a heterogeneidade do ser humano presente em todos os campos sociais; ser capaz de ensinar no grupo, porém, realizar a aprendizagem de maneira individualizada; aprofundar seu conhecimento por meio dos estágios de efetiva regência em classe com duração de horas/dia momentos essenciais para avaliar e (re)planejar novas práticas pedagógicas; compreender que as teorias são fundamentais e que a consciência de se estar formando pessoas é essencial; fomentar o estudo e a pesquisa como um diferencial para a qualidade de formação do professor.

3.1.1 Formação Inicial de Professores

As palavras que se seguem trazem um recorte do Decreto nº 27 de 1890, porém, sabiamente, se encaixaria no contexto atual. “Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890).

Nos dias atuais, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 20 de dezembro de 1996, a formação inicial em nível superior a todos os professores que atuem na Educação Básica, passou a ser uma das exigências, conforme dispõe o Artigo 62:

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, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Diante da necessidade em atender à demanda legal, uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro, trazendo modificações para a Educação brasileira, tanto que a administração pública se esforçou em ampliar os cursos regulares e em ofertar programas especiais de formação de professores, quando ainda, possibilita a criação de uma nova instituição responsável por esta formação, por meio do Artigo 63:

Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Faz-se necessário retomar que a LDB (BRASIL, 1996), através de seus desdobramentos em pareceres, decretos e resoluções, também organizou os cursos de licenciatura e instituiu a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professores da Educação Básica. Como é o caso da Resolução CNE/CP Nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, de graduação plena, que em de 18 de fevereiro de 2002, estabeleceu em seus Artigos 12 e 13 que:

Art. 12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo conselho pleno em parecer e resolução específica sobre a carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão própria.

Art. 13 - Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador, o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos (BRASIL, 2002).

Porém, não foi algo tão simples assim, pois formar professores em nível superior exigia tempo, esforços e financiamento, como coloca Saviani (2009), fazendo uma crítica à LDB (BRASIL, 1996), com relação ao presente quesito:

A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Contudo, foi somente em 2006, após vários debates, que o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Pedagogia, por meio da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, definindo que a Licenciatura em Pedagogia:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Diante do breve recorte legal, observa-se que a Licenciatura em Pedagogia passa a ter amplas atribuições e, conseqüentemente, a exigência de uma complexidade curricular associada, além de esbarrar-se na questão do tempo de duração do curso e a sua carga horária. Isto posto, nas palavras de Gatti e Barreto (2009b), a Licenciatura em Pedagogia deverá propiciar:

A aplicação ao campo da educação, de contribuição, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (GATTI; BARRETO, 2009b, p. 49).

No entanto, a exigência curricular não se encerra nos tópicos acima elencados, além desses, faz-se necessário que a Licenciatura em Pedagogia englobe também o disposto no parágrafo único do Artigo 4º da Resolução nº 1 de 15/05/2006, ou seja, os cursos de formação de professores devem atentar-se ainda à: formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

E a lista de exigências está associada a tudo isto e o licenciado em Pedagogia deve também estar apto a cumprir todos os incisos do Artigo 5º da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 e, em específico, o disposto no inciso IV do artigo 8º da mesma:

[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambiente escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes

éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Nesta perspectiva, Imbernón (2011) faz refletir sobre a importância de uma formação sólida, uma vez que,

[...] os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

Fica evidente que a formação inicial é uma etapa fundamental e importante no processo de formação de futuros professores, pois além de fornecer subsídios para a construção de um conhecimento pedagógico consistente; ainda deve preparar o professor para uma atuação condizente com a Educação, sendo um docente ativo, reflexivo e crítico.

Portanto, a formação inicial constitui-se como o começo de socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, que não deve transformar-se em um exemplo profissional e voluntarista. Um futuro docente necessita de uma formação inicial que lhe dê um conhecimento sólido nos campos científico, cultural e contextual que o capacite a desenvolver seu trabalho educativo em toda sua complexidade, reflexiva e flexivelmente, sempre fundamentando suas ações (IMBERNÓN, 2011).

A polêmica se acirra ainda mais, diante do rol de atribuições sob a responsabilidade do professor quando afirma no Artigo 13 da LDB (BRASIL, 1996), que:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Deste modo, as instituições que proporcionam a formação inicial devem preparar o futuro professor para o conhecimento profissional, e também, para todos os aspectos da profissão docente. Em outras palavras, o professor em sua formação deve ter o domínio do conteúdo a ser lecionado, como ainda, reunir competências para o exercício de atividades que, na contemporaneidade, extrapolam àquelas relacionadas ao cotidiano do trabalho em sala de aula.

Para tanto, considerar o perfil e as competências que se pretende desenvolver nos futuros profissionais passa a ser quesito essencial nos cursos de formação de professores, pois são elas que caracterizam o exercício da profissão a partir do conhecimento adquirido, uma vez que:

[...] cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino (MARCELO GARCIA, 1999, p. 91).

Nessa perspectiva, os cursos de formação precisam considerar a construção de competências como uma ferramenta importante para o bom desenvolvimento profissional, uma vez que, pode auxiliar na dinâmica teoria e prática e conseqüentemente na compreensão dessa complexa relação.

No entanto, para atender esta demanda, a formação docente deve partir de uma base nacional comum e que as instituições formadoras de professores sejam organizadas com base em requisitos universitários.

Em pesquisas realizadas por Gatti (2010), observa-se que: 26,0% das disciplinas obrigatória do curso de licenciatura em Pedagogia são destinadas aos fundamentos teóricos, 15,5% aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, 11,2% aos conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino e os outros 28,9% aos conhecimentos relativos à formação profissional específica.

Dentre os 28,9% encontram-se as disciplinas referentes às Didáticas (Didática Específica, Metodologias e Práticas de Ensino) com um total de 20,7%, apenas 7,5% destas, destinam-se aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental e, um mínimo de 0,7% às disciplinas relativas às tecnologias. Outra observação a ser elencada demonstra que dentre um total de 15,5% das disciplinas destinadas aos conhecimentos relativos ao sistema educacional, apenas 0,6% destinam-se ao ofício docente.

Fica evidente a predominância de aspectos teóricos nas disciplinas que fundamentam as teorias de ensino, ficando em segundo plano, àquelas que se destinam às práticas educacionais.

Ainda segundo Gatti (2010), este desequilíbrio entre teorias e práticas torna a formação inicial insuficiente, ao delegar uma fatia reduzidíssima à parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Longe de conclusões precipitadas, a preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho docente é essencial para um trabalho consciente do professor, porém, insuficiente para as suas atividades de ensino.

Gatti (2014), também relata a ausência de compromisso que os Institutos de Ensino Superior em cumprir o conceito básico referente à formação de professores:

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade próprias, sendo que, as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Os estudos mostram que os currículos oferecidos pelas IES estão longe de realizar na prática esse conceito (GATTI, 2014, p. 38).

Outra questão apresentada pela autora diz respeito aos cursos de formação de professores que trazem uma estrutura formativa sem integração, superficial e precária, principalmente com relação aos estágios. Estes muitas vezes, ocorrem de modo passivo com simples observações em salas de aula, sem um efetivo registro destas horas, nem mesmo o efetivo acompanhamento pelo professor orientador.

Quando na realidade o estágio supervisionado deveria receber maior atenção pelas Instituições de Ensino Superior, pois propicia aos “futuros professores compreenderem a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativos no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Isto posta, a relação entre a teoria e prática pedagógica para a formação de professores é um quesito das pautas de discussões e das pesquisas realizadas no meio acadêmico. Embora exista essa preocupação a favor da articulação entre teoria e prática, observa-se que as disciplinas nos cursos de formação de professores estão sendo trabalhadas de maneira pragmática, fragmentadas e com

pouca ênfase em relacionar o conhecimento teórico que está sendo contextualizado, com a prática que será desenvolvida pelo profissional da educação. Deste modo, Ferreira (2014), argumenta que:

A sobreposição entre teoria e prática pedagógica na formação de professores precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre as epistemologias educacionais, a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo da sua profissionalidade como docente (FERREIRA, 2014, p. 39).

Neste sentido, a formação de professores é construída por meio de conhecimentos e técnicas apropriadas durante os cursos de formação, e também através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas profissionais. No entanto, ao falar em prática profissional, esta não se restringe à ação de sala de aula, ela se amplia pelo campo da profissão, da carreira, das relações de trabalho e poder, da autonomia e da responsabilidade atribuída, individual ou coletivamente, aos professores.

A discussão sobre a docência e sua prática, gera questionamentos sobre a necessidade de se formar o professor reflexivo, capaz de lidar com as situações do cotidiano escolar e tecer coletivamente novas ideias no âmbito educacional. Tardif (2002, p. 302) diz que, “o prático reflexivo está associado à imagem do professor experiente e sua ação não se limita a escolha dos meios e a resolução de problemas, mas engloba uma deliberação em relação aos fins”.

Assim, preparar os professores para uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam é atividade fundamental dos cursos de formação de professores; visto que, com uma postura prática reflexiva, evita-se que os profissionais da educação aceitem e/ou apliquem passivamente os planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais ou políticos, pois:

Um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes (GATTI, 2014, p. 48).

No entanto, além de todos os quesitos supra apresentados neste capítulo sobre a formação inicial de professores, outro tópico merece a devida atenção, por tratar das políticas educacionais. A necessidade de políticas que priorizem a

melhoria na qualificação da formação inicial de professores para a Educação Básica e, como decorrência, possibilitarem a melhoria da qualidade do ensino escolar, abordada nas pesquisas:

[...] mostram que programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência) ou o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, e valorizando esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam (GATTI, 2014, p. 33).

Observa-se a necessidade de uma política de ação dirigida aos cursos de licenciatura em Pedagogia, que não vise apenas a quantidade, mas também a qualidade de oferta, considerando o currículo ofertado, condições de assistência e permanência nos cursos.

Contudo, faz-se necessário considerar que há políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores, o que falta como Saviani (2009) aponta é que mesmo após sucessivas mudanças e reformas no âmbito educacional, as relacionadas à formação de professores revelam um quadro de descontinuidade e precariedade das políticas formativas. Ou seja, mesmo com as sucessivas mudanças educacionais, até mesmo pós-promulgação da LDB (BRASIL, 1996), não se conseguiu lograr êxito em estabelecer um mínimo consistente de formação de professores no tocante aos problemas enfrentados pela educação em nosso país.

O tema formação de professores vem sendo o centro de discussões e pesquisas de alguns autores como Nóvoa (2009); Imbernón (2011) e Marcelo Garcia (1999).

Para Nóvoa (2009, p.27), “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudanças, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”.

De acordo com Imbernón (2011, p. 61), “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”.

Marcelo Garcia (1999, p. 21), em análise de suas pesquisas sobre a ação de formação relata que: “é preciso que se produzam mudanças através de uma

intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos”.

Em pesquisas do tipo Estado da Arte, Vettorazzo e Ferreira (2017), pelo levantamento de publicações referente ao período de 2010 a 2015, realizado com o objetivo de analisar as pesquisas científicas que enfatizam a relação entre as políticas públicas e a formação de professores, tecem as seguintes considerações:

É importante considerar que as constantes mudanças econômicas e políticas interferem no trabalho docente e nos sentidos da formação, portanto, novas indagações podem surgir e com elas faz-se necessário ampliar os objetos de investigação ao alcance das políticas públicas na formação de professores. Nas condições atuais, após vinte anos de LDB (BRASIL,1996), percebe-se ainda a precariedade das políticas formativas; sucessivas mudanças sem estabelecer um padrão mínimo de preparação docente; medidas meramente paliativas sem interesse em enfrentar os problemas atuais da educação escolar; políticas desarticuladas e descontínuas (VETTORAZZO; FERREIRA, 2017, p. 85).

Deste modo, as pesquisas apresentam considerações que necessitam de maiores reflexões quanto às políticas educacionais na formação de professores. Ou seja, enquanto as políticas para a formação inicial demonstram serem frágeis, e apostam na ingenuidade ao alegar a provisoriedade do conhecimento e necessidade de formação permanente; à formação continuada, que recebe toda a carga deste déficit, também não consegue ser salutar, em razão de suas políticas serem provisórias, emergenciais e paliativas, objeto de análise do próximo tópico deste capítulo.

3.1.2 Formação Continuada de Professores

Num percurso histórico, muitas são as concepções que embasam o conceito de formação e, atualmente, depara-se com a ideia de um 'auto-formar-se' – entendida exclusivamente como um dever do professor – porém, implicando em uma formação essencialmente orientada para o trabalho e para o sucesso.

[...] a formação de professores é algo que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão, continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. (NÓVOA, 2002, p. 38).

Neste sentido, a formação continuada tem sido assumida quase como uma condição obrigatória para progressão na carreira, apoiando-se, fundamentalmente, em pressupostos do modelo de competência. Por outro lado, a esta mesma formação, está também relacionada a ideia mais ampla de um movimento contínuo, que se modifica a partir das experiências profissionais e pessoais de cada sujeito, ao longo de sua trajetória de vida. No entanto, as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática.

Nesta mesma linha de pensamento, Imbernón (2002), entende a formação de professores como um processo contínuo, que se inicia na experiência escolar e que prossegue para além dos cursos de aperfeiçoamento, como ainda se amplia às questões de salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Observa-se a presença marcante da formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional docente, ou seja, sugere que a formação continuada seja um momento em que o profissional do ensino terá a possibilidade de se desenvolver e evoluir em seu aprendizado, pois:

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Faz-se necessário salientar que a formação continuada não se restringe às simples trocas de experiências com os colegas da equipe de trabalho ou mesmo registro de conquistas; ela deve ocorrer em um processo intencional e planejado, articulando teorias e práticas, a fim de promover o desenvolvimento dos professores, de modo a favorecer mudanças tanto na qualidade do ensino como na qualidade de aprendizagem dos alunos, mesmo diante da complexidade educacional presente em sala de aula na contemporaneidade, sendo que:

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças de direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Assim, a formação continuada, contínua ou em serviço é definida como aquela responsável por subsidiar as necessidades do professor no exercício de sua função. Dentre os meios de efetivação, a formação pode ocorrer em cursos presenciais, semipresenciais e à distância. Quanto ao modo, há duas naturezas: uma em formato institucionalizado habilitado em outorgar certificados mediante organização formal e duração pré-estabelecida; e outra, menos formal por meio de grupos de estudos, reflexão e trocas entre os pares, que ocorre nas horas-atividade na própria unidade escolar, cujo propósito é o de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Num processo de:

[...] formação contínua, continuada ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussões e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão (BEHRENS, 2007, p. 448).

Porém, mediante pesquisas de avaliação de cursos de formação, Gatti e Barretto (2009b), apresenta indicadores que demonstram a insuficiência do desempenho dos alunos em formação e inadequação da formação inicial adquirida, outorgando à formação continuada a função de suprir os déficits daquela, quando aponta que:

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi deslocando também para a concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI; BARRETTO, 2009b, p. 200).

Observa-se que a formação continuada passa a atender propósitos para além da atualização e aprofundamento de conhecimentos necessários ao exercício da função diante de inovações pedagógicas e tecnológicas; e diante da dificuldade de apropriação de alguns alunos professores, faz-se necessário maior planejamento, investimento e desenvolvimento por parte dos professores formadores a fim de atender a demanda.

No entanto, mesmo na efetividade dessa formação continuada enquanto complementar e redistributiva, encontram-se presentes algumas adversidades, levando em conta que:

Os projetos de formação do profissional do magistério normalmente são planejados e executados por grupos especialistas. [...] Devido ao grande número de professores convocados, em função da metodologia adotada, não há possibilidade do envolvimento dos docentes. A atitude destes é a de ouvir e depois reproduzir a proposta anunciada. [...] os professores não são ouvidos sobre as suas dificuldades e expectativas, as propostas são autoritárias (BEHRENS, 1996, p. 133).

Isto posto, os cursos de formação continuada pouco atendem às necessidades do professor e carecem de instrumentos indispensáveis à prática pedagógica escolar. Porém, de acordo com Imbernón (2010, p. 58), “uma formação deve propor um processo que confira ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores”.

Assim, a formação continuada, deve fazer parte da vida do professor, tanto para seu crescimento profissional como pessoal, e está contemplada por uma legislação específica que orienta e estabelece algumas bases legais para que ela, de fato, se concretize.

Preocupados com uma educação de boa qualidade e com professores bem preparados para atender às necessidades educacionais do aluno, o Governo Federal vem investindo em capacitações que proporcionam a formação continuada, e a legislação atribui essa competência aos Estados e Municípios; embora sejam firmados alguns convênios com o Banco Mundial, via Ministério da Educação e Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, em nível federal (BRASIL, 2004).

No Artigo 67, a LDB (BRASIL, 1996) assegura, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a valorização dos profissionais da educação. Em específico, no Inciso II trata sobre o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e, esclarece no Inciso V, que o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

Essa exigência também está presente na seção 10.1, do capítulo IV do Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado em 2001:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação

e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional (BRASIL, 2001, p. 63).

A fim de assegurar o investimento destinado à formação continuada, a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB estabelece que, “pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”. E quanto aos 40% restantes, estes podem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, dentre os quais, a formação (inicial e continuada) dos professores.

Em relação à manutenção e desenvolvimento do ensino, o Artigo 70 da atual LDB (BRASIL, 1996), considera como despesas que visam atingir objetivos básicos das instituições de ensino, em seu Inciso I: “a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissional da educação”.

Tratando de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, o Artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), enfatiza que terá com fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Deste modo, o Artigo 63 incumbe aos Institutos Superiores de Educação, como forma de efetivar a formação, a função de manterem “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

Para cumprir o disposto dos Artigos 67 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE 03/1997 (BRASIL, 1997), fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistérios, e estabelece no Artigo 5º, que:

Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço (BRASIL, 1997).

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172/2001, também estabelece a valorização dos profissionais da educação nos seus objetivos e prioridades, ao considerar o tempo para estudo e planejamento,

condições de trabalho, salário digno e plano de carreira, como pressupostos que fazem parte desta valorização, seja na formação inicial ou continuada.

Faz-se necessário salientar que, além dos dispositivos legais supra elencados, outras políticas também foram criadas, tais como: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, em 2005, que integrada às instituições de ensino superior, produz materiais e cursos de aperfeiçoamento profissional aos professores de escolas públicas, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos.

Outra iniciativa é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior, com a finalidade de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB.

Convém também citar a Plataforma Paulo Freire, criada pelo Ministério da Educação, a fim de possibilitar que os professores da educação básica pública, no exercício do magistério, tenham acesso às instituições públicas de ensino superior; espaço virtual em que podem escolher as licenciaturas que desejarem cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos, além de ter acesso a diferentes informações sobre educação.

No entanto, surgem algumas críticas quanto à relação estimativa e efeito que os cursos de formação continuada vêm produzindo no âmbito educacional, dentre elas pode-se citar o pouco envolvimento dos professores em participarem na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional. Gatti e Barretto (2009b) relatam que:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. [...] embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (GATTI; BARRETTO, 2009b, p. 202 – *grifo do autor*).

Isso não quer dizer que não houve avanços quanto à formação de professores, porém foram modestos se equiparados às expectativas em elevar o

nível de desempenho dos alunos, principalmente quando se analisa a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica do professor.

A concepção que prevalece é a formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar (GATTI; BARRETTO, 2009b, p. 208).

Os estudos de Gatti e Barretto (2009b) têm demonstrado que na maioria dos casos, durante a realização dos cursos de formação continuada observam-se algumas transformações nas práticas pedagógicas dos professores, porém, na conclusão destes, a tendência é abandoná-las e apenas uma reduzida parcela de professores mantém efetiva as novas práticas.

Diante dos estudos bibliográficos presentes neste capítulo observam-se: a somatória de formação em massa associada à brevidade dos cursos; os limites de recursos financeiros; e o despreparo dos formadores de professores. Esses fatores podem resultar em não apropriação de princípios e desestímulo na alteração de práticas pedagógicas pelos professores, gerando muitos desafios para a formação docente, tema do próximo tópico.

3.2 DESAFIOS PARA FORMAR PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Estudos e pesquisas no campo educacional têm demonstrado certa constante em criticar à comunidade acadêmica, principalmente, no tocante à formação inicial de professores, quando a polêmica recai sobre o julgo de que a teoria aprendida nos cursos de graduação em Pedagogia não apresenta correlação à prática docente necessária ao exercício da função na Educação Básica.

Essa premissa obriga a refletir, ainda, sobre a função social da escola na contemporaneidade e algumas das missões assumidas pelas Unidades Educacionais:

É fácil enunciar, propositadamente sem qualquer ordem, algumas destas missões: a proteção do ambiente, a preservação do patrimônio cultural, o combate à droga e à toxicod dependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência

juvenil, etc. (NÓVOA, 2009, p. 89)

Observa-se grande aporte de compromisso com as competências sociais e culturais em que o espaço escolar deve propiciar, sobretudo no caso dos meios menos favorecidos. Contudo, sem negligenciar na aprendizagem dos conteúdos curriculares, permitindo que os conhecimentos adquiridos sejam propensos à melhora da vida cotidiana.

Ou seja, enquanto que assegurar a aquisição dos conhecimentos de base comum seja questão fundamental e objetivo da educação; promover diferentes vias de escolaridade, adaptações e dar novo sentido à escola, diante das necessidades contemporâneas, também são primordiais. Razão essa, pela qual a educação seja considerada, como complexa.

Cabe apresentar um breve parêntese sobre a Teoria da Complexidade sistematizada pelo teórico Edgar Morin (2007). Na etimologia, “complexidade” vem do latim *complexus*, que significa “o que é tecido em conjunto”. Nessa definição, já se tem uma ideia do pensamento básico dessa teoria: a junção, o conjunto, o universo, a noção de que tudo está ligado, influi e é influenciado por tudo.

A teoria da complexidade, também chamada apenas de “complexidade”, de “pensamento complexo” ou até de “epistemologia da complexidade” é então uma noção, um pensamento filosófico e epistemológico que tem como grande pilar estruturante a transdisciplinaridade. A complexidade busca conceber uma visão conjunta entre as diversas áreas de estudo para pensar, de forma questionadora, com um olhar inquiridor, a natureza, a realidade, a vida, o mundo.

Assim, promover a aprendizagem não se restringe à compreensão da importância do saber; significa instaurar novas formas de pensar e de construir a trajetória pessoal por meio destes conhecimentos escolares que devem se aproximar ao máximo do conhecimento científico. Portanto, o princípio da complexidade:

[...] rompe com grande parte das convicções do ensino tradicional; por exemplo, o princípio de que se aprende do mais simples para o mais complexo ou do mais concreto para o mais abstrato. A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna (NÓVOA, 2009, p. 88).

Deste modo, a formação de professores deve estar aberta a uma nova concepção de aprendizagem que reforce a escola como espaço público da educação, às novas ideias, à diferença, às mudanças de forma contextualizadas e adaptadas a cada realidade social.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem oportunizar uma visão crítica da docência e da realidade social, aliar a teoria e a prática, a fim de possibilitar subsídios ao formar os professores para serem capazes de lidar com a realidade do enfrentamento da docência em todas suas especificidades e dimensões, quanto à relação teoria e prática, durante a formação de professores, que:

Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria (BEHRENS, 1996, p. 124).

No entanto, a constatação de algumas adversidades presentes nos cursos de formação de professores que carecem de reflexão e retomada de posicionamento. Ainda em Behrens (2005), seus estudos apontam que alguns professores que atuam na formação de alunos da graduação encontram-se bem distantes do ambiente escolar da Educação Básica e, como consequência, preparam os futuros professores para uma docência ideal, um tanto distante das necessidades escolares presentes na atualidade. O mesmo reflete, quando esse aluno da graduação se encontra no exercício do estágio, ao deparar com as especificidades do ambiente escolar divergente da proposta idealizada por ele e aprendida durante as aulas na graduação.

Parafraseando Zabalza (2004), a formação de professores deve contemplar novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, a investigação de novos paradigmas, a produção de conhecimentos por meio de metodologias inovadoras e o processo de mudanças de atitudes e valores, bem como o enriquecimento das experiências vivenciadas.

Contudo, o formador, durante o processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia, enfrenta dificuldades e anseios relacionados às necessidades escolares da contemporaneidade. Deste modo, faz-se necessário questionar e refletir como esta formação poderia efetivar-se num processo contínuo, progressivo

e amplo, além de, propiciar o desenvolvimento profissional e o aprimoramento da teoria associada à prática docente.

3.2.1 O Formador da Licenciatura em Pedagogia

A docência, independentemente do nível de atuação, é uma atividade complexa e desafiadora e exige, do professor, constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar.

Em nível universitário não é diferente, no entanto, a pesquisa recebe maior ênfase na configuração do trabalho do professor formador. É salutar considerar a importância que a pesquisa exerce sobre a atividade docente, tanto na atualização dos conteúdos específicos como na melhoria da prática pedagógica. Porém, observa-se exacerbada relevância da pesquisa à nível de produção científica por parte do formador e atenuado interesse em desenvolver esta prática reflexiva com os alunos dos cursos de formação de professores, especialmente na graduação de Pedagogia.

Todavia, a formação inicial deve proporcionar ao professor além dos conhecimentos específicos da área, subsídios que o capacite para lidar com a complexidade do trabalho de docência. Nas palavras de Imbernón (1994, p. 50), o professor precisa ser “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar”.

Portanto, faz-se necessário identificar quem é o professor formador atuante na Licenciatura em Pedagogia no Brasil. Contudo, ao considerar os diversificados contextos nos quais os professores universitários exercem o seu ofício, a variedade de formatos institucionais existentes no Brasil, associadas às condições de trabalho, formas de ingresso na carreira, tipos de vínculos empregatícios, jornadas de trabalho, e demais atribuições derivadas de sua contratação; delinear um quadro geral específico destes professores demandaria o trabalho de uma pesquisa própria a este foco. A LDB 9394/96 coloca que:

[...] as instituições de ensino superior no Brasil podem assumir os seguintes formatos: *universidade*, que se caracteriza basicamente pela autonomia didática, administrativa e financeira, pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que requer um número expressivo de mestres e doutores; *centro universitário*, caracterizado pela atuação em uma

ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e pelo ensino de excelência; *faculdades integradas*, caracterizada pela reunião de instituições de diferentes áreas do conhecimento e por oferecer ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; *institutos ou escolas superiores*, que se caracterizam pela atuação em uma área específica do conhecimento e podem ou não desenvolver pesquisa, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 141).

Deste modo, o presente capítulo irá se ater ao trabalho do professor formador que atua na licenciatura em Pedagogia na Educação à Distância em Centro Universitário e os seus desafios em formar o professor para atuação na Educação Básica, por ser o objeto de estudo da presente pesquisa.

Assim, nas instituições privadas, o ingresso do professor formador pode ocorrer por concurso ou por convite; formalizando-se entre a instituição e o profissional um contrato de trabalho pautado no exercício da docência em sala de aula.

Sobre a contratação, Pimenta e Anastasiou (2010), explicam que no caso de contratação por concurso, durante a aplicação deste, aferem-se questões referentes à habilidades e conhecimentos específicos da área de atuação. No convite, o critério recai sobre a reconhecida competência profissional do convidado em sua área de atuação, relacionada à disciplina que vai lecionar. Em ambos os casos, presume-se que o domínio de uma área específica do conhecimento, implica em competência para a docência.

Definida a contratação, outro quesito importante a ser analisado refere-se ao regime de trabalho do professor formador. Conforme o contrato, o vínculo com a instituição pode ser integral, parcial ou horista. Assim, o docente contratado sob o regime de tempo integral, normalmente atua nas três funções que a caracterizam: ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, nas instituições privadas brasileiras existe o predomínio na contratação de professores horistas ou mesmo em regime de tempo parcial. Nesses casos, ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2010), o docente é contratado por um determinado número de horas/aula ou por um bloco de aulas, num período específico, não havendo um compromisso de nenhuma das partes envolvidas além dos previstos nos termos do contrato temporário, o que possibilita ao professor atuar em mais de uma instituição.

Contudo, mesmo as instituições privadas encontram-se sob a exegese legal no que versa sobre o regime de trabalho do profissional contrato. Como se observa no Inciso III do Artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996):

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [...] III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Considerando esta parcela de contratação em regime de tempo integral, que na análise de Barreyro (2010, p. 47), “esse regime de trabalho, conhecido também como dedicação exclusiva, implica que o profissional se dedique exclusivamente à instituição que o contratou”, diversas outras atividades são incorporadas ao seu cotidiano de trabalho; nas palavras de Zabalza (2004), este exercício profissional na contemporaneidade apresenta a complexidade deste trabalho:

[...] o que alguns chamaram *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as *relações institucionais* (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p. 109, grifos do autor).

Em outras palavras, diversas são as tarefas que o formador de professores assume em sua rotina conforme a contratação e o regime de trabalho, dentre elas pode-se elencar: planejar e ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; orientar a produção de trabalhos científicos dos alunos; elaborar e gerir projetos de pesquisa ou extensão; produzir relatórios e artigos relacionados à atuação em projetos; participar de eventos, de conselhos e de reuniões; compor bancas de avaliação de trabalhos acadêmicos e de concursos; coordenar cursos, departamentos ou unidades e demais atividades afins.

Por outro lado, o formador de professores também deve organizar seu tempo a fim de dedicar, parte deste, aos seus estudos nas pesquisas que realiza. Sejam elas destinadas a sua atualização, em decorrência da velocidade de produção de novos conhecimentos no campo científico, ou mesmo, relacionada às disciplinas que ministra. Com relação a essa particularidade, Behrens (2011), relata que:

Os profissionais qualificados, ou seja, com titulação, têm causado problemas sérios para gestão, pois defendem suas horas de pesquisa e negociam exaustivamente a redução da jornada de atuação na docência, especialmente, na graduação. Caberia indagar: por que o professor universitário busca uma titulação e aprofunda o conhecimento em sua área, muitas vezes, financiado pela própria instituição e quando conclui a formação começa a negociar uma diminuição de carga horária de aula na graduação? [...] mas, esses profissionais deveriam considerar a contribuição relevante que podem oferecer aos alunos da graduação, a partir dos conhecimentos construídos no curso de pós-graduação *stricto sensu* (BEHRENS, 2011, p. 443).

Falando sobre a docência, em específico sobre o ensino, as instituições privadas, ainda que em sua grande maioria adote o regime horista para a atuação de seus professores, cumprem o disposto legal do Inciso II do Artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996) quanto à titulação:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

Embora desde a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), o documento legal fizesse menção da exigência de formação em Mestrado e Doutorado, como requisito de contratação de professores para atuação em nível superior, apenas recentemente tal preceito legal tem sido observado, situação em Masetto (2003) posiciona-se criticamente:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (p.13).

O que na prática se observa é que os formadores universitários oriundos do exercício da docência na Educação Básica detêm saberes específicos provenientes de sua experiência de trabalho, diferente dos formadores que assumem a carreira universitária logo após sua formação acadêmica. Nesse último caso, a construção de sua identidade profissional ocorre com base em sua experiência enquanto aluno e pesquisador, uma vez que a docência universitária é vista como atividade secundária e não um trabalho. Tardif e Lessard (2007, p. 16) completam: “o ensino é

visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”.

Contudo, ao considerar que a formação específica para a docência em nível superior exerce um papel de suma importância no processo de construção da identidade do formador, principalmente nos que atuam na formação de professores na licenciatura em Pedagogia; torna-se questionável como a legislação brasileira não faz exigência quanto à uma formação específica e institucionalizada para o exercício desta docência, o que gera certos impactos e dificuldades a serem enfrentados pelos formadores iniciantes, durante o processo inicial de formação de professores. Neste sentido, Zabalza (2004) complementa:

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência [...] a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes (p. 144).

No entanto, a legislação brasileira utiliza-se de mecanismos de avaliação que indiretamente refletem sobre o desempenho do professor; por meio de padrões unificados para todo o país, o corpo docente das instituições é avaliado e os resultados servem de índice a ser observado quanto aos processos de autorização, credenciamento ou reconhecimentos de cursos e instituições.

É o caso da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual procura avaliar as instituições, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes. Em específico, o Artigo 4º apresenta o objetivo desta avaliação:

A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

A Portaria nº 928, de 25 de setembro de 2007, aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Autorização de Curso de Graduação, Bacharelados e

Licenciaturas. Ela identifica os princípios que lhes são subjacentes, tais como: indicadores de avaliação do corpo docente, regime de trabalho do corpo docente, titulação acadêmica, experiência no magistério superior, experiência profissional, prática da pesquisa e produção científica (BRASIL, 2007).

Ainda que para exercer a docência universitária seja necessários a competência no campo de conhecimento científico em que se atua e o conhecimento de técnicas de pesquisa aferidas por meio de titulação acadêmica em cursos de pós-graduação em *stricto sensu*; na legislação brasileira observa-se o predomínio de atuação destes cursos numa vertente de formação de cientistas e pesquisadores. Também na prática a atividade de pesquisa confere maior prestígio ao professor universitário do que as atividades relacionadas ao ensino.

Os estudos de Gatti e Barretto (2009a) demonstram que as diversas atividades desenvolvidas pelos professores universitários possuem valoração diferenciada, obedecendo a uma ordem hierárquica instalada no campo acadêmico. Deste modo, as atividades de pesquisa e de elaboração do conhecimento científico, geralmente desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação, possuem maior reconhecimento, e por outro lado, as atividades de ensino principalmente as destinadas à graduação, são desvalorizadas. Neste sentido, Lüdke (2009), complementa:

No primeiro escalão, se situam os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa, como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores (p. 98).

Numa sociedade, em que médicos, engenheiros e até mesmo arquitetos têm o papel dominante na formação de seus futuros colegas; justo na Licenciatura em Pedagogia, em que o estímulo dos estudantes para a docência por parte dos formadores deveria ter, *a priori*, um papel importante, depara-se com a ausência deste importante estímulo e, conseqüentemente, com os seus efeitos negativos na Educação Básica.

Assim, torna-se de suma importância delinear alguns dos aportes teóricos e bibliográficos, presente na atualidade, que se refere à competência do formador da Licenciatura em Pedagogia com o processo de ensino e aprendizagem ao formar os futuros professores para atuarem na Educação Básica.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.36), declaram que ainda se mantém “certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar”, neste caso, o domínio de conhecimentos específicos é suficiente, pois o que identifica uma docência de qualidade é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo de atuação.

Os estudos de Leitinho (2008, p. 149), indicam que “a aprendizagem da docência decorre na prática cotidiana, pela imitação e pela experimentação”, o que deixa em evidência que o processo de formação de professores é marcado pelo autodidatismo e pelas iniciativas individuais.

Cunha e Zanchet (2010, p.195), concebem a docência como “um exercício que pode ser aprimorado e que o interesse e o gosto pela profissão são condições para a sua melhoria e superação das dificuldades”, aqui os autores apontam a importância dos saberes específicos sobre a atividade docente como aspecto necessário ao processo de ensino e aprendizagem.

Chamlan (2003, p. 61), concebe a necessidade de haver “vínculo entre ensino e pesquisa como princípio estruturador da universidade”, isto implica no reconhecimento da importância da dimensão pedagógica para a atividade docente e na necessidade do equilíbrio entre as diversas funções presentes no cotidiano do professor universitário.

Nóvoa (2009, p.35), expõe que “para ser professor não basta o domínio de um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões”, evidencia-se a importância de um conhecimento que vai para além da teoria e da prática, que seja pertinente, que traga respostas a dilemas pessoais, sociais, culturais e que coloque a inovação como elemento central do próprio processo de formação. O autor ainda completa sobre “a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças na rotina de trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 35).

Behrens (2007, p. 443), relata que, em geral, “um professor de sucesso é convidado para assumir a docência, pois, no modelo conservador, acreditava-se que o saber-fazer podia garantir o saber-ensinar”, observa-se o predomínio de uma

teoria tradicional¹⁰, ainda presente na prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior, cuja

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NOVOA, 2009, p. 40).

As contribuições desses estudiosos têm demonstrado que a docência universitária se efetiva fundamentalmente por meio das relações interativas com os alunos; que a formação não se constrói apenas por acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas; e que o trabalho de reflexão crítica sobre a prática deve ser investimento permanente para a melhoria na atividade de ensino.

3.2.2 O Dilema do Formador em Formar o Professor

O papel do formador, enquanto docente universitário, segue desde envolver-se: com a administração universitária seja com os seus cursos ou departamentos; com as reflexões e decisões sobre as políticas educacionais e os currículos; e com o ensino, seja este relacionado à participação em programas de pós-graduação ou, especificamente, relacionado aos saberes referentes à esfera da Educação Básica.

Nesse último quesito, a formação para o ensino na educação básica tem sido objeto de pesquisa na contemporaneidade em virtude das fortes mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Diante destas mudanças, exige-se do professor um novo perfil e, por conseguinte, uma formação que o prepare adequadamente ao trabalho na escola; o que coloca o formador em posição de fundamental importância.

Estudos realizados recentemente por Gatti (2013b) demonstram que poucos são os formadores engajados com as atividades relacionadas à Educação Básica e que conseguem despertar o interesse de seus alunos para o exercício da docência neste nível. Por outro lado, seus estudos também apontam o despreparo por parte do formador sobre questões relacionadas às situações referentes às redes escolares, escolas e profissão, diante da visão dos estudantes de licenciatura. Pesquisa de André *et al.* (2012, p. 113) mostram que há professores nas Instituições

¹⁰ Na abordagem tradicional o foco é a transmissão de conhecimento, a escola tem como função preparar moralmente os alunos e, o professor é o detentor do conhecimento, segundo Mizukami (1986).

de Ensino Superior - IES “que são vistos como modelos 'pelo avesso', ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador”, sendo que:

Os licenciados apontam o despreparo de docentes das IES para ensinar e, em alguns casos, a falta de domínio do conteúdo a ser ensinado, ou evidências de não formação na área; levantam o aspecto do não planejamento das aulas e de um modo de trabalho repetitivo: por exemplo, trabalhar com aulas só baseadas em leituras de textos pelos estudantes (ANDRÉ *et al.*, 2012, p. 113)

Deste modo, o trabalho dos professores universitários que atuam nos cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação profissional dos futuros professores de atuação em outros níveis de ensino, encontra-se em *xequê*, uma vez que esteja clara a sua importância como pilares nas reformas educacionais com vistas à melhoria da educação brasileira.

Neste sentido, Gatti (2006) utiliza o termo “círculo vicioso”, referindo-se à qualidade dos cursos que oferecem a formação de docentes. Ou seja, a própria formação ocorre de forma aligeirada; a questão curricular de formação específica é deixada de lado; as diretrizes curriculares nacionais elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação não são cumpridas; há pouca atenção ao quesito preparo na formação de alfabetizadores por parte dos cursos superiores; falta formação suficiente e específica ao formador de professores; e o professor recém-formado é colocado na sala de aula sem estar preparado para enfrentar as demandas atuais da escola, sendo a formação vista como:

[...] um círculo vicioso em que o professor não é o maior culpado, evidentemente. Alguém o formou de uma determinada maneira [...] é preciso insistir nessa formação básica, ela é muito importante. O maior problema da formação do professor é a instituição que o forma. Em geral, os cursos de formação de professores não são valorizados pelas universidades, ninguém acha que é importante pensar nisso (GATTI, 2006, p. 5).

Isto posto traz à reflexão como esses fatores têm influenciado a formação de professores e “*a posteriori*”, o sistema educacional como um todo. Porém, outros quesitos também precisam ser considerados. Segundo pesquisas de Gatti e Barretto (2009), convém atentar ao turno de oferta dos cursos de formação de professores, pois de modo geral, eles ocorrem no período noturno, com um funcionamento mais precário em relação ao diurno no tocante às disciplinas ligadas às práticas docentes.

As autoras ainda apresentam as questões relativas ao preparo para o exercício da docência na formação de professores, que atualmente, está sendo considerado insatisfatório quando elencadas as necessidades contemporâneas presentes nas salas de aulas da Educação Básica. Igualmente, convém lembrar o papel importante da atuação do poder público na formação de professores, pois:

A atuação do poder público na formação de professores da educação básica tem cumprido até aqui uma função predominantemente complementar e redistributiva, a qual se concentra, sobretudo, no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social (GATTI; BARRETTO, 2009b, p. 68).

Esse apanhado permite compreender que a formação de professores para a docência configura a prática de ensino como uma prática social complexa, por estar atrelada aos conflitos de valores, às exigências éticas e políticas. Como definem Pimenta e Anastasiou (2010):

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (p.14).

No entanto, o núcleo do trabalho docente são as relações interativas com os alunos, e é por meio delas que a docência se efetiva. As relações interativas são o ponto crucial, pois o professor precisa da colaboração dos alunos para realizar as atividades de ensino, “uma de suas atividades, quem sabe a única, consiste em fazer com que as ações dos alunos combinem com a sua e não lhe opunham” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 259).

Deste modo, observa-se quão fundamental é a consolidação de base teórico-práticas e a integração na cultura profissional docente durante a formação de professores, a fim de que o trânsito de aluno para professor ocorra de forma crítica e reflexiva em prol de qualidade no ensino. Nóvoa (2009) orienta que:

É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional (p. 37).

Importante é perceber que a profissão docente não se resume à capacidade de transmitir um determinado saber, mas sim, como sendo um ambiente onde as

práticas pedagógicas são investidas de conteúdos científicos e encaminhamentos metodológicos de ensino. O entrelace entre conteúdos científicos e encaminhamentos metodológicos de ensino devem ser capazes de contribuir com a construção de um conhecimento profissional docente; o que caracteriza as práticas docentes como difíceis e complexas, percebendo que:

[...] é importante estimular, junto dos professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que predominam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 39).

O autor permite refletir sobre a necessidade de promover espaços constituídos por um grupo de professores atuantes e comprometidos com a pesquisa e com a inovação educacional; onde a discussão de ideias sobre o ensino e a aprendizagem contribua de maneira crítica e possibilitem encontrar mecanismos de superação dos desafios presentes na formação pessoal e no desenvolvimento profissional dos docentes dentro de sua profissão. Marcelo Garcia (1999), explica que:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tantos formais como informais (p. 10).

Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente transcende à simples junção dos conceitos apreendidos na formação inicial e continuada, suplantando o ambiente acadêmico e o conhecimento formal. Ele abrange e articula todo caminho de aprendizagem e aperfeiçoamento que o docente adquire na construção da sua história profissional, mixando conhecimentos teóricos com sua prática efetiva.

Neste sentido, a prática docente exige o envolvimento e o compromisso com as aprendizagens na Educação Básica, ou seja, a docência segundo Behrens (2007, p. 452), vai “além de ensinar na sala de aula, mas precisa provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida”.

Assim, o desenvolvimento profissional contínuo depende de competência técnica, de preparo pedagógico, de compromisso político, de investigação, de estudos que superem a visão focada e concentrada nos conteúdos previstos, de recursos e metodologias que sejam compatíveis com as necessidades reais, a fim

de, parafraseando Behrens (2007, p. 453), “produzir conhecimento significativo para a vida e não para a prova”.

Essa complexidade que envolve a docência é apresentada por Day (2001), ao explicar que os professores no exercício da docência devem estar:

Bem informados, mas respeitadores daqueles ignorantes... amáveis e atenciosos, mas exigentes e severos se a situação assim o exigir... inteiramente livres de preconceitos e absolutamente justos na forma de lidar com outros... atentos às necessidades individuais dos alunos, sem negligenciar a turma como um todo... capazes de manter a disciplina e a ordem, embora permitindo a espontaneidade e fantasia... otimista e entusiasta, mesmo acalentando dúvidas e apreensões pessoais... capazes de lidar com o imprevisto e, às vezes, mesmo com alunos difíceis e mal-educados, sem perder a compostura e o controle... capazes de sorrir de parecerem estar bem-dispostos nos dias em não se sentem bem e prefeririam estar noutro lugar qualquer... (DAY, 2001, p. 26).

Nítida é a complexidade presente no exercício da profissão na docência. Os desafios tecnológicos, econômicos e sociais que as escolas assumem, extrapolam as formações pessoais e profissionais e exigem transformações no modelo de ensino bem como no perfil do profissional. Associar a história de vida e de carreira, condições sociais, apoio institucional, capacidades intelectuais e disposição do professor são elementos essenciais ao desenvolvimento profissional, desde que se considerem as questões relacionadas às políticas educacionais e aos contextos escolares onde suas práticas são realizadas.

Para situar as reflexões sobre as demandas e as necessidades atuais presentes nos contextos escolares, maiormente na formação de professores com atuação na Educação Básica, Tardif e Lessard (2007) explicam que a sociedade atual passa por uma fase de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, em virtude do surgimento de novas definições e novos usos do conhecimento; o que afeta profundamente a missão da escola e o trabalho docente, além de gerar, como consequência, a fragilidade e a dificuldade de integrar essas mudanças no sistema escolar. Os autores elencam que essas mudanças ocasionam os seguintes efeitos perceptíveis:

A escola perdeu seu monopólio como instância de legitimação dos conhecimentos socialmente úteis, de que decorre uma desvalorização da formação escolar, ligada, por sua vez, à inflação de diplomas e ao surgimento de novas modalidades de formação; o retorno dos saberes escolares na vida profissional não é mais garantido, ou seja, não há mais uma correspondência direta entre escolaridade e emprego, entre escolaridade e ascensão social, entre escolaridade e aquisição de

expertise; fenômenos como a evolução tecnológica e a velocidade com que são postos em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias, instauram, fora da família e da escola, novos campos de transmissão e de circulação de saberes sociais suscetíveis de se cristalizar, nos jovens, como modelos de vida; a mediação entre os alunos e os conhecimentos sociais transformados em conhecimentos escolares, tradicionalmente operada pelo professor, tende a pluralizar-se e relativizar-se, o que o torna um mediador de conhecimentos entre muitos outros (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 145).

De certo modo, a escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. E como tal, deve estabelecer como objetivo a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional por meio da análise partilhada das práticas, ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos.

Essa mesma linha de paradigma curricular é observada ao analisar o Artigo 24 da LDB (BRASIL, 1996), em que o processo de ensinar e aprender passaram a ser consolidado como norma, ao prescrever que os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmo e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e construir competências nos alunos.

Esse cenário, para Contreras (2002), passa a exigir mudanças na formação docente, na perspectiva de construir práticas pautadas na reflexão a fim de atender as demandas e necessidades atuais presentes no contexto escolar. Deste modo, a formação crítica e reflexiva deve favorecer o desenvolvimento de uma prática intelectual e crítica relacionada aos problemas e experiências da vida diária.

[...] os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (CONTRERAS, 2002, p. 158).

Partindo do princípio de que a educação tem por finalidade o desenvolvimento do aluno e do seu preparo para a cidadania e para o trabalho, os cursos de formação de Licenciatura em Pedagogia na contemporaneidade precisam desenvolver nos professores a curiosidade epistemológica que os tornem professores pesquisadores de suas próprias ações e dos contextos sócio-educacionais nos quais estão atuando, com a intenção de superar os tradicionais

modelos focados na transmissão de conhecimentos. Behrens (2011) chama a atenção para os desafios atuais emergentes das salas de aula:

O maior desafio, hoje, a ser enfrentado na formação pedagógica é provocar os docentes para que reflitam sobre a necessidade de ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização (BEHRENS, 2011, p.446).

No entanto, a mudança para um paradigma inovador não é tão simples quanto parece, depende de estudo, investigação e convencimento. Além de ser essencial que o professor acredite na necessidade de alterar a sua prática, caso contrário, ele retomará em suas aulas a mesma abordagem que o acompanhou durante toda sua atuação ao longo da vida acadêmica.

Pesquisas recentes realizadas por André *et al.* (2010) descrevem situações emergentes e agravantes presentes nos cursos de formação de professores, tais como: a falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, desrespeito às regras, comportamento displicente durante as aulas, hábitos de estudos insuficientes, passividade, individualismo e relação utilitarista com os conhecimentos por parte dos estudantes.

As autoras ainda completam que a ocorrência dessas situações está relacionada, em parte, ao funcionamento das instituições, quanto ao modo como acolhem os alunos. Tanto que, embora alguns professores universitários assumam algumas iniciativas para mudar suas práticas docentes, se verifica que “o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas” (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 140).

De certo modo, existe um paradoxo na formação de professores, se por um lado reconhece ser essencial que os professores se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção; por outro, é nítida a necessidade de, segundo Zeichner (2008), montar uma estrutura institucional que favoreça o trabalho coletivo, construir uma proposta pedagógica adequada, definir os saberes básicos, comprometimento e disposição por parte dos formadores de professores, bem como a existência de recursos materiais, de tempo e de espaço, destinados a aperfeiçoar cada vez mais o trabalho docente.

Os desafios em formar o professor para uma leitura crítica da prática docente e para a superação de suas dificuldades chamam por novas posturas e

metodologias de trabalho docente, mas também pela responsabilidade institucional de assumir um projeto para o novo tipo de estudantes que a ela têm acesso.

Ao vislumbrar uma nova proposição do ensino, Behrens (2013) demonstra a necessidade de enfrentar os desafios quanto ao novo olhar para o indivíduo e para o conhecimento por meio de uma proposta inovadora que busque a indivisibilidade do ser humano, o que a autora denomina de paradigma emergente ou paradigma da complexidade.

A educação se faz como o caminho para a busca de uma sociedade mais desfragmentada, mais ética, humana, crítica, igualitária, curiosa, que valorize o erro e que produza conhecimento e não apenas o reproduza. Para isso é essencial repensar a prática pedagógica buscando alicerçar o ensino em novas abordagens como a sistêmica ou holística, a progressista e o ensino com pesquisa. As quais trazem uma visão da totalidade e vislumbram uma nova proposição do ensino (BEHRENS, 2013, p. 85).

A autora apresenta novas abordagens a serem consideradas na formação de professores que carecem de uma breve explicação. Com relação à abordagem holística ou sistêmica a prática pedagógica é evidenciada em sua totalidade, ou seja, deixa de manter o foco apenas nos conteúdos para atentar-se, também, em formar o ser humano completo. Para tanto, a educação precisa ser significativa com relação ao que o aluno aprende e, considerar o erro como um caminho para a aprendizagem. Petraglia (2001, p.52) explica que: “ainda que a concepção holística perceba o detalhe no todo e o todo em cada detalhe, entendemos que valoriza mais o todo, desconsiderando a singularidade das partes”.

Deste modo, o paradigma holístico propõe a superação do pensamento fragmentado, linear e mecanicista para a visão do todo, o desenvolvimento de alunos e professores em prol de uma cidadania plena, solidária e justa.

A fim de despertar nos sujeitos a reflexão e criticidade, a abordagem progressista dentro da formação de professores, posiciona o professor como sujeito do processo, mediador do conhecimento e instigador da prática dominante com seus alunos. Para Behrens (2013, p.85), “o homem é o sujeito da educação e constrói a sua própria história, visa a transformação social e busca uma prática crítica, reflexiva e transformadora”.

No entanto, para que esta transformação social ocorra faz-se necessário uma formação que destaque o diálogo e as discussões coletivas como práticas essenciais e forças impulsionadoras de uma aprendizagem significativa.

Com a finalidade de valorizar a pesquisa para a produção do conhecimento crítico e reflexivo, a autora apresenta a abordagem do ensino com pesquisa, uma vez que esta propicia a autonomia e provoca a reflexão e a sistematização do conhecimento. Segundo Behrens (2013):

O professor deve despertar em seu aluno a vontade de aprender, deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno. Busca um trabalho coletivo e torna o aluno (co) responsável pelo seu aprendizado. O aluno é sem dúvidas o sujeito do processo e procura desenvolver neste espírito de investigação, autonomia, criticidade para que assim possa aprender a produzir conhecimento (p. 86).

Nota-se a necessidade de se formar o aluno a “aprender a aprender”, e para tanto, a pesquisa precisa adentrar o ambiente escolar como princípio educativo; uma vez que o acúmulo de informações presentes na sociedade do conhecimento, desafia os professores a selecionar e eleger qual os temas mais relevantes a serem trabalhados, e como tornar a aprendizagem, destes temas, efetiva aos seus alunos.

Assim, a autora apresenta um caminho para a transformação de educação em prol de formar sujeitos mais críticos, reflexivos, igualitários, justos e que pensem na globalidade. No entanto, essa transformação exige um novo desafio que diz respeito à necessidade em preparar o formador de professores que seja capaz de posicionar seu aluno como parceiro na produção de conhecimento e o incentivar às práticas de pesquisa. Segundo Behrens (2013, p. 55), “a produção do conhecimento com autonomia, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação”.

No entanto, André *et al.* (2010), numa pesquisa apresenta que embora existam iniciativas, por parte dos professores formadores, no sentido da implementação de práticas formativas pautadas na criticidade e emancipação, alguns quesitos (como a dinâmica do curso, as condições de trabalho, o distanciamento entre universidade e escola e a carência de projetos colaborativos), impõem um tipo de racionalidade prática, o que resulta em um processo de formação mais focado no espaço das aulas do que nas práticas de ensino e nos estágios. Como constatam André *et al.* (2010):

Nas instituições investigadas, as iniciativas para obter melhores resultados nas práticas formativas ocorrem principalmente no âmbito individual ou, quando muito, em parcerias compostas por dois ou três professores que têm maior empatia. Faltam ações de âmbito institucional, projetos pedagógicos que não sejam mera formalidade (p. 139).

Diante disso, cabe destacar que segundo Behrens (2013), formar professores competentes com as exigências e necessidades educacionais da sociedade contemporânea exige que os desafios sejam analisados e superados quanto: ao foco da educação estar centrado no aluno e na aprendizagem das competências e habilidades dos alunos; a investigar novas metodologias para ensinar a aprender; a reverter-se numa aprendizagem significativa para aluno e professor; aos docentes universitários serem reflexivos sobre suas próprias ações pedagógicas; à Didática ter uma proposta crítica e reflexiva sobre o papel dos docentes na sociedade do conhecimento; ao professor, como investigador, assumir a realidade escolar como um objeto a ser analisado e investigado; e ao processo de qualificação do professor se estender para toda a sua vida profissional.

No entanto, essa reorganização pedagógica não é tão simples quanto parece, faz-se necessário, continuamente, um acompanhamento e orientação pedagógica, além de muito tempo de leitura e dedicação.

A passagem de uma abordagem conservadora para uma inovadora exige novos processos que abandonem as ações focalizadas no “escute, leia, decore e repita” para reproduzir o conhecimento. Deve buscar ações que provoquem o professor e o aluno a produzir, questionar, refletir, construir, criar ou projetar para produzir o conhecimento. Especialmente, precisam de momentos de troca e de discussão com seus pares para manter a proposta e não recuar ao primeiro imprevisto que aparece em sua jornada (BEHRENS, 2007, p. 451).

Neste sentido, a formação de professores deve propiciar o domínio da base de conhecimento, a fim de que o professor seja capaz de implementar e adaptar o conhecimento para que o ensino ocorra com eficiência. Além de possibilitar a solução de situações presentes no âmbito escolar por meio dos procedimentos aprendidos da base de conhecimento. Os cursos de formação de professores necessitam ainda, adotar práticas inovadoras, centradas na investigação e pesquisa, essencialmente, àquelas desenvolvidas na Educação Básica. Segundo André e Pesce (2012):

O papel formador da pesquisa na graduação está colocado para além da sua função social de produção de conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se

engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual (p. 43).

Diante dessa perspectiva, formar professores na contemporaneidade implica em: buscar o sucesso da aprendizagem do aluno; analisar a realidade e oferecer processos metodológicos que envolvem o aprender a aprender e a produção do conhecimento com criticidade e autonomia; incluir as tecnologias disponíveis de acesso à informação; e a produção do conhecimento como possibilidades didáticas e formativas.

Neste contexto, uma prática pedagógica inovadora deve incluir propostas que permitam desenvolver as novas tecnologias de informação e comunicação presentes na educação da atualidade, no sentido de ampliar os recursos de aprendizagem, principalmente, nos cursos de Formação de Professores na modalidade a Distância, conforme apresentado no próximo tópico.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

A formação de professores é um dos objetivos sempre presentes entre os estudiosos da educação e, a partir do início do século XXI, a formação em nível superior traz em pauta discussões que pretendem contribuir com o debate sobre o impacto desta formação para a melhoria da qualidade de ensino na educação básica brasileira.

O que torna relevante o exame minucioso do *modus operandi* da formação docente é sua relação com a democratização do acesso e ao ensino de boa qualidade, uma vez que a educação básica brasileira se encontra marcada num contexto de disseminação das tecnologias de informação e comunicação – TIC.

Deste modo, para compreender o papel da Educação na formação de professores pós LDB (BRASIL, 1996), especificamente na modalidade a distância, âmbito que teve expressiva expansão no Brasil tanto na formação inicial como na formação continuada, as autoras Gatti e Barretto (2009a), tecem a seguinte reflexão:

Todo o amparo legal montado para dar suporte inicial à criação de um sistema nacional de formação docente, concebido fundamentalmente por meio da integração das instituições públicas e para fazer face à preponderância da iniciativa privada na oferta de ensino superior no país, não impediu o crescimento acelerado e desordenado da EaD, tanto no setor público, quanto no privado. Ao contrário, é possível admitir que o crescimento decorre justamente dessa forma de regulação (p. 112).

A Educação a distância – EaD, como as autoras observam, está inserida dentro de uma das estratégias para a expansão do Ensino Superior no Brasil destinado à formação de professores para atuação na educação básica. A princípio, e ainda para muitos estudantes na atualidade, esta modalidade tem sido a única forma de adquirir a formação necessária para atuarem como futuros professores ou, até mesmo, àqueles já inseridos na área da educação. Para eles essa é a possibilidade de (re) construir os saberes docentes, emergindo um esforço grandioso na conquista da formação necessária para a condição como sujeito social.

No entanto, a realidade da EaD não pode ficar à mercê de um otimismo apócrifo e, certas inquietações devem ser passíveis de reflexão quanto à eficiência e suficiência dos cursos de formação docente, como descrevem Gatti e Barretto (2009a):

A grande inquietação da comunidade de educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la (p.116).

As autoras ainda apresentam a relevância de pesquisas no âmbito da formação de professores na modalidade a distância. Elas também consideraram que raras são as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e os desafios postos pela expansão de EaD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país.

3.3.1 Tecnologias e Educação

Formar professores com o ímpeto de desenvolver apenas a cidadania não é mais o suficiente. A contemporaneidade cria desafios concernentes aos avanços da sociedade do conhecimento e aos recursos informatizados, cuja utilização crítica destes pode propiciar novas possibilidades de acesso, produção de conhecimento, condição diferenciada do processo de ensinar e de aprender. Diante do cenário educacional nacional, Moran (2011), declara que:

[...] cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de

tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais (MORAN, 2011, p. 45).

Percebe-se que o autor, quando evidencia a modalidade de educação a distância, reporta-se à definição de Lobo Neto (1999, p. 49) que enfatiza: “[...] alunos e professores estão separados por certa distância e, às vezes, pelo tempo”. Situações em que os processos de ensino e aprendizagem são mediados por recursos tecnológicos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), nota-se o crescente foco da educação em ampliar o acesso, melhorar a qualidade e produzir novas situações de aprendizagem. Como consequência, propagar o número de projetos e programas focados na disseminação de tecnologias aplicadas ao ensino.

Como exemplo dessa atenção ao ensino tem-se a implantação da modalidade de Educação a Distância em nível superior, como dispõe o art. 80 da supracitada Lei – “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Porém, a EaD em todos os níveis de ensino somente foi oficializada legalmente com o Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e, no Artigo 1º regulamenta que:

[...] caracteriza-se a educação a distância como 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, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Convém elencar outros aparatos legais que objetivam atender os princípios das políticas públicas educacionais concernentes à modalidade da EaD em nível superior. O Decreto Nº 5.773 de 09/05/2006, trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais, no sistema federal de ensino (com as devidas alterações pelo Decreto Nº 6.303/2007). Enquanto que a Portaria Nº 1 de 10/01/2007, estabelece o ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009; a Portaria Nº 2 de 10/01/2007, trata especificamente dos trâmites de regulação e avaliação da

educação superior a distância.

Para tratar sobre o e-MEC, enquanto sistema eletrônico para gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior federal foi normatizado a Portaria Nº 40 de 13/12/2007. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância também foram criados com a finalidade de fornecer subsídios para atos legais do poder público quanto à regulação, supervisão e avaliação na EaD. A Portaria Nº 10 de 02/07/2009, firma critérios para que não seja necessária avaliação *in loco*, tratando em especial da autorização de cursos e credenciamento de pólos presenciais.

A fim de igualar o valor acadêmico entre o ensino a distância ao ensino presencial o Art. 5º do Decreto Nº 5.622 (Brasil, 2005), valida nacionalmente os diplomas e certificados expedidos por instituições de EaD, conforme dispõe: “Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional”. Nesta mesma perspectiva, o SINAES (BRASIL, 2004), não elabora avaliações específicas e nem diferenciada entre os cursos presenciais e a distância na Educação Superior, aplicando os mesmos critérios em ambas as modalidades.

Cabe ressaltar ainda, que a Portaria Nº 4.059, de 13/12/2004, como base no Artigo 81 da LDB (BRASIL, 1996), regulamenta a introdução de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores, em seus parágrafos 2º e 3º do Art. 1º, como se vê:

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

[...]

§ 2º - Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º - As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

Observa-se que o § 2º possibilita que os cursos reconhecidos tenham 20% (vinte por cento) de sua carga horária total realizada a distância, não importando a distribuição das atividades não presenciais, ou seja, desde que não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total prevista para o curso. Nas palavras de Farias (2006), a Portaria Nº 4.059, de 13/12/2004 determina que:

[...] somente os cursos superiores reconhecidos possam ofertar disciplinas no modo semipresencial, e em até 20% da carga horária total prevista para todo o programa de curso, não importando como seja feita a distribuição das atividades não presenciais nas disciplinas. Dessa forma, a distribuição de atividades não presenciais para um curso com 3.600 horas de carga horária, por exemplo, deve estar contida em 720 horas, a serem distribuídas nas disciplinas de um curso superior reconhecido. O resultado é que podemos ter disciplinas quase inteiramente aplicadas a distância, outras com diferentes percentuais de atividades não presenciais e outras ainda que podem ser ministradas de forma totalmente presencial, desde que o total de horas de atividade não presencial se limite a 720 horas, no exemplo dado (FARIAS, 2006, p. 443).

Assim, a transformação progressiva de alguns cursos presenciais em virtuais que tomem como base a utilização da infraestrutura e dos recursos materiais das instituições de ensino presencial para a oferta ao ensino a distância, passa a ser uma das estratégias para implantar e ampliar a EaD no Brasil. Como observa Oliveira (2005, p. 102), “a legislação vai progressivamente ampliando as possibilidades de transformação do ensino presencial em ensino virtual”.

Ao comparar os dispositivos legais acerca da EaD e as políticas públicas educacionais, percebe-se a ausência de uma política nacional específica. Ela não é articulada nem dirigida à melhoria na qualificação da formação de professores, em qualquer modalidade, em prol de uma preparação massiva. Neste sentido, Gatti (2014) esclarece que:

As pesquisas, porém, não evidenciam nesses programas a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios e com a integração formativa – questões que também são mostradas nas investigações que se reportam a cursos presenciais (p. 35).

Ao direcionar o foco à questão da mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem da EaD diante da LDB (BRASIL, 1996), a mesma, propõe à utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação – TIC¹¹. As TIC são meios para realização de ações de Educação a Distância no qual a informática e os ambientes virtuais de aprendizagem - AVA são as ferramentas.

As TIC também merecem o devido valor diante de sua importância como um elo entre:

- o Estado ser mínimo quanto aos investimentos e, máximo, no

¹¹ Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC é compreendida como sendo: - as mídias: televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura); jogos de videogame e de computadores; máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo; smartphones, celulares, MP3 e redes telemáticas e sociais, classificação pautada em Belloni (2010).

gerenciamento da educação;

- o currículo centralizado e uso intensivo de tecnologias;
- a avaliação unificada externa, SINAES, no caso da Educação Superior.

No entanto, a unidade ensino-aprendizagem é rompida, ao identificar a *e-learning* como forma preeminente de ensino, como descreve Barreto (2004, p. 1196), “é quebrada a unidade ensino-aprendizagem, que tem dado sustentação aos mais diversos estudos acerca das práticas educativas, supondo a aprendizagem sem ensino”.

A palavra *e-learning* pode ser traduzida literalmente como aprendizagem eletrônica ou aprendizagem por meios eletrônicos, e diz respeito a um modelo de ensino não presencial realizado com o suporte de tecnologia de informação e comunicação. Esta palavra é geralmente aplicada aos modelos de ensino e aprendizagem baseados em ambientes online que se utilizam das ferramentas da Internet para gerar interações entre pessoas e conteúdos por meio de mediações tecnológicas.

De maneira simples é possível dizer que *e-learning* é um processo através do qual o aluno aprende conteúdos disponíveis no computador e/ou Internet. O professor ou tutor está à distância, utilizando vários meios de comunicação (síncronos ou assíncronos¹²). Quando um modelo de EAD inclui sessões presenciais essa passa a denominar-se *blended learning* (traduzido como aprendizagem mista).

Retomando o assunto sobre a unidade de ensino-aprendizagem presente no processo *e-learning*, Barreto (2004), complementa que:

Esse paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados (p. 1189).

Neste mesmo sentido, ao analisar o Decreto Nº 5.622 (Brasil, 2005), é possível pontuar a presença da tecnologia aplicada e a separação espacial e

¹² Os termos síncronos e assíncronos presentes na EAD são bem definidos em Pereira (2002, p. 20-21), ao expressar que: “a comunicação síncrona é realizada em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos. A comunicação assíncrona é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação simultânea (em tempo real) dos envolvidos. Os participantes não necessitam estar reunidos no mesmo local ou ao mesmo tempo, resultando em maior flexibilidade de interação e acompanhamento”.

temporal entre educador e educando como essenciais. Mas, o mesmo destaque não é encontrado sobre questões de igual teor, tais como, a compreensão e operacionalização do processo ensino-aprendizagem na EaD. Ou seja, carece de maiores definições que versem sobre a estruturação de pólos presenciais; adaptação didático-pedagógica dos recursos educacionais; material didático; metodologias de ensino e regime de tutoria.

O que se observa são o crescente número de instituições e a oferta em ritmo acelerado de cursos presenciais em cursos a distância. Em muitos casos, sem a devida preocupação com a modalidade de cursos e suas tecnologias, ou com o conteúdo dos currículos, nem com a flexibilização das cargas horárias e, menos ainda, com a tutoria. Nesta perspectiva, Gatti (2014) declara:

Por seu caráter de poder oferecer formação a distância, por meio de plataformas informáticas, e com isso abranger um número significativo de estudantes em vastos espaços territoriais, algumas **poucas** instituições com boa infra-estrutura, com docentes e técnicos bem preparados para implementar essa modalidade de ensino, **seriam suficientes** para dar ampla cobertura formativa em cursos de graduação, favorecendo monitoramento de qualidade de modo mais efetivo (p. 43 – grifo da autora da dissertação).

Nota-se que em decorrência do avanço da educação a distância, da ampliação de utilização da internet e com um número significativo de estudantes em vastos espaços territoriais, a necessidade de facilitar a interação entre a equipe pedagógica e os aprendizes em cursos a distância, passa a ser essencial. Deste modo, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA são criados a fim de disponibilizar os softwares na forma *on-line*. Os AVA, segundo os autores Araújo Júnior e Marquesi (2009, p.358): “simulam ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TIC”.

Os alunos, professores, tutores e demais agentes das instituições de ensino se relacionam no AVA; ambiente propício a estimular a aprendizagem em colaboração e com a viabilidade de instrumentos interativos e comunicacionais fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o AVA está em constante aprimoramento a fim de se tornar cada vez mais interativo e adequado às metodologias necessárias para a mediação pedagógica a distância. Neste contexto, Kenski (2008) observa que:

Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no

entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta à tecnologia escolhida (p. 46).

Ainda segundo a autora, ao considerar o AVA em cursos superiores a distância, em específico na Licenciatura em Pedagogia, cuja finalidade é a formação de professores, a observância de alguns quesitos torna-se essenciais, tais como: a capacitação dos recursos humanos; as tecnologias devem estar submetida ao contexto pedagógico; a organização de objetivos comuns relacionados ao processo ensino-aprendizagem; a viabilidade de participação de todos os membros envolvidos; a construção de ferramentas que auxiliem os orientadores a desenvolverem aprendizagem colaborativa; e a apresentação de conteúdos e conhecimentos de forma ativa e significativa ao curso em questão.

No entanto, uma prática que requer constante reflexão diz respeito à tendência que alguns professores e tutores, da modalidade a distância, têm em reproduzir as práticas presenciais nos AVA. A EaD necessita de uma metodologia própria com base em proposta pedagógica que considere o perfil do aluno que se pretende formar.

Além da metodologia própria, outro quesito que merece destaque na proposta pedagógica versa sobre o uso de material didático. No contexto da EaD, os recursos computacionais são vistos como uma modalidade educativa, assim, a educação a distância utiliza-se de suporte eletrônico por meio de tecnologia da informação para superar as distâncias físicas, como no caso do *e-learning (eletronic learning)*.

Desta forma, os cursos da EaD podem ser hospedados em site da rede intra ou internet de uma instituição, ou instalado no computador do usuário. Quer por via CD-ROM; ou realizando as atividades do *e-learning* de maneira síncronas e/ou assíncronas, como no caso do uso de *Chats* e dispositivos de mensagem instantânea e, *e-mails* e fóruns de discussão, respectivamente.

Cabe lembrar que o desafio está em construir materiais didáticos dentro da proposta pedagógica dos cursos em EaD, além organizarem os conteúdos de modo a atingir os objetivos pedagógicos, institucionais e sociais específicos de cada curso, neste caso, Licenciatura em Pedagogia. Nesta perspectiva Andrade (2003), comenta que:

Produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem (...) onde o professor passa a exercer o papel de condutor de um conjunto de atividades que procura levar à construção do conhecimento; daí a necessidade de esse material apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora (p. 257).

Autores como Catapan e Mallmann (2007, p.65) ainda completam: “as situações de aprendizagem precisam estar expressas nos materiais didáticos, de modo acessível, claro, interessante e passível de apropriação e execução”. O cortejo entre as colocações de ambas as citações acima, permite deduzir quão relevante é compreender a atividade educativa na perspectiva do aprender do que do ensinar. Na EaD, a aprendizagem se efetiva na interação entre estudantes e objeto de estudo expressos nos materiais didáticos que se encontram materializados em diversas mídias.

Outro quesito que merece atenção está relacionado à visão mercadológica presente em algumas Instituições de Ensino Superior em detrimento da qualidade do ensino. Como aponta Adorno (2010), sobre a desumanização provocada pelo capital, em que tolhe à grande maioria de seus formandos de uma formação efetiva e digna. O autor relata que neste caso, a EaD é vista como mercadoria; e como tal, ao ser produzida para o mercado educativo, oferece um produto inovador, que uma vez aliado às TIC, representa uma falsa possibilidade de ascensão social e profissional.

As promessas de acesso à formação, enquanto capazes de superar as diferenças sociais e econômicas – grande *marketing* dos projetos de EaD –, na realidade são ideologias que encobrem amplamente a grande cisão existente entre o ideal formativo e o seu simulacro, determinado por aspectos de adaptação (ADORNO, 2010, p. 18).

Conforme estudos, a formação de professores na Licenciatura em Pedagogia, seja na modalidade presencial e muito mais na modalidade a distância, carece de certas condições e complexidades que Gatti (2014), faz saber:

Cursos a distância demandam: equipes docentes com formação para trabalho com EaD; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; pólos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais; sistemas de controle bem delineados como pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas

consistentes, entre outros cuidados (p. 45).

Certo é que na EaD tudo é de uma relevância fundamental, seja desde os materiais didáticos que servem de base às ações didático-pedagógicas; às relações de ensino-aprendizagem com suporte em materiais e mídias; e às mediações necessárias a conduzir os alunos à construção coletiva de conhecimentos por parte dos professores e professores-tutores.

3.3.2 O Formador faz a Diferença Pedagógica

Para além das questões legais; a própria dinâmica da sociedade contemporânea tornou-se um elemento propulsor para a estruturação da modalidade de Educação a Distância. Tanto que Chermann e Bonini (2000) conceituam esta modalidade como uma forma de ensino que:

Possibilita a auto-aprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação existentes (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 17).

Completando essa ideia, Rêgo (2010, p.118), declara sobre a necessidade do “acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, porque a comunicação passou a apresentar a possibilidade de assumir caráter multidirecional”, isto, em virtude dos avanços das TIC, do advento da internet e de sua interatividade.

Diante deste cenário, a docência na educação a distância passar a ser quesito de discussões e análises, uma vez que as particularidades da EaD passam a exigir das docentes tarefas diferentes das executadas no ensino convencional. Não obstante a tudo isso, ainda se acirra a questão da indefinição conceitual e institucional da docência nesta modalidade, com reflexos no papel e na função que professores e professores-tutores desempenham.

Ao apontar as características específicas que envolvem a docência na EaD, alguns autores arrolam diferentes nomenclaturas para explicar a diferença existente entre os termos: professor e professor-tutor nesta modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, Aretio (2002), declara não existir um consenso entre os autores e as instituições quanto à denominação do docente a serviço do aluno em

um sistema educativo a distância, embora o termo mais ocorrente seja de tutor. Desse modo o autor o descreve como: “tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor, caracterizando as funções que desempenha” (ARETIO, 2002, p. 125).

Segundo Maggio (2001) o docente é o responsável por criar as propostas de atividades para reflexão, apoiar as resoluções, sugerir fontes de informações alternativas, oferecer explicações, favorecer os processos de compreensão e propor desafios e novos meios de ensinar e aprender.

Para Schmid (2004, p.278), o tutor é a pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, “através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional”. Ou seja, o tutor não é o profissional que ensina no sentido convencional da palavra, como também não é o responsável por criar e ministrar as aulas e nem produzir os materiais do curso, cabendo esta função, ao professor.

Deste modo, convém analisar o que escreve Aretio (2002) acerca da docência na EaD:

Na instituição a distância, a docência não é direta e se utiliza de recursos técnicos mais ou menos sofisticados para possibilitar a comunicação na qual colabora um professor atípico que é o tutor. Docência que deverá ser focada na motivação, promoção de uma aprendizagem independente e autônoma (...) finalmente, se exige um processo tecnológico, sobretudo em relação ao planejamento prévio, muito mais depurado do que nas instituições educativas de caráter presencial (p. 117).

Para Litwin (2001, p.38) “o papel do tutor é essencial, devemos vê-lo como uma ponte móvel entre o aluno, o curso e o professor”, visto que na EaD o uso de recursos facilita a aprendizagem dos alunos. Também cabe ao tutor contribuir com a dinâmica do curso. Este autor ainda enfatiza sobre a importância do tutor para “a compreensão leitora do estudante sobre o material didático escrito, inclusive com os guias e manuais de orientações ao desenvolvimento dos contextos dos cursos e da disciplina” (2001, p.49). Outro autor como Machado (2010) enfatiza que o tutor deve ter:

(...) disponibilidade de tempo e o necessário ensejo e satisfação pelo trabalho com tecnologias. Comunicar-se adequadamente, em alto nível, sem correr os riscos de transmitir ideias e conceitos utilizando gírias ou jargões da internet é outra característica básica. Ter conhecimento de mundo, informando-se regularmente através da própria web e também da leitura de jornais, revistas, artigos científicos e livros é outro requisito (p. 30).

Observa-se que a figura do tutor vai além daquela de oferecer suporte ao aluno dos cursos de EaD, exige-se deste, uma infinidade de habilidades. De acordo com Mill (2008, p. 35), este profissional tem a responsabilidade de “acompanhar, orientar, estimular e provocar o estudante a construir o seu próprio saber, desenvolver processos reflexivos e criar um pronunciamento marcadamente pessoal”.

Ao considerar as funções exercidas pelo tutor, Bruno e Lemgruber (2009, p. 29), utilizam o termo professor-tutor para designar a personagem responsável pela tutoria, por entender que “o tutor é também docente não somente animador, monitor, ou repassador de pacotes instrucionais, os próprios tutores se consideram como tal”.

Diante das citações anteriores, nota-se que o tutor no âmbito da EaD é uma das personagens fundamental nesta modalidade de ensino, sendo um profissional capaz de realizar ações comprometidas com as práticas pedagógicas, e de inovar as relações com a comunicação, a tecnologia e o conhecimento.

Neste sentido, Almeida (2001, p.25) leva a refletir sobre a função e significado do tutor ao longo dos anos, segundo a autora, ele “vem assumindo diferentes papéis, sendo que atualmente, tende a reproduzir o docente tradicional, o que compromete a construção de uma identidade própria”.

Por outro lado, o tutor é um profissional pouco investigado, a quem são atribuídas tarefas diversas e imprecisas que se caracterizam desde mediador da aprendizagem, “porta-voz” de professores a gestores de cursos a distância.

Deste modo, a figura do tutor merece análise e olhar crítico de seu contexto na EaD. Observa-se que o aumento da oferta de cursos a distância, tem favorecido a contrapartida de profissionais para exercerem a função de tutor. Porém, muitos destes realizam a tarefa de tutoria sem preparo pedagógico específica para atuar na educação a distância.

Outra problemática surge sobre a contratação simplória com base apenas na identificação de competências necessárias para atuar como tutor. Assunto este que traz à reflexão o desenvolvimento de competências que tem se redundado no empobrecimento da formação traduzido nas palavras de Deluiz (1996, p. 25), quando alinhadas à seguinte expressão: “em uma formação atrelada ao ensino de tarefas e de desempenhos específicos, prescritos e observáveis, que desemboca na dicotomia teoria-prática”.

A carência de um perfil profissiográfico que confira ao tutor uma formação definida e um espaço determinado na modalidade de EaD, faz com que algumas instituições educativas demonstrem a diferença existente entre professor e professor-tutor desde a sua contratação e especificações associadas ao cargo. Assim, o professor seria o profissional que acompanha os alunos nas atividades do AVA, orienta-os nos encontros presenciais, acompanha-os na realização das aulas práticas, faz a avaliação, tira dúvidas via internet, registra a frequência, sendo o responsável direto pela disciplina. De outra parte o tutor seria o responsável por ajudar o professor no polo, fornecer a lista de frequência, organizar a sala de aula, preparar o laboratório para as aulas práticas, em síntese, exercer a função de facilitar o encontro presencial.

Contudo, concernente à educação a distância, destaca-se como função do professor a responsabilidade de ministrar aula; orientar em sala virtual ou presencial; acompanhar na realização das aulas práticas; registrar a frequência; orientar nas atividades; aplicar provas; fazer a avaliação final destinada à aprovação ou reprovação dos alunos. Além de preparar o material didático específico a sua disciplina e disponibilizá-lo num AVA.

Ao professor-tutor, cabe a função de auxiliar o professor no que diz respeito à organização para que as aulas ocorram de forma satisfatória quanto à organização da sala de aula, à preparação de laboratório, da lista de frequência e facilitar o processo de aprendizagem na EaD.

No entanto, algumas instituições exigem que o professor-tutor tenha domínio do conteúdo técnico científico e habilidades para estimular a busca de respostas pelo aluno, para incentivar a autonomia destes a fim de que superem as suas dificuldades enquanto estudantes e formulem o seu próprio conhecimento. Em outras palavras, o professor-tutor exerce o papel de mediador, estimulador e facilitador da interação entre os alunos.

Porém, a fim de atender às demandas administrativas tão presentes na educação a distância, algumas instituições organizam divisões de tarefas, que ao ver de Lapa e Pretto (2010), evidenciam a precarização do trabalho docente.

É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos. Ou quando o professor planeja tudo sozinho e espera que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando esses sequer conseguem compreender

os objetivos pedagógicos que a orientaram, tornando-se, assim, um professor de script de autoria alheia (LAPA; PRETTO, 2010, p. 85).

Este cenário ressalta a existência de um trabalho seriado, como uma linha de produção, em que o professor-autor é responsável pela escrita do material textual de apoio ao estudante; o professor-apresentador é responsável por gravar as vídeo-aulas assistidas pelos alunos; e o professor-tutor é responsável por acompanhar as atividades dos alunos no AVA. Nesta ideologia não se considera que para o bom desempenho da EaD faz-se necessário a interdependência dos trabalhos, a organização em grupo de todos os envolvidos no processo, a necessidade de dominar todas as etapas do curso e interferir umas nas outras, trocando de posições sempre que necessário.

Isto posto cabe destacar as exigências para atuar e exercer o cargo de professor e professor-tutor na EaD. Independente da modalidade de ensino, presencial ou a distância, são competências básicas tanto para o professor quanto ao professor-tutor o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento das finalidades, propósitos e valores educativos e, conhecimento das raízes históricas e filosóficas que fundamentam o curso.

No entanto, dentre as competências para o exercício da docência na educação a distância é preciso ser professor, pesquisador, dinâmico, criativo, ter familiaridade com as tecnologias, motivador e aberto ao diálogo. Também deve estar atento às construções dos alunos, apresentar novas referências e oportunizar a reflexão e realização de atividades criativas, além de favorecer condições de interação entre seus pares e demais professores.

Para o exercício da tutoria, o profissional que pleiteia pelo cargo de tutor precisa ser comunicativo, ter habilidade, intuição, senso crítico apurado e ter iniciativa. Deve também, participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e da formação intelectual dos alunos, mediando o processo voltado para a qualidade do ensino.

Contudo o principal objetivo da educação, em específico nesta pesquisa na EaD, é promover a formação do aluno com qualidade, dar condições para que o aluno aprenda a aprender nesta modalidade de ensino-aprendizagem e para tanto, faz-se necessário a preparação e a adaptação do profissional a este processo.

Todavia, poucos são os estudos que abordam a formação e a importância do papel do tutor na EaD, o que sugere uma demanda de definições de suas

funções, relações e competências. Os autores Salvat e Quiroz (2002, p. 5) salientam ser fundamental o desenvolvimento de uma série de habilidades, tais como: pedagógicas, sociais, técnicas e administrativas, com vistas ao bom desempenho desta função. Os autores ainda afirmam que “o fato de um sujeito ser um bom professor em um sistema presencial não é garantia de que venha a ter bons resultados como tutor em ambientes virtuais”. Harasim *et al.* (2000), também contribuem ao dizer que:

É necessária uma formação do tutor para dotá-lo das habilidades necessárias para o cumprimento adequado do rol de ações que envolvem a moderação de uma conferência. Esta (formação) deveria proporcionar-lhe as habilidades necessárias para o seu desempenho adequado nos aspectos sociais, pedagógicos, técnicos e administrativos (p. 1).

Dentre os estudos que tratam das competências básicas relevantes a serem desenvolvidas pelo tutor em sua formação, enfatiza-se a necessidade de capacitação inicial e atualização constante. Schmid (2004) enfatiza que o tutor deve ter uma formação que lhe garanta conhecer a disciplina que irá tutorar; as possibilidades de intervenção didática específica à EaD e as diferentes tecnologias que serão usadas no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, ao professor-tutor em exercício na modalidade à distância é indispensável uma formação sólida, especializada e permanente, que envolva conhecimentos da disciplina, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos em TIC.

Porém, por insuficiência de regulamentação dessa profissão, poucos são os tutores que recebem qualquer formação para desempenhar a atividade e muitos são obrigados a aprender com a prática.

No entanto, o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), define os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, com a finalidade de possibilitar o compromisso ético daquele que educa a distância, pois o trabalho na EaD atinge um grande contingente de alunos, sendo necessário um trabalho de qualidade e humanizado a fim de evitar a massificação educacional dos cidadãos.

Os Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007; e o seu

foco deve ser a aprendizagem, cuja finalidade precípua é superar a racionalidade tecnológica que valoriza os meios em detrimento dos fins.

No entanto, este documento não tem força de lei e serve apenas como um referencial norteador que subsidia os atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância.

O Referencial de Qualidade, ainda, assinala como tutor presencial aquele “acadêmico com formação superior adequada que é responsável pelo atendimento dos estudantes no Pólo, acompanhando-os, orientando-os em todas as atividades que envolvem o processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2007). E como tutor a distância, o “orientador acadêmico com formação superior adequada que é responsável pelo atendimento pedagógico aos estudantes através dos meios tecnológicos de comunicação (e-mail, fóruns, teleconferências, telefone, entre outros.)” (BRASIL, 2007). Este dispositivo ainda complementa ao esclarecer que:

O tutor é 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 (BRASIL, 2007, p. 19).

Algumas polêmicas acerca da profissão do tutor são apresentadas em virtude da carência legal. Haja vista que a docência na EaD não está devidamente profissionalizada, e o tutor, apesar de desempenhar um papel-chave no processo ensino-aprendizagem, é visto, por algumas instituições, como força de trabalho inferior e depreciada em relação à docência presencial.

O próprio documento do MEC (BRASIL, 2007, p. 20-21), descreve as categorias e as funções de autor e de coordenador expressas em tópico específico sobre as atribuições dos docentes. Porém, as atribuições do tutor são destacadas em outra categoria, como se a tutoria não estivesse necessariamente dentro da mesma categoria da docência.

Nesta perspectiva, fica evidente que o docente, é o professor que concebe, que cria, que é capaz de gerir o sistema; restando ao tutor a tarefa de cumprir o que foi planejado.

Talvez seja a razão de a maioria das instituições considerarem o trabalho do tutor de valor secundário e o relegar a um segundo plano, gerando como

consequência desvalorização deste profissional, ocasionada por inadequação ou ausência de formação, recrutamento aleatório, baixos salários e condições de trabalho deficientes. Observa-se que a desvalorização do tutor atinge âmbitos: trabalhista, de exploração e ideológico. Nesta perspectiva, Bruno e Lemgruber (2009) mostram que:

(...) implicados na qualidade dos cursos e no comprometimento com a aprendizagem dos alunos, não se justifica remuneração especialmente desvalorizada do professor tutor, como temos acompanhado nos cursos on-line, que precariza a própria docência. Tampouco a denominação de tutoria, que descaracteriza a função docente para profissionais que assumem a mediação pedagógica (p. 7).

Portanto, quando uma instituição pouco valoriza e ainda permite o acúmulo de responsabilidades na atividade de tutoria, possivelmente, descuida-se da qualidade da formação de seus alunos, visto que para o exercício da tutoria deve ser exigido do tutor: graduação, habilitação para o planejamento e exercício das funções pedagógicas, possuir amplo conhecimento na utilização das TIC, profunda compreensão do sistema de educação a distância, e ainda, ser o responsável por oferecer suporte aos alunos nos cursos de EaD; razão pela qual é intrínseco a necessidade de formação e preparo pedagógico específico para atuar como tutor na EaD. Nesta direção, Aretio (2001) enfatiza que:

É fundamental que esta formação abarque conhecimentos que garantam uma mínima perspectiva de êxito, o que exige assumir compromissos sociais bem mais complexos do que os relacionados à utilização e domínio das tecnologias da informação e comunicação. Tais compromissos exigem um olhar mais crítico e uma reflexão sistemática sobre as práticas conduzidas em programas de formação via EaD (p. 9).

Refletindo um pouco mais sobre a atuação do tutor na EaD, percebe-se que se trata de um professor que, mesmo à distância, não está distante dos alunos, fazendo-se presente no processo, seja relatando experiências, conferenciando, orientando leituras, pesquisas, compartilhando estratégias de ensino, escolhendo material de pesquisa junto aos alunos, até mesmo, propondo temas e provocando debates em fórum, enfim, construindo conhecimento.

Diante dessa concepção a tutoria é baseada em saber trabalhar em equipe; buscar e selecionar informações em diferentes fontes; fazer uso das TIC; ser dinâmico e flexível, bem como tomar decisões e desenvolver a autonomia em

relação ao próprio processo de aprendizagem. Para tanto, Almeida (2001) afirma que:

Para desenvolver as competências requeridas para atuar nesse sistema de ensino, os pressupostos da formação do educador encontram-se alicerçados na articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, formação e investigação, ação e reflexão, mediação e interação; tecnologias e mídias interativas (p. 26).

Percebe-se notório consenso quando se trata da expansão da EaD nos últimos anos como modalidade de ensino no Brasil, essencialmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Dentre as causas é possível citar o rápido crescimento e a própria exigência do mercado de trabalho; ascensão social e aumento do poder aquisitivo dos brasileiros; valores de taxas dos cursos em EaD serem mais baratos do que os presenciais; possibilidade de maior autonomia e personalização dos estudos.

Cabe também lembrar as contribuições de Barreto (2007) ao afirmar que a educação a distância é uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos, para oferecer educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas (geográficas, sociais, familiares, profissionais e econômicas) têm dificuldades de acesso a serviços educativos regulares.

Observa-se ainda, que o maior crescimento na EaD, principalmente nos últimos anos, foi impulsionado pelo surgimento da internet, que possibilitou significativa interação, comunicação e informações, oportunizando aos alunos a construção de conhecimentos pautados nas ideias de autonomia e colaboração.

Na educação a distância, o professor deve utilizar de inovação metodológica para expor as informações, orientar os estudos e construir os conhecimentos por meio de uma rede de computadores, via satélite ou mesmo pela internet (web conferências).

De acordo com Kenski (2006) o ciberespaço abre novas possibilidades e configurações para as pessoas aprenderem. Os alunos caracterizam-se por se apresentarem mais dispostos, informais, com vontade de aprender o que lhes interessa, sem discriminações físicas e encontram-se reunidos virtualmente em um espaço que possibilita uma maneira de ver a educação.

Ainda segundo a autora, a relação professor-aluno na EaD representa um dos maiores desafios, pois exige novas relações na maneira de aprender, cujo

ensino é pautado na capacidade de o aluno superar-se, buscar e construir o seu próprio conhecimento dentro de um AVA. Nas palavras de Chermann e Bonini (2000):

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço auto-responsável; o professor nada mais é que um tutor, um agente facilitador da aprendizagem. Ele, como já vimos, deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar informações, de refletir e decidir por si mesmo. É preciso lembrar que o professor deve ser, antes de mais nada, um eterno estudante, pois não é o dono do conhecimento; ele é, sim, melhor conhecedor dos caminhos que levam a esse conhecimento (p. .26).

Diante das referências bibliográficas é possível analisar e refletir como a tutoria desempenha um papel importante na educação à distância. O exercício da tutoria aponta como maior desafio a possibilidade de diminuir as dificuldades causadas pela distância; e tornar a relação professor-aluno o mais eficiente quanto às orientações e sugestões de estudo.

Cabe refletir também sobre a formação específica que o professor e o professor-tutor possuem ao exercer a docência na EaD, primordialmente, nos cursos de formação de professores, bem como, sobre as políticas públicas e os investimentos financeiros destinados a esta modalidade de educação.

Ainda se faz necessário perceber o quanto as tecnologias empregadas nessa modalidade de educação colaboram para a (re)significação filosófica dos papéis desempenhados pelos envolvidos no processo educativo, como também, situa a EaD como uma rede¹³ onde a construção do conhecimento é o objetivo final.

Das atuais discussões sobre a educação, sobretudo, quando se confronta a formação de professores na Licenciatura a distância em Pedagogia, observam alguns desafios, a saber: considerar o tutor como parte integrante deste processo complexo e dinâmico que permite aos envolvidos na educação a distância uma percepção de seus papéis para além de uma estrutura rígida e definitiva; implicar mudanças de suas referências, em novas formas de pensamento e ação, capazes de provocar a (re)conceituação da profissão; reinventar a sua prática pedagógica

¹³ A rede é ao mesmo tempo o vínculo entre diversos estados de um todo e o vínculo da estrutura de um todo com o funcionamento de outro. Seguindo o conceito de rede e sua relação com sistemas complexos, pensa-se que para que esta rede funcione na educação a distância tem que haver um vínculo que conecte os elementos nela contidos e que muitas vezes, também se confundem. Este vínculo chama-se tutor, parte integrante deste processo complexo e dinâmico que permite aos envolvidos na educação a distância uma percepção de seus papéis para além de uma estrutura rígida e definitiva (MUSSO, 2004, p. 17-18).

como reinventar-se a si próprio como pessoa e membro de uma profissão, que enquanto formador, deve fazer a diferença pedagógica.

4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Conforme já explicitado no capítulo 2, item 2.2, “Sujeitos pesquisados e o processo ético da pesquisa”, os sujeitos que participaram da presente pesquisa são professores e/ou professores-tutores que atuam no exercício da docência na Licenciatura a distância em Pedagogia, na cidade de Curitiba/PR.

Num total de 15 (quinze) participantes (população) que receberam o *link* referente ao questionário em seus *e-mails*, optou-se por uma amostra de 10 (dez) participantes respondentes, cujas respostas ora denominadas, *corpus* desta pesquisa.

Dentre a amostra de participantes, encontram-se 03 (três) professores, sendo cada um de uma Instituição Privada de Ensino Superior e 07 (sete) professores-tutores, sendo em torno de dois, para cada instituição respectivamente. Os nomes das instituições serão substituídos por I (Instituição) numeradas de 01 a 03. O mesmo ocorreu com os sujeitos selecionados, sendo seus nomes substituídos por F (Formador) numerados de 01 a 10, para manter o anonimato. Cabe informar, que para identificar a resposta dos participantes professores-tutores, estes receberam um acréscimo da letra T (tutor) em seus códigos.

Tabela 1 – Código dos Sujeitos

Participantes:	Indicado por:
Formadores	F01, FT02, FT03, F04, FT05, FT06, F07, FT08, FT09, FT10

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

A partir das respostas do questionário foi possível identificar alguns dados correspondentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Com relação ao tempo de exercício na EaD, observa-se uma variante entre 06 (seis) meses a 17 (dezessete) anos de atuação. Também foi possível verificar que apenas 03 (três) formadores possuem formação específica para atuar na docência em nível superior, na modalidade a distância (item será analisado em tópico específico).

Ainda sobre o perfil dos participantes, a partir das respostas do questionário foi possível identificar alguns dados correspondentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Os formadores estão na faixa etária de 35 a 55 anos; são professores com diferentes níveis de formação acadêmica; e com diferentes funções, na modalidade a distância. Como se pode observar no Quadro 01:

QUADRO 01 – Perfil de Formação dos Formadores Participantes da Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO		FORMAÇÃO ACADÊMICA				FUNÇÃO NA EaD		TEMPO DE DOCÊNCIA NA EaD
I.E.S.	FORMADOR	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Professor	Professor-tutor	
01	F01							10 anos
	FT02							6 anos
	FT03							2 anos
02	F04							02 anos
	FT05							06 meses
	FT06							17 anos
03	F07							05 anos
	FT08							07 anos
	FT09							02 anos
	FT10							08 meses

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

Para a análise dos dados coletados, Bardin (2011, p. 95) apresenta três fases necessárias: “[...] a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Desta forma, a análise das respostas obtidas nos questionários com questões abertas e fechadas foi realizada por meio de princípios da técnica de análise de conteúdo, tema dos próximos tópicos deste capítulo.

4.1 PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Antes que o questionário fosse disponibilizado como instrumento de coleta de dados e encaminhado para o preenchimento via *on-line*, o mesmo foi validado por 03 (três) professores que atuam na EaD, sendo 02 (dois) professores e 01 (um) professor-tutor, todos de uma mesma instituição. No entanto, esta participação teve carácter de apenas validar o questionário, sendo assim, suas respostas não fazem parte do *corpus* (conjunto de documentos utilizados) da presente análise.

Neste sentido, Gil (1987, p.132) esclarece que a finalidade da validação é “[...] evidenciar possíveis falhas na redação do questionário [...]”, ao passar por este processo antes de, definitivamente, ser aplicado como instrumento de coleta de dados da pesquisa. O autor ainda enfatiza que a validação é o momento em que o questionário está sendo avaliado quanto a sua elaboração, principalmente em relação a: “[...] clareza e precisão dos termos; forma das questões; desmembramento das questões; ordem das questões; e introdução do questionário”

(GIL, 1987, p. 133).

Assim, o questionário, instrumento de coleta de dados, foi aplicado com a finalidade de validação no mês de julho de 2017 com 03 (três) professores. A pesquisadora explicou os objetivos da presente pesquisa e a finalidade de suas respostas. Convidou os professores a participarem e após o aceite, foi enviado o *link* do questionário a ser respondido no prazo de 05 (cinco) dias via *on-line*.

Todos os questionários foram respondidos dentro prazo pré-determinado. Como resultado, algumas questões receberam alterações no texto a fim de facilitar e tornar mais clara e objetiva quanto ao pretendido.

Cabe lembrar que o questionário foi elaborado considerando a fundamentação teórica desenhada nesta dissertação, o problema e objetivos de pesquisa e os dados levantados na validação do mesmo. Pois como argumenta Lüdke e André (1986, p.48) sobre a eficiência de uma boa análise, onde o referencial teórico sólido, segundo elas “[...] fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”.

As autoras ainda enfatizam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 48). A fim de identificar os aspectos relevantes na pesquisa, também foi utilizado o material elaborado por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 447-448), sobre as Características Específicas da Análise de Dados (Anexo 01).

Na pesquisa desta dissertação, seguiu os seguintes passos:

1.Foco de investigação: desafios que o formador enfrenta na contemporaneidade em formar o docente da licenciatura a distância em Pedagogia.

2.Diferentes fontes: Elaboração de um questionário para investigar a percepção do professor e do professor-tutor.

3.Diferentes Métodos: Análise de Conteúdo das questões abertas e frequência das questões fechadas.

A triangulação de dados possibilita o entendimento do objeto de estudo a partir de um olhar amplo, múltiplo para entender melhor o fenômeno estudado. A triangulação de dados proporciona um melhor entendimento ou permite que novas perspectivas sejam contempladas na pesquisa.

Deste modo, o presente instrumento foi construído com a finalidade de investigar as implicações, as contribuições e desafios que o formador vivencia no

processo de formação inicial de professores na Licenciatura a distância em Pedagogia; sendo concretizado em agosto de 2017.

Assim, o processo de análise de dados é de grande importância na pesquisa qualitativa, por ser momento em que o pesquisador objetiva, organiza, interpreta e analisa os dados coletados com base em diferentes abordagens e diversas técnicas que podem ser utilizadas neste processo.

Ou seja, é o momento que possibilita ao pesquisador a liberdade de escolher o tipo de análise que pretende utilizar em conformidade com o objetivo do estudo, considerando as dimensões e os enfoques da pesquisa qualitativa.

Assim, o primeiro passo da análise centra-se na realização de diversas leituras das questões, a fim de conhecer o ponto de vista dos sujeitos. Em seguida, foi necessária uma nova leitura, porém, mais atenta e minuciosa, a fim de selecionar informações relevantes e aderentes ao objetivo da pesquisa.

A partir da leitura flutuante, as respostas das questões foram tabuladas em uma planilha no *Excel*, contendo em uma coluna as perguntas e ao seu lado os depoimentos dos sujeitos participantes, a fim de serem classificadas e categorizadas. A leitura das respostas permitiu a interpretação dos dados, a conexão entre as questões, bem como suscitar pontos convergentes e divergentes. Conforme descreve Lüdke e André (1986, p. 49), “a classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados”.

Entretanto, a codificação e a categorização não esgotam a análise. É necessário que o pesquisador vá além e, a partir disso, produza conhecimento e acrescente algo àquilo que já existe sobre este assunto. “Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Assim, diante de diferentes técnicas existentes para organizar e analisar os dados da pesquisa qualitativa optou-se pela Análise de Conteúdo. Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado

por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (BARDIN, 2011, p. 37).

Por meio desta técnica foi analisado o conteúdo das respostas ao questionário utilizado nesta pesquisa.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise de conteúdo é muito utilizada para ponderar materiais, sendo um método de investigação utilizado em diferentes áreas do conhecimento, principalmente nas ciências sociais, psicologia e educação. De acordo com Oliveira *et al.* (2003, p. 5-6), os autores complementam enfatizando que:

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades. A definição precisa e a ordenação rigorosa, destas unidades de sentido, ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

Assim, esta análise dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador diferentes observações dos resultados, segundo sua percepção. Dentre as opções de análise, os pesquisadores desta dissertação optaram por tomar como balizador, durante a análise de conteúdo, as etapas da técnica proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, as etapas são organizadas em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na **pré-análise** é realizada a organização do material coletado, operacionalização das ideias iniciais e do esquema de trabalho. Segundo Bardin (2011) a pré-análise:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador (p. 125).

Na pré-análise procura-se organizar os dados, formular as hipóteses, encontrar apontamentos que respondam aos objetivos da pesquisa, por meio de uma primeira leitura, bem como é possível referenciar os índices, os indicadores e o preparo do material. Segundo Bardin (2011) esta leitura inicial, chamada de “flutuante”, por ser:

A primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possibilidade de aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2011, p. 126).

Deste modo, a primeira leitura do questionário ocorreu conforme os mesmos eram respondidos dentro do *Google Drive*. Dentre os questionários respondidos, que apresentaram significativas contribuições com os objetivos desta e que representa o *corpus* (conjunto de documentos utilizados) da análise de conteúdo foram 10 (dez) questionários respondidos. Seguindo a regra proposta por Bardin da pertinência, “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem o objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 126).

Assim, a análise das respostas obtidas por meio do questionário foi agrupada em categorias de análise, que estão atreladas aos objetivos desta pesquisa. As perguntas foram elaboradas de forma que pudessem contribuir para a obtenção de respostas ao questionamento central desta investigação: **“Quais desafios o formador da Pedagogia a distância vivencia durante o processo de formação?”**.

Deste modo, todos os questionários recebidos por *e-mail* são pertinentes para ao presente estudo, por apresentarem informações relevantes e que contribuem para identificar e analisar desafios que o formador enfrenta durante a formação docente na Licenciatura a distância em Pedagogia.

Após realizar a análise de conteúdo em busca a responder o objetivo geral e os específicos, foi elaborado indicadores a partir de categorias de análise criadas na

categorização. Portanto, quando da organização do material, cada questionário respondido recebeu, manualmente, um código para preservar a identidade dos participantes.

Na segunda fase, segundo Bardin (2011, p. 131), a chamada **exploração do Material** é “[...] a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador [...]”. Este procedimento consiste na realização da codificação que:

[...] corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2011, p. 133).

Deste modo, a codificação é realização da organização sistemática dos dados, para que, posteriormente, possa classificar e categorizá-los. Segundo Bardin (2011, p. 147) é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

A categorização é um processo que permite que os códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados com o objetivo de consolidar um significado. Na visão de Bardin (2011) uma boa categorização apresenta qualidades como: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

Como última fase, denominada por **tratamento dos resultados**, Bardin (2011, p. 131) esclarece que: “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” [...] e o pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Nesta perspectiva, a presente análise de conteúdo realizada com bases nas respostas do questionário, teve as seguintes etapas: - coleta de dados; preparação

dos dados para a análise, organização manual e análise dos dados; codificação; categorização e a análise de conteúdo.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário elaborado no *Google Drive* gerando um *link* que foi enviado por *e-mail* aos participantes da pesquisa. Por meio deste mesmo instrumento foi realizada a coleta de dados, sendo que as respostas dos participantes foram extraídas para uma planilha no *Excel*.

Na segunda etapa, utilizou-se a análise de conteúdo das respostas dos 10 questionários recebidos para a preparação dos dados. Esse instrumento de coleta de dados foi codificado e o questionário respondido recebeu o seguinte código QP (Questionário de Pesquisa).

As informações do questionário receberam o seguinte código QP-IES01-F01 que apresenta o seguinte significado: **Q**uestionário (Q) de **P**esquisa (P) da **I**nstituição (I) de **E**nsino (E) **S**uperior (S) 01 do **F**ormador (F) 01. Para cada professor participante da pesquisa foi criado um código com essas informações. Cabe lembrar que no caso de professor-tutor há o acréscimo da letra (T); para exemplificar: QP-IES01-FT02 que apresenta o seguinte significado: **Q**uestionário (Q) de **P**esquisa (P) da **I**nstituição (I) de **E**nsino (E) **S**uperior (S) 01 do **F**ormador (F) **T**utor (T) 02.

Na sequência foi realizada a organização manual e análise dos dados. O questionário codificado na planilha *Excel* permitiu buscar as informações aderentes à pesquisa.

Na etapa da codificação foi realizada a criação dos códigos para realizar a categorização. Os códigos representam um sistema de símbolos que permite a representação de uma informação. Os códigos foram criados a partir do momento que iniciou a codificação, com a leitura das respostas dos participantes. Para cada resposta foi criado um código e as respostas iguais ou semelhantes recebiam um código já criado anteriormente. Os códigos foram agrupados por semelhança ou incidência e deram origem as categorias de análise.

Com a organização dos dados coletados, novas categorias emergiram e as questões foram reagrupadas em categorias de análise. Assim, a interpretação dos dados categorizados, mediante um olhar minucioso e apurado do pesquisador, permite sua articulação às bases teóricas estudadas. Nesta perspectiva Severino (2007, p.126) revela a “importância da pesquisa atrelada à teoria como modalidade de conhecimento que só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico para o empírico”.

Após ter delineado as categorias, iniciou-se a codificação das perguntas abertas. Cabe ressaltar que as perguntas fechadas serviram apenas para traçar o perfil dos participantes. Para codificar o questionário aberto é necessário verificar qual foi a resposta dada pelo participante e em seguida, o pesquisador deve arrastar o questionário até a pergunta do grupo que corresponde à resposta dada pelo participante. A codificação foi feita em partes, primeiro a pergunta 3, codificando todas as respostas dos questionários e depois sucessivamente as demais perguntas do questionário.

Para as perguntas abertas foram criados códigos que representavam a resposta que os participantes emitiam. Conforme acontece a leitura da resposta o pesquisador foi criando os códigos para realizar a análise. Como exemplo, a pergunta 3 do questionário de pesquisa indagava a seguinte questão: O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância apresenta desafios a sua profissionalidade docente? Justifique a sua resposta.

Assim, para realizar a categorização os pesquisadores realizaram a leitura cuidadosa da resposta de cada participante e inseriram a categoria e subcategoria correspondente à resposta. Esse processo foi realizado em todas as perguntas abertas do questionário. As categorias criadas a partir das respostas foram sintetizados no Quadro 2 que apresenta as categorias criadas durante o processo de codificação e a justificativa do seu significado:

QUADRO 2 – Desafios à Profissionalidade no Processo de Formação

Identificação da Questão	Categorias	Subcategoria
RP03-QP	Profissionalidade	Suporte pedagógico
		Suporte técnico
RP04-QP	Elementos essenciais ao bom desempenho docente	Necessidade de formação específica
		Capacidade interagir com o público
RP05A-QP	Contribuições da EaD ao formador	Ampliar conhecimentos
		Promover a formação de parcela da comunidade
RP05B-QP	Implicações do formador na EaD	Dificuldade em mediar os conhecimentos
		Desmistificar o ensino na EaD
		Contingente de alunos
RP06-QP	Exercício da docência	Maior relevância
		Menor relevância
RP07-QP	Ato de formar	Formar para a autonomia discente
		Elaboração de material didático

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

Explicitando melhor, dentro de cada pergunta analisada as respostas foram separadas por aderências. Dentro de cada código de cada pergunta foi possível

organizar as respostas em outros dois grupos, conforme as semelhanças em suas justificativas. Por exemplo: as respostas dos participantes referentes à questão número 03 têm o seguinte código: RP03-QP (**R**esposta da **P**ergunta nº**03** do **Q**uestionário de **P**esquisa). As respostas desta pergunta foram codificadas quanto ao desafio que o formador enfrenta no exercício da docência quanto a sua profissionalidade. Dentre as respostas da questão nº 03, foi possível separar e agrupar em duas justificativas: suporte pedagógico e suporte técnico. O mesmo procedimento foi adotado às respostas das demais questões presentes no questionário.

Na sequência foi realizada a categorização dos dados, este processo é a união ou o conjunto dos códigos por incidência ou semelhança que permite ao pesquisador agrupar os dados para consolidar um significado. Depois que todas as perguntas do questionário foram codificadas, o pesquisador organizou as respostas por grau de incidência. Deste modo, as respostas de um código com maior incidência foram analisadas pelo pesquisador. A análise das respostas foi realizada da seguinte maneira:

- 1- Leitura cuidadosa das respostas dos participantes;
- 2- Reflexão do pesquisador em cima de cada resposta;
- 3- Identificação e criação grupos com pontos de convergência entre as respostas para consolidar um significado;
- 4- Criação das categorias a partir das respostas dos participantes.

Conhecida as respostas dos participantes, elas passaram a constituírem-se como indicadores para a criação das categorias. Para isso, a pesquisadora foi em busca do significado e do sentido das respostas dos participantes. O mesmo processo foi utilizado a fim de verificar a intensidade do aparecimento dos significados lógicos semânticos, sendo estas quantificadas conforme as frequências das respostas.

Deste modo, na medida em que se desenvolveu a leitura dos dados, certas palavras e frases se repetiam demandando diferentes organizações e busca por novos dados, o que permitiu a utilização do mapa de nuvem¹⁴. Assim, para cada

¹⁴ O mapa de nuvem consiste em uma imagem formada por palavras que, de acordo com o texto de sua origem, tem tamanho e visualização correspondente a sua relevância. [Disponível em: <http://www.edgarcosta.net/informatica/web-informatica/ferramentas-on-line-para-criar-nuvens-de-palavras/> - acesso em 02/10/2017].

questão analisada reuniu-se os dados referentes às respostas dos formadores em categorias codificadas, para se realizar a análise.

Para a análise do questionário, foram elaborados os quadros que seguem e explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores (respostas). Os quadros apresentados a seguir irão apresentar as respostas que foram utilizadas como exemplos para a criação das categorias e o total de respostas de cada categoria. A soma total de respostas de cada categoria criada corresponde a quantidade de incidência que o código deve.

Para responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, ou seja, categorizar desafios durante o processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância diante da percepção do formador, foi analisada a resposta de três perguntas. As questões de número 03 (três), 06 (seis) e 07 (sete) tematizam aspectos concernentes aos desafios do formador na Licenciatura a Distância em Pedagogia quanto: à profissionalidade, ao exercício da docência e ao ato de formar, respectivamente.

Em relação à pergunta 03 (três) do questionário de pesquisa (P03-QP) realizou-se a seguinte indagação: **o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância apresenta desafios a sua profissionalidade docente? Justifique a sua resposta.** A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta considera que a primazia do suporte pedagógico (domínio do conteúdo, metodologia ativas e a motivação aos estudos) representa desafio à profissionalidade docente na Licenciatura a distância em Pedagogia, com 06 (seis) incidências.

A pergunta realizada tinha o objetivo de categorizar desafios durante o processo de formação inicial docente quanto à profissionalidade. Conforme se observa, o Quadro 3 apresenta-se as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

QUADRO 3 – Desafios quanto à Profissionalidade

Identificação da Questão - RP03-QP	
Subcategorias	Participantes
Subcategoria - Suporte pedagógico	Total das respostas: 06
“Sim. Entendendo a profissionalidade docente pautada em [...] aspectos que precisam requer do professor uma prática pedagógica que dialogue com esse estudante de forma a despertar, motivar sua aprendizagem. Nesse ponto, considero que o uso de metodologias ativas por parte do professor formador, enriquece a aprendizagem, por colocá-lo como protagonista de sua aprendizagem, mas em um processo de interação	RP03-QP-IES01-FT03

por meio das diferentes formas que a EaD proporciona”.	
Subcategoria - Suporte técnico	Total das respostas: 04
“Sim, atender tutorias de todo o Brasil com vários tipos de dúvidas é desafiador. No entanto, as dúvidas que os alunos mais têm se referem a questões técnicas: abrir atividades, links que estão com problemas, problemas com o pólo, livros que não são ofertados, etc.”.	RP03-QP-IES01-FT02

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

No Quadro 3 é possível verificar que 06 (seis) participantes mencionaram que o suporte pedagógico representa desafio quanto à profissionalidade na Licenciatura a distância em Pedagogia. As respostas dos formadores refletem a necessidade de metodologias específica e motivação para lecionar na EaD, além do domínio de conteúdo.

As necessidades apontadas pelas participantes também se encontram presentes nas atuais pesquisas nos Bancos de Dados da *Scielo*, como nas pesquisas de Freitas e Franco (2014), que a partir de experiências e reflexões acumuladas em atividades de docência e gestão na EaD, problematizam e discutem desafios de formar professores, na contemporaneidade, na modalidade a distância, além de argumentarem sobre a formação de tutores para atuarem na EaD ser pressuposto básico.

Na EaD, o material didático assume o papel de fio condutor, pois organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, espera-se que o professor, na elaboração deste, valorize atividades e leituras que dialoguem com as vivências dos alunos/profissionais e tenha a preocupação de, **mais do que apresentar uma grande quantidade de conteúdos**, oferecer referenciais teóricos e **estratégias metodológicas em uma perspectiva interativa** que motive o aluno à busca e apropriação crítica de conhecimentos disponibilizados em diferentes fontes e **o estimule a realizar suas atividades** com envolvimento, possibilitando, assim, o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (FREITAS; FRANCO, 2014, p. 155, grifo nosso).

No entanto, Imbernón já enfatiza tal situação de longa data, quando relata que a formação de professores deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (IMBERNÓN, 1994, p. 49).

Ainda em resposta ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, para a análise de aspectos concernentes a desafios do formador na Licenciatura a distância em Pedagogia quanto ao exercício da docência, a questão de número 06 (seis) do questionário de pesquisa (P06-QP) apresenta a seguinte pergunta: **Diante de seu ponto de vista como formador (a) do curso de pedagogia a distância quais**

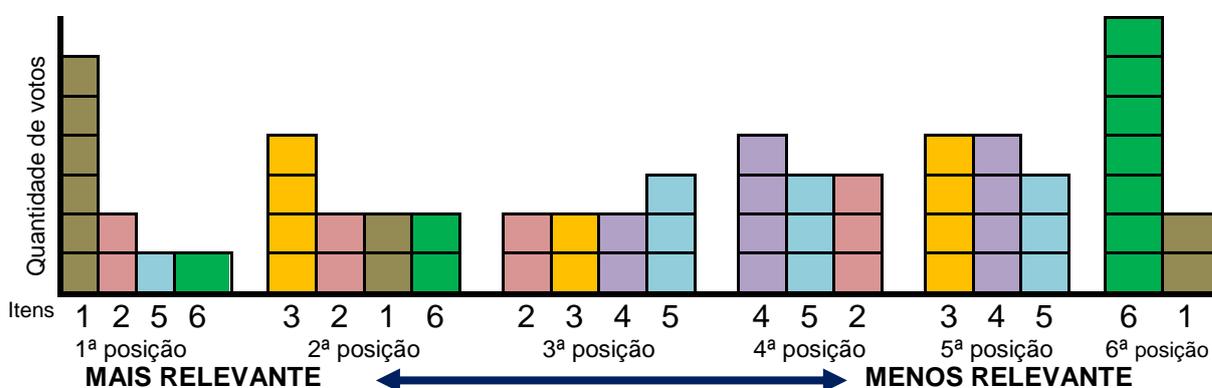
desafios são mais relevantes? Nesta questão o participante da pesquisa deveria enumerar os itens da primeira coluna com valores 1 a 6, considerando o valor 1 (um) para o item que o participante considerasse o desafio de maior relevância e o valor 6 (seis), para o de menor relevância. Ainda foi alertado sobre a impossibilidade de se atribuir um mesmo valor a mais do que um item relacionado na primeira coluna.

Cabe também, informar os itens presentes na RP06-QP resposta da questão de número 6 (seis), em que os formadores deveriam classificá-los quanto à relevância:

1. Adaptar as metodologias de ensinar a distância para professores que atuam no ensino presencial.
2. Preparar docentes para o uso das tecnologias em sala de aula.
3. Construir material didático para suas disciplinas.
4. Orientação para a realização de estágio.
5. Mediar – dialogar – interagir com o aluno diante das dificuldades do AVA.
6. Ensinar o futuro professor realizar inclusão escolar.

A pergunta realizada tinha o objetivo de classificar os desafios durante o processo de formação inicial na Licenciatura a distância em Pedagogia, quanto ao elemento que se caracteriza de maior relevância no exercício da docência. Conforme se observa no Gráfico 1 elaborado mediante a escolha e enumeração dos itens pelos participantes:

Gráfico 1 – Classificação dos desafios quanto à relevância no exercício da docência em pedagogia a distância



Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

No tocante aos dados levantados nesta resposta, dentre os que apresentaram maiores incidência, 06 (seis seleções) remetem-se ao primeiro item:

adaptar metodologias de ensinar a distância para professores que atuarão no ensino presencial. Na sequência, a escolha dos itens segundo e terceiro, que versam, respectivamente, sobre: **preparar docentes para o uso das tecnologias em sala de aula;** e **construir material didático para suas disciplinas.**

A análise do Gráfico 1 quanto à relevância enumerada pelos participantes, sobre o item que representa maior desafio quanto ao exercício da docência na Licenciatura a distância em Pedagogia, novamente evidencia a necessidade de formação específica aos formadores para lecionar na EaD.

Nesta mesma perspectiva, ao percorre as pesquisas sobre a adoção de novas modalidades de ensino, em especial àquelas ligadas às novas tecnologias, observam-se modificações quanto ao espaço-tempo e ao papel do professor e do professor-tutor presencial ou a distância. Assim, além dos saberes técnicos advindos do curso de formação, o professor e professor-tutor devem possuir uma base de formação sólida que vai além dos saberes cognitivos, como também, conhecimentos em outras áreas do saber. Neste sentido é possível confrontar as respostas apontadas pelos participantes desta pesquisa com as pesquisas apresentadas em eventos como Educere da PUCPR, como as de Henriques *et al.* (2008, p. 2950, grifo nosso):

Nesta nova modalidade de ensino, os profissionais se vêem diante de um grande desafio: **reavaliar sua formação** para acompanhar as transformações deste novo modelo de sociedade, novo perfil de aluno e, conseqüentemente, nova forma de conceber e realizar a mediação aluno-professor-conteúdo. As mudanças se tornam necessárias e o trabalho deste profissional passa a ter uma base flexível, ligado aos sistemas de informação.

Contudo, é possível verificar a mesma preocupação nos textos de Arruda e Freitas (2012, p. 17, grifo das autoras da pesquisa) ao conceber a EaD como precursora de impactos sociais, uma vez que, na concepção das autoras:

[...] a EaD significa mudanças mais profundas nas relações sociais estabelecidas no interior da escola e representa, dentre outras coisas, a constituição de novos agentes pedagógicos, **novos papéis para o professor** e, por que não, a constituição de um novo docente, com atribuições e ações bem distintas da educação dita “convencional”.

Como último quesito e ainda em resposta ao primeiro objetivo específico da presente pesquisa, para a análise de aspectos concernentes a desafios do formador na licenciatura a distância em pedagogia quanto ao ato de formar, a questão de

número 07 (sete) do questionário de pesquisa (P07-QP) apresenta a seguinte pergunta: **Quais desafios você formador (a) do curso de pedagogia a distância vivência para formar os futuros professores? Aponte seus desafios e justifique.**

A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta e que representa desafio ao ato de formar futuros professores na Licenciatura a distância em Pedagogia é o processo de formação para a autonomia discente (em organização de seus estudos e fazer pesquisa), com 07 (sete) incidências.

A pergunta realizada tinha o objetivo de categorizar desafios que o formador vivencia durante o processo de formação inicial de professores quanto ao ato de formar. Conforme se observa, o Quadro 4 apresenta as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

QUADRO 4 – Desafios do Ato de Formar

Identificação de Questão – RP07-QP	
Subcategorias	Participantes
Subcategoria - Formar para a autonomia discente	Total das respostas: 07
“Alunos pouco interessados em ler e pesquisar quer tudo rápido e fácil”.	RP07-QP-IES02-F04
Subcategoria - Elaboração de material didático	Total das respostas: 03
“Conseguir interação com as ferramentas disponíveis, ainda limitadas se considerar as possibilidades já desenvolvidas; Material didático precisa ser muito envolvente; Informações acadêmicas e instruções dispersas e pouco claras, o que dificulta a assimilação do aluno”.	RP07-QP-IES03-FT09

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

No Quadro 4 é possível verificar que 07 (sete) participantes mencionaram que o formar para a autonomia discente, tanto na organização de espaço-tempo de estudos quanto na realização de pesquisas, representa desafio quanto ao ato de formar na licenciatura a distância em pedagogia. Esta polêmica quanto ao hábito acadêmico não é uma queixa exclusiva da EaD, pois a mesma situação se repete nos cursos presenciais na contemporaneidade.

No entanto, maiormente em cursos na EaD como nos presenciais, situa-se a necessidade de encontrar caminhos que provoquem reflexões sobre o uso de recursos da cibercultura e de seus reflexos na tarefa de ensinar e no processo de aprender. Torna-se essencial a elaboração de propostas atraentes que promovam a interação, a docência compartilhada e colaborativa, e potencialize os recursos em ambiente virtual.

Sobretudo, compete ao professor conhecer as especificidades que envolvem

o contexto educacional nacional e os meandros que circundam um curso oferecido na modalidade a distância. Novamente, a formação específica é vislumbrada como pertinente em prol de uma formação de qualidade. Nas palavras de Bruno (2009, p.99) “os papéis de professor e de alunos podem se fundir para se auto-construírem, na medida em que se auto-organizam à luz das aprendizagens emergentes. Dessa relação se constituem parcerias, nas quais todos aprendem a trabalhar colaborativamente”.

Pesquisas recentes trazem certa constância nas discussões sobre a Educação a Distância e a formação de professores, presentes nos congressos da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Esta polêmica é pauta descrita por vários autores, como por Porto et al. (2012, p. 4, grifo nosso):

Outro aspecto importante mencionado [...] é que independente da modalidade, a formação de professores **deve proporcionar sujeitos mais autônomos em seus estudos para fomentarem em seus alunos a pesquisa** e a busca pelo conhecimento, ou seja, o professor passa a não ser visto apenas como um transmissor de conhecimento, mas alguém que fomenta em seus alunos a motivação em buscar novos conhecimentos.

De modo geral, ao se categorizar desafios durante o processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância diante da percepção do formador, a análise de conteúdo possibilitou identificar alguns desafios. Dentre os desafios de maiores incidências foi possível categorizar a necessidade de: domínio de suporte pedagógico quanto à profissionalidade docente; adaptação e inovação metodológica do ensino à distância quanto ao exercício da docência; e o processo de formação da autonomia discente quanto ao ato de formar.

Nota-se que a EaD por ser um sistema aberto e flexível pode ser uma excelente alternativa e meio viável para a formação de professores. No entanto, esta modalidade traz alguns desafios quanto a incorporação de metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem. Como consequência, a necessidade de aquisição de novas habilidades e competências vinculadas às tecnologias por parte do formador é iminente. Para além do domínio da didática e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos, ministrar aulas na EaD exige do professor e do professor-tutor uma base de formação sólida nos saberes cognitivos e em conhecimentos específicos em que se associem os sistemas de informação ao processo de formação a distância.

Partindo do pressuposto de que o ato de formar exige do formador a reflexão

quanto à prática, à atuação, e à atualização teórica; é crescente a preocupação quanto à necessidade de formação específica para atuar na educação a distância, principalmente quando o público é formado por futuros professores.

A análise seguinte refere-se à pergunta número 01 (um) do questionário de pesquisa (P01-QP), que fez a seguinte indagação: **Você teve formação específica na formação inicial ou fez especialização para atuar como docente na Educação a distância? Justifique a sua resposta.** A questão teve por objetivo investigar o perfil dos participantes e foi possível verificar que a maioria dos formadores que atua à distância, 07 (sete) do total dos participantes, atua em ambiente distinto daquele para o qual foi inicialmente formado. Este contexto evidencia o passível surgimento de inquietações e desestabilizações, como também, traz à tona a necessidade de oferta de uma formação específica para atuar nos cursos de formação de professores na EaD.

É bastante evidente nas respostas dos participantes que, segundo eles, a formação foi realizada apenas quanto ao sistema operacional e os recursos disponíveis para a interação com os alunos, no demais, aprenderam o ofício de tutoria na prática. Como segue:

“Recebi formação em serviço, aprendendo na prática, utilizando as ferramentas de trabalho. Nunca fiz curso ou especialização na área” (RP01-QP-IES02-F04).

“Não tive formação específica, na minha faculdade não houve nenhuma capacitação para atuar neste segmento. Aprendi o ofício trabalhando na tutoria” (RP01-QP-IES02-FT05).

“Não tive formação específica, em nenhuma das duas graduações que tenho e nem mesmo no mestrado fui preparada para trabalhar com ensino a distância” (RP01-QP-IES01-FT02).

Segundo Zabalza (2004, p. 222), “o sentido do aprender não está na simples acumulação de informação, por mais especializada ou prática que seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela”. Esse autor considera que o problema está no estilo de aprendizagem que os estudantes vão consolidando, pois ele considera a dificuldade que existe em aprender a aprender. O que torna imprescindível a formação contínua, que ela seja desenvolvida ao longo da atuação dos tutores e que esteja voltada não só para os conteúdos específicos, mas também para a atuação nesta modalidade de ensino.

Enquanto a legislação não traça exigências específicas para atuar como formador na tutoria, pesquisas apontam que compete às Instituições de Ensino Superior a iniciativa de propiciar e incentivar os professores e professores-tutores a buscarem formação específica ao exercício na docência na EaD em prol da melhoria do ensino. Dentre os pesquisadores (CARVALHO, 1998; FRANCO; KRAHE, 2007; ALMEIDA, 2011; CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013), têm-se levantado questões quanto ao pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior que atuam na formação de professores. Neste sentido, relata Gatti (2014):

Os docentes das Instituições de Ensino Superior que atuam nas graduações em diferentes licenciaturas, **em sua maioria, não tiveram formação didática** e nem foram contratados com a perspectiva de que atuariam ou poderiam atuar, como formadores de professores **na modalidade a distância** (p. 45, grifo nosso).

Em continuidade à análise de conteúdo e buscando possíveis apontamentos que possam colaborar com o segundo objetivo específico desta pesquisa, ou seja, apontar contribuições que possam ajudar o formador durante o processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, foi analisado a resposta de duas perguntas. As questões de número 04 (quatro) e 05 (cinco) alínea “A”, tematizam aspectos concernentes a elementos essenciais e contribuições, respectivamente, que podem auxiliar o formador durante o processo de formação docente na Licenciatura a distância em Pedagogia.

Em relação à pergunta 04 (quatro) do questionário de pesquisa (P04-QP) realizou-se a seguinte pergunta: **Com base na sua experiência como formador (a) de professores a distância, quais elementos são essenciais para que o formador tenha um bom desempenho diante dessa modalidade de ensino?** A resposta dos participantes, após a análise e organização por categorias apresentou o mesmo número de incidência para cada uma delas. Ou seja, tanto a categoria necessidade de formação específica, quanto a, capacidade de interagir com o público, representam elementos essenciais para que o formador tenha bom desempenho na Licenciatura a Distância em Pedagogia, com 05 (cinco) incidências cada uma.

A pergunta realizada tinha o objetivo de apontar os elementos essenciais e necessários ao formador no exercício da docência, em prol da qualidade do ensino, durante o processo de formação inicial docente na EaD. Conforme se observa, o

Quadro 5 apresentam-se as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

QUADRO 5 - Elementos essenciais ao bom desempenho docente

Identificação da Questão - RP04-QP	
Subcategorias	Participantes
Subcategoria - Necessidade de formação específica	Total das respostas: 05
“Espírito de investigação. Habilidades de leitura. Pesquisador dos conteúdos e da sua própria prática. Motivação. Formação específica na EaD. Gostar de estudar constantemente e se atualizar”.	RP04-QP-IES02-F04
Subcategoria - Capacidade de interagir com o público	Total das respostas: 05
“Vontade de aprender, capacidade de lidar com o público, organização, inteligência interpessoal (necessita lidar com muitas pessoas), inteligência emocional, conhecer bem o AVA”	RP04-QP-IES02-FT05

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

No Quadro 5 é possível verificar que a 50% dos participantes mencionaram que a formação específica para se atuar na Licenciatura a distância em Pedagogia é um elemento essencial ao bom desempenho pedagógico. Por outro lado, os demais 50% dos participantes, consideram que as questões relacionadas à interação com o público (demandas discentes quanto: ao contingente diversificado de alunos, dúvidas técnicas, dificuldades no acesso e navegação dos AVA), caracterizam-se como elementos essenciais de domínio do formador em prol da qualidade de ensino na Licenciatura a distância em Pedagogia.

Nota-se que, ainda que as respostas estejam agrupadas em duas subcategorias, ambas estão interligadas. A dialética é bem precisa nesta questão, se de certo modo a formação docente na EaD exige do formador, conhecimentos técnicos e desenvolvimento de metodologias ativas; o conhecimento de informática, apropriação e domínio das ferramentas disponíveis no ambiente virtual são critérios fundamentais para que a primeira sentença ocorra e vice-versa. Ambas se convergem na necessidade de formação específica para atuar na modalidade à distância, principalmente quando o foco é a formação de professores.

Os elementos apontados pelos participantes como sendo essenciais ao formador, no contexto da docência e aprendizagem compartilhada e colaborativa, também é pauta de discussão nas pesquisas das últimas décadas, como se observa pelo resultado de outra pesquisa de levantamento realizada junto ao repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

No levantamento com as palavras-chave “Formação específica” e “Tutoria”

nos anos de 1997 até 2017, foram encontradas 216 pesquisas. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos foram identificadas 125 pesquisas (50 teses e 75 dissertações) que abordam temas que mais se aproximem especificamente do descritor utilizado dentro da Licenciatura em Pedagogia.

Dentre as pesquisas selecionadas destaca-se neste contexto a pesquisa de França (2015), que consegue organizar dados e confirmar a necessidade de implementação de uma política de formação de tutores dentro das Instituições de Ensino Superior, essencialmente nos cursos de formação de professores na EaD. A autora ainda justifica essa necessidade em face da inexistência de exigência legal e diante da preocupação com a qualidade da educação básica brasileira, em virtude da expansão da EaD no Brasil e no mundo nas últimas décadas. Considerando sua pesquisa, França (2015) relata que:

Considerando a expansão da oferta de formação superior [...], a formação do formador (tutor que atua na modalidade EaD) que forma, influencia, responde dúvidas, corrige tarefas e abastece um diálogo com o futuro formador (docente) da educação básica [...] faz-se crucial atentar para três fatores demasiadamente relevantes: a responsabilização do gestor/docente; a responsabilidade/competência das instituições de ensino superior em **formar/capacitar continuamente seu quadro de tutores**; e o não reconhecimento/institucionalização da tutoria no ensino superior como categoria profissional (p. 62, grifo nosso).

Percebe-se a relevância da reflexão sobre a necessidade de formação específica do formador de professores, seja ele professor ou professor-tutor, cuja atuação deste profissional envolve demandas pedagógicas, metodológicas, interpessoais, históricas e legais presentes nos cursos de graduação na modalidade à distância.

Outro quesito com a mesma relevância destaca-se pela característica das relações sociais no ambiente educacional na EaD. A interação professor-aluno e com seus pares é muito importante, razão pela qual o AVA deve-se configurar num ambiente de comunicação, para que os alunos, por meio dos canais comunicativos, desenvolvam melhor sua aprendizagem. Neste sentido, Belloni (2006) orienta:

As **relações professor/estudante no ambiente virtual** se caracterizam por aspectos essencialmente diferentes daqueles que ocorrem no ensino convencional; elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais, são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente, **são construídas a partir de orientações e diretivas** e não do contato pessoal e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal (p. 28, grifo nosso).

A autora ainda identifica a possibilidade de uma provável convergência entre os dois paradigmas educacionais (presencial e a distância), quando enfatiza que:

O ensino convencional, presencial e a educação aberta e a distância diminuindo as diferenças metodológicas entre eles, no sentido de criar novos modelos nos quais metodologias e técnicas não presenciais, serão cada vez mais utilizadas pelo ensino convencional, enquanto instituições especializadas em EaD tenderão a adotarem atividades presenciais para abrangerem em seus cursos aquelas carreiras que exijam este tipo de atividades (BELLONI, 2006, p.102).

Uma das principais necessidades específicas da construção do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância é, conforme Zuin, “fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes” (ZUIN, 2006, p. 948). A dificuldade em lidar com a “ausência” do professor é necessidade constante, tanto que o contato direto entre professor e aluno, é possibilitado por meio de encontros presenciais periódicos a fim trocas de experiências. O mesmo se mantém diante das interações indireta entre os mesmos no AVA, ou ainda pelas vídeoaulas, que de certo modo poderiam ser mais dinâmicas, e não, a mera reprodução do guia impresso.

O autor ainda sugere a possibilidade de romper com o distanciamento professor-aluno com o uso de aparatos técnico-eletrônicos para criar mediações pedagógicas interativas, questionadoras, reflexivas que rompam com o processo de fetichização e transformem os estudantes em sujeitos, interventores de suas ações, ao fazer a seguinte reflexão:

[...] não seria possível que os mestres ausentes utilizassem os aparatos técnico-eletrônicos para poder criticar e tensionar o próprio autoritarismo de sua imagem e, assim, pudessem se tornar mais presentes? Penso que sim. Mas, para que o conhecimento produzido seja discutido e modificado coletivamente, é necessário que a autoridade pedagógica seja “superada”, o que não significa a sua eliminação. Quando os alunos percebem que suas opiniões são respeitadas pelos mestres, inicia-se o processo de superação da autoridade pedagógica, pois as explicações dos professores se conservam modificadas nas intervenções do corpo discente (ZUIN, 2006, p. 951).

Ainda em resposta ao segundo objetivo específico da presente pesquisa, para a análise de possíveis apontamentos que possam contribuir ao formador durante o processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, a questão de número 05 (cinco), alínea “A” do questionário de pesquisa (P05A-QP) apresenta a seguinte pergunta: **Quais as contribuições e implicações que a modalidade da educação a distância oferece para você formador (a) do**

curso de Licenciatura em Pedagogia? Aponte as contribuições e justifique.

A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta considera que o exercício da docência na EaD, oferece ao formador da Licenciatura a distância em Pedagogia como contribuição, a ampliação de seus conhecimentos, com 09 (nove) incidências.

A pergunta realizada tinha o objetivo de apontar as contribuições que possam auxiliar de maneira eficaz o formador durante o processo de formação inicial na Licenciatura a distância em Pedagogia. Conforme se observa, o Quadro 6 apresenta as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

QUADRO 6 - Contribuições da EaD ao formador

Identificação da Questão - RP05A-QP	
Subcategorias	Participantes
Subcategoria - Ampliar conhecimentos	Total das respostas: 09
“A contribuição é sempre positiva, e principalmente no que diz respeito a formação, pois a medida que formamos cada vez mais aprendemos com as distâncias, os regionalismos, e a diversidade”.	RP05A-QP-IES03-FT08
Subcategoria - Promover a formação de parcela da comunidade	Total das respostas: 01
“Contribuições: a possibilidade de, enquanto, profissional docente, conseguir promover a formação da parcela da população menos favorecida, daquelas, que talvez, se não fosse a modalidade a distância, jamais teriam condições de cursar o ensino superior”.	RP05A-QP-IES01-FT03

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

No Quadro 6 é possível verificar que 09 (nove) participantes mencionaram que a docência na EaD contribui para a ampliação de seus conhecimentos. É notório que a modalidade a distância tem se expandido em território nacional, proporcionalmente aos meios e aparatos tecnológicos disponíveis a serviço da educação; isto traz como premissa a necessidade de que tutores e professores-tutores mantenham-se em constante formação, sobretudo, quando o grupo que se forma serão os professores que atuarão na Educação Básica.

Com base nas respostas dos participantes da presente pesquisa, é possível elencar as seguintes contribuições:

- Aprender a lidar com o contingente de alunos e suas dificuldades;
- Fazer muitas coisas diferentes e ao mesmo tempo como gravar aulas, atender tutorias, alimentar as salas no AVA, elaborar questões avaliativas, fazer interação no *chat*;
- Utilizar diferentes e diversificadas ferramentas pedagógicas;
- Dominar os recursos para mediar o aprendizado.

Portanto, o formador na EaD precisa aprender a gerenciar vários espaços e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora em prol do processo ensino e aprendizagem significativa e de excelente qualidade. A fim de atender a essas especificidades, novamente, percebe-se a necessidade de uma formação específica do professor e professor-tutor para atuar como formador na modalidade a distância.

Em pesquisa, Silva (2010) tem demonstrado que a aparente flexibilidade de tempo e espaço é apenas uma das diversas características presentes na EaD, no entanto, esta modalidade apresenta uma essência complexa. Porém, é possível promover educação de qualidade, desde que se reconheça, reflita e crie políticas favoráveis ao preparo específico do profissional que atue ou venha atuar nesta modalidade, seja ele professor ou professor tutor.

O autor ainda observa que o crescimento dessa modalidade educacional não segue em paralelo com a formação dos docentes que nela atuam. Para ele, muitos dos professores da EaD, nem sequer passam pela inclusão digital, muito menos recebem formação adequada às especificidades da modalidade e acabam por reproduzir práticas obsoletas, até mesmo na educação presencial. Ainda, enfatiza que a formação pode ocorrer por meio da formação inicial e/ou continuada nas quais as especificidades da EaD constituam tema de discussão, bem como realidade a ser vivenciada. Nesta mesma linha de pensamento, Kenski (2013) defende que:

As instituições devem preparar seus professores [...] para trabalharem com a educação a distância e, mais ainda, conseguir que eles possam atuar coletivamente, integrados em equipes com os demais profissionais, viabilizando, assim o oferecimento bem-sucedido das atividades nos espaços virtuais (p. 120, grifo nosso).

Em outras palavras, sugere-se que, embora ainda não exista uma lei que normatize a exigência de formação específica para atuar na modalidade a distância, seja como professor ou professor-tutor, caberiam às instituições de ensino superior analisar e pleitear que a formação adequada inicie pela imersão do professor nesta modalidade. Que a formação seja pela e para a EaD a fim de que possibilite compreender e atuar nas especificidades de tempo, espaço, planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem a distância.

Esse contexto remete à análise da questão seguinte de número 05 (cinco), alínea “B” do questionário de pesquisa (P05B-QP), em conexão com ao segundo

objetivo específico da presente pesquisa. Ela aborda a análise de dificuldades, sob o ponto de vista do formador, apontadas durante o processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. A questão apresenta a seguinte pergunta: **Quais as contribuições e implicações que a modalidade da educação a distância oferece para você formador (a) do curso de Licenciatura em Pedagogia? Aponte suas dificuldades e justifique.**

A resposta que apresentou maior incidência, 06 (seis), para essa pergunta considera que mediar o conhecimento com concretização e certificado do aprendizado, caracteriza-se como maiores dificuldades no exercício da docência superior, fato este, presente tanto na modalidade presencial quanto a distância.

A pergunta realizada tinha o objetivo de verificar quais as implicações presentes no processo de formar durante a formação inicial na Licenciatura a distância em Pedagogia. Conforme se observa, o Quadro 7 apresenta as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

QUADRO 7 - Implicações do formador na EaD

Identificação da Questão – RP05B-QP	
Subcategorias	Participantes
Subcategoria - Dificuldades em mediar o conhecimento	Total das respostas: 06
“Dificuldades específicas não acredito que existam, são as mesmas da educação presencial: aprendizagem dos alunos, lidar com as frustrações quando os alunos não conseguem atingir a nota que desejam, lidar com contestações dos alunos, que, muitas vezes, precisam de uma orientação mais detalhada”.	RP05B-QP-IES01-FT02
Subcategoria - Desmistificar o ensino na EaD	Total das respostas: 03
“Diminuir a cultura de que a EaD se coloca como um instrumento de legitimação da ideologia dominante, com distribuição de diplomas no ensino superior, exercendo o papel de uma educação mercadológica”.	RP05B-QP-IES01-FT03
Subcategoria - Contingente de alunos	Total das respostas: 01
“A EaD trabalha com um número enorme de alunos, o que é uma responsabilidade enorme”.	RP05B-QP-IES02-FT05

Fonte: CHAVES; BOTH (2018).

No quadro 7 é possível verificar que 06 (seis) participantes mencionaram que mediar o conhecimento na EaD implica em dificuldades enfrentadas pelos formadores na Licenciatura a distância em Pedagogia. No entanto, embora a presente situação não seja exclusiva desta modalidade, nela se intensifica. Considerando os argumentos de Nóvoa (1997), a docência engloba todas as diversas atividades desenvolvidas pelos professores, sendo construído através de conhecimentos, saberes, em relações interpessoais, valorativas e éticas, indicando desta forma que o docente não pode ser visto apenas em uma dimensão técnica,

mas sim ao que de mais pessoal existe em cada professor.

Assim, dentre as implicações é possível elencar como dificuldades presentes na formação a distância no tocante ao ponto de vista do formador e, com base nas respostas dos participantes da presente pesquisa:

- Lidar com as frustrações dos estudantes;
- Mediar o conhecimento dos alunos desmotivados e com necessidades de aprendizagem;
- Lidar com a falta de autonomia dos alunos para com os estudos;
- Argumentar e fundamentar as contestações dos alunos que reclamam da tutoria, mas não cumprem seus deveres;
- Fazer com que os prazos sejam cumpridos pelos alunos.

Observa-se que embora o espaço na EaD seja virtual, as carências e problemas são quesitos presentes em nível da cultura educacional, seja ela, presencial ou a distância. Porém, diferentemente do ensino presencial, o aluno na modalidade a distância tem todo um ambiente ao alcance dele, para tanto, é preciso que este aluno desenvolva habilidades específicas para garantir o sucesso em seus estudos.

Neste sentido, cabe ao professor e professor-tutor estimular quanto à percepção e a cognição a fim de prender a atenção de estudante por longos períodos. No entanto, espera-se que o aluno seja maduro, autônomo e que cumpra os prazos; que o uso das TIC seja bastante amigável; que o professor tenha compromisso com a função de motivar e manter o aluno sempre interessado.

Assim, ao considerar esta máxima no âmbito da Licenciatura a distância em Pedagogia, em que o assunto em pauta é a formação docente, pode-se dizer que este quesito se intensifica. Principalmente ao considerar que o formador desenvolve, ainda de maneira compartilhada, todo o processo de ensino e aprendizagem a distância para formar o professor que atuará no ensino presencial.

Estudos demonstram uma crescente preocupação em tornar a educação a distância cada vez mais centrada no aluno. De outro modo, exige-se do formador uma nova atuação que segundo Belloni (2006):

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto na educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo. Trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, **exigindo um trabalhador multicompetente, multiquificado**, capaz de gerir situações

de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e autônomo (p. 39, grifo nosso).

Da análise de conteúdo desta pesquisa e demais aporte de fundamentação teórica é possível observar certa constância; a ausência de definição oficial sobre a ação docente do profissional que se encontra inserido na modalidade a distância, bem como, a falta de uma política de valorização deste.

Evidencia-se, ainda, a questão relativa às competências exigidas do professor e professor-tutor no desenvolvimento de sua atuação docente, tais como: esclarecer dúvidas por meio dos recursos previstos na proposta pedagógica; selecionar materiais de apoio e sustentação teórica dos conteúdos; mediar o processo pedagógico junto aos alunos geograficamente distantes; promover espaços para a construção coletiva de conhecimento; participar das atividades de aprendizagem junto aos discentes.

Igualmente, o espaço virtual em que as tecnologias se tornam ferramentas hábeis à construção e direcionamento intencional das ações pedagógicas, torna os sujeitos atores das relações entre si, passando a modificar a relação com o conhecimento de maneira autônoma.

Desta forma, o exercício da docência na EaD apresenta desafios quanto a incorporar o uso de aparato tecnológico às mediações nas práticas pedagógicas como ferramenta de construção do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Kenski (2013) orienta sobre organizar novas experiências pedagógicas em que as TIC possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem.

A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre participantes. Paradoxalmente, o uso adequado das tecnologias em atividades de ensino a distância pode criar laços e aproximações bem mais firmes do que as interações que ocorrem no breve tempo da aula presencial (KENSKI, 2013, p. 88).

Neste contexto, romper barreiras, mudar paradigmas e evoluir são pressupostos básicos que devem acompanhar a vida de um professor. Maiormente, quando o formador atua na formação de professores na modalidade a distância, razão suficiente para que o mesmo tenha formação específica, para lidar com desafios que o mesmo vivencia no exercício da docência nesta modalidade. Sobre esta atuação, Moran (2012), enfatiza que o docente:

Precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com internet banda larga e com conexão lenta; como videoconferência multiponto e teleconferências; com softwares de gerenciamento de cursos e com softwares livres. Ele não pode acomodar-se, porque a todo o momento surgem soluções novas que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. Soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes (p. 43).

Esses novos desafios requerem do formador uma formação específica na área de atuação, seja ele professor ou professor-tutor. Pois o que de fato acontece é que na EaD o professor-tutor, torna-se, na verdade o docente do desenvolvimento educacional. Segue assim, o desafio para a EaD em incorporar essas mudanças no processo de organização estruturais dos cursos oferecidos, sobretudo na Licenciatura a distância em Pedagogia.

Considerando que o foco desta pesquisa é a formação de professores, torna-se iminente o preparo do formador para: compreender a disseminação de novas tecnologias e, difundir práticas colaborativas a fim de superar outras, arraigadas pelo tempo na docência presencial.

5 PRODUTO DA PESQUISA

O programa de pós-graduação *Stricto sensu* em Educação - Mestrado profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT), do Centro Universitário Internacional – UNINTER tem como objetivo formar e qualificar profissionais para a docência na Educação Básica e Ensino Superior, comprometidos com o processo de transformação da sociedade brasileira, que articulem o saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, na produção e difusão de novos conhecimentos relativos à formação docente e às novas tecnologias.

Como exigência para a conclusão do Mestrado Profissional e titulação de Mestre em Educação e Novas Tecnologias o pesquisador deve apresentar um produto de sua pesquisa, conforme estabelece a estrutura curricular do presente curso.

Deste modo, o presente capítulo pretende apresentar uma proposta de aplicação prática a partir dos resultados da pesquisa realizada.

5.1 SUGESTÃO DE PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD.

Este capítulo sugere como produto da pesquisa uma proposta, a partir da análise de dados, de um programa de formação continuada on-line destinada aos professores em exercício da docência em pedagogia na modalidade a distância, com vistas a redimensionar e organizar o processo formativo de maneira que venha atender às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

O formato do curso será totalmente *online* e recebe a denominação de “Formação Continuada *Online* - Desafios no exercício da docência em Pedagogia na EaD”, Apêndice 03. O curso poderá ser realizado principalmente por professores e professore-tutores no exercício da docência, tornando possível aprofundar seus conhecimentos e trocar experiências com seus pares.

Os temas apresentados partiram dos resultados da pesquisa, das implicações, contribuições e desafios do formador na formação de professores a distância para a atuação na educação presencial. É importante que este curso possa ser realizado pelo menos uma vez ao ano, sempre trazendo atualizações, novas

metodologias e apresentando novas formas e instrumentos de formar o aluno a distância.

A propositura do programa pretende contemplar 05 (cinco) tópicos de maior necessidade e precariedade apontadas pelos professores para o exercício da docência em Pedagogia na modalidade EaD, apontados como resultados desta pesquisa, sendo eles:

1. Professor-formador e professor-tutor;
2. Metodologia de pesquisa;
3. Didática docente;
4. Uso de tecnologia como aporte pedagógico;
5. Avaliação para a aprendizagem.

5.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Em virtude do crescimento e expansão da Educação a Distância no Brasil, o curso proposto “Formação Continuada *Online* - Desafios no exercício da docência em Pedagogia na EaD”, pretende oportunizar momentos de estudos, pesquisas e trocas de experiências que possam contribuir na qualificar de docentes que exercem ou pretendem exercer a docência no ensino superior na modalidade a distância, de maneira crítica e reflexiva, objetivando:

-Possibilitar a aquisição de novos conhecimentos. O curso, mesmo sendo direcionado aos professores que já atuam na docência em Pedagogia, visa proporcionar a aquisição de novos conhecimentos com o propósito de atender às necessidades dos alunos e da sociedade.

-Contribuir para a reflexão sobre a prática. Para que o professor possa se desenvolver profissionalmente é importante refletir sobre a prática docente, não só na perspectiva de pensar sobre o que está fazendo, mais sim, de tornar isso uma ação concreta, ressignificando e aprendendo constantemente para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

-Ampliar conhecimentos. A possibilidade de ampliar conhecimentos é um fator relevante para o desenvolvimento profissional. A aprendizagem permanente permite a ampliação de conhecimentos, que poderá influenciar no desenvolvimento

profissional docente.

-Permitir a troca de experiências entre os participantes. A troca de experiências entre os participantes pode enriquecer o processo de formação e o desenvolvimento profissional.

-Contribuir como um curso a distância totalmente *online*. O curso deve flexibilizar a utilização de diferentes recursos de interação do AVA e demais materiais, visando reunir pessoas de diferentes estados que atuam no mesmo segmento educacional e, principalmente, visa possibilitar que a formação aconteça a distância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar desafios do professor do curso de licenciatura a distância em pedagogia na formação docente. A partir do levantamento junto ao repositório de teses e dissertações do IBICT, do período de 2012 a 2016, as pesquisas relacionadas à formação docente, têm demonstrado que ainda existe uma carência de investigação nesta área, se levada em considerações as relacionadas aos desafios em formar na licenciatura a distância em pedagogia.

Diante de tais constatações, o problema de pesquisa que orientou a investigação partiu da seguinte indagação: Quais desafios o formador da Pedagogia a distância vivencia durante o processo de formação? Para responder ao problema proposto, nosso objetivo geral buscou : **analisar os desafios que o formador da Pedagogia a Distância vivencia na formação inicial e continuada.**

Para alcançar tal objetivo, na revisão da literatura, foram delimitados e aprofundados temas relevantes à formação docente, que contribuíssem para o entendimento dos desafios relacionados ao ato de formar, e que pudessem propiciar essa ação pedagógica que acontece a distância. Para constituir a revisão da literatura, foram consultados diferentes autores e pesquisadores brasileiro e do exterior, que propiciaram a ampliação dos conhecimentos que tratam do processo de formação de professores na contemporaneidade.

Com base na análise das respostas ao questionário aplicado, e como produto desta pesquisa, foi possível apresentar a propositura de um curso de formação *on-line* a fim de atender às necessidades específicas aos professores-formadores e professores-tutores em exercício da docência em pedagogia.

O curso proposto denomina-se “Formação Continuada *Online* - Desafios no exercício da docência em Pedagogia na EaD”. A formação proposta visa redimensionar e organizar o processo formativo de maneira que venha atender às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea e o desenvolvimento profissional do professor que atua na EaD.

Compreende essa formação continuada como um indicador permanente para a formação docente, uma vez relacionado a um processo de mudança de postura profissional do docente e de sua prática pedagógica; de melhoria das competências profissionais; da conscientização de seu papel como professor-formador e professor-tutor que atua na formação de professores na modalidade a

distância; na aquisição de novos conhecimentos que envolvem a dimensão pessoal e profissional.

Em aderência a essa proposta, elegeu-se à abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa, entendendo que esse tipo de pesquisa permite familiarizar-se com uma temática em questão.

A pesquisa realizada permitiu o envolvimento com objeto de investigação e, ao mesmo tempo, refletir sobre ele. Além de possibilitar o conhecimento de como se estabelecem as relações e os fenômenos formativos e educacionais. Na análise do objeto de pesquisa com a descrição dos fatos, respeitou-se a subjetividade dos participantes, com a intenção de promover uma formação continuada com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional.

A presente pesquisa pretendeu sugerir estudos que abordem temas sobre o processo de formação de professores que atuam na EaD, como também, contribuir com pontos norteadores e apontamentos que ajudem na criação e no desenvolvimento de processos formativos que permitam a aquisição e a ampliação de conhecimentos, no tocante à formação de professores da licenciatura a distância em Pedagogia.

Com isso, a convergência dos resultados da análise de conteúdo realizada das respostas com a revisão de literatura consultada permitiu delinear alguns aspectos possíveis de serem considerados. Estes aspectos propiciaram a proposta de formação continuada aos professores em exercício da docência formados em pedagogia, com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional desse professor que atua neste contexto de ensino.

O curso pretende abordar assuntos relacionados ao professor-formador e professor-tutor; metodologia de pesquisa; didática docente; avaliação de aprendizagem; uso de tecnologia com aporte pedagógico. Analisando o programa do curso “Formação Continuada *Online* - Desafios no exercício da docência em Pedagogia na EaD”, em propositura e as possíveis repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional, enfatiza-se que, essa formação poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente, no tocante à:

- Torna-se mais significativa para o desenvolvimento profissional quando criada e organizada numa perspectiva coletiva, no diálogo entre os pares, (formadores). A construção da formação continuada na coletividade poderá

possibilitar o incentivo à apropriação de conhecimentos entre os envolvidos no processo, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente em particular e no coletivo

- Determinações das causas e necessidades aparentes no perfil dos participantes para estabelecer as avaliações e o tempo de realização das atividades. Identificar o perfil dos participantes possibilita que formadores possam estabelecer melhor o processo de ensino e aprendizagem levando em conta as relações entre docência e tempo.

- Conteúdos trabalhados na formação continuada que contemplem a relação entre educação e tecnologias e os contextos de ensino na EaD.

- Materiais utilizados no processo formativo disponíveis em diferentes formatos (vídeos, *links*, *e-books*, artigos, etc).

- Formadores fazerem parte do processo formativo articulando teoria e a prática nos diversos contextos de ensino, sabendo que o meio influencia o processo de aprendizagem. Daí a importância da formação específica que propicia a formação contínua dos professores, contribuindo para seu desenvolvimento profissional, e enquanto espaço democrático, comprometido com a transformação das relações sociais.

- Necessidades dos professores favoráveis ao desenvolvimento profissional. A formação continuada é um caminho permanente e intrínseco ao desenvolvimento profissional. Ela oportuniza a consciência das dificuldades enfrentadas na profissão e favorece a resignificação e construção de ações que contornem os reais problemas educacionais. A formação precisa estar articulada com as realidades, os desejos e os valores da docência pertinentes ao desenvolvimento profissional.

O processo de propositura e de desenvolvimento do curso foi concebido na perspectiva da carência de formação específica para atuar na Licenciatura a distância em Pedagogia, conforme observado na pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, Fernando José de. (Org.). **Educação à distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos e aprendizagem. São Paulo: Projeto NAVE – PUCSP, 2001, p. 20-40.

ANDRADE, Adja Ferreira de. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-270.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. [Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719> - Acesso em 29/05/2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; HOBOLD, Marcia de Souza; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut; MANRIQUE, Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n.227, jan/abr. 2010, p. 122-143 [Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/606> – Acesso em 23/03/2017].

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; HOBOLD, Marcia de Souza; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut; CRUZ, Giseli Barreto. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012 [Disponível em: http://www.candidaturas.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1205_O_Papel_Professor_Formador_Praticas_Licenciatura.pdf -Acesso em 23/03/2017].

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PESCE, Marly Krüger de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador**, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul/dez.2012, [Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1> – Acesso em 23/03/2017].

ARAÚJO JUNIOR, Cezar Francisco; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Federic M. e FORMIGA, Marcos M. M. O. (Ed.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São

Paulo: Pearson Education do Brasil, v.1, cap. 50, p.358-368, 2009.

ARAUJO, Maria Celina D'. **O AI-5**. [Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5> - Acesso em 26/05/2016].

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distancia**. De la teoría a la práctica. Barcelona, Espanha: Ariel, 2002.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **DEOPS**. [Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/textual/deops> - Acesso em 26/05/2016].

ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta; FREITAS, Maria Teresa Menezes. Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de Pedagogia/UAB. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta (Org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Lina Sandra. **Educação a distância: perspectiva histórica**. 2007 [Disponível em www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/lina.htm - Acesso em 28/07/2017].

BARRETTO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004 [Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> - Acesso em 29/05/2016].

BARREYRO, Gladys B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

_____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre, ano 30, v. 63, n.3, p.439-455, set./dez.2007. [Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742> – Acesso em 29/05/2016].

_____. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v.36, n.3, p.441-454, set-dez.2011 [Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2976> - Acesso em 27/05/2016].

_____. **O Paradigma Emergente e a prática pedagógica**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida; RODRIGUES. Daniela Gureski. Paradigma Emergente: um novo desafio. **Periódicos-PUCMinas**, Belo Horizonte, v.06, n. 01, p. 51-64, 2014. [Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233/7685> - Acesso em 06/10/2016].

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ª ed. São Paulo: Autores associados, 2006.

_____. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. IN: MILL, Daniel Ribeiro Silva.; PIMENTEL Nara Maria (orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: eduFSCar, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. [Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm - Acesso em 06/10/2016].

_____. Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretriz para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p. 22987, 13 out. 1997.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Regulamenta o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001. [Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras> – Acesso em 23/03/2017].

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução de 1 de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2006.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES** e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004 [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm – Acesso em 28/04/2017].

_____. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art.80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm - Acesso em 14/07/2017].

_____. Decreto Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 7, 21 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. **O que é FUNDEF.** [Disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm> - Acesso em 27/05/2016].

_____. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm - Acesso em 14/07/2017].

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 928, de 25 de setembro de 2007. **Aprova o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação, Bacharelados e Licenciaturas, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.** Brasília, DF: MEC, 2007. [Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_928_2007_%20Autorizacao_Bacharelado_Licenciatura.pdf - Acesso em 28/04/2017].

_____. Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos no 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 2007. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm - Acesso em 14/07/2017].

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 1, 10/01/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2007. [Disponível em: <http://www.cpa.uem.br/Download/26jun4-PORT%201-07-MEC.pdf> - Acesso em 14/07/2017].

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 2; 10/01/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2007. [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf> - Acesso em 14/07/2017].

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 40; 13/12/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2007. [Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/EaD/port_40.pdf - Acesso em 14/07/2017].

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 10; 02/07/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2009. [Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf - Acesso em 14/07/2017].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, 2007 [Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> - Acesso em 28/07/2017].

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Marcio Silveira. Dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia UAB-UFJF em perspectiva. In: **III Encontro**

Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, 29-31 out. [em línea], 2009 [Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf> - Acesso em 28/07/2017].

_____. Aprendizagem do adulto: contribuições para a construção de uma didática online. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 99-115.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Helena Maria. Materiais didáticos em educação a distância: gestão e mediação pedagógica. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n.2, p. 63 - 75, jul. / dez. 2007 [Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1360/1166> - Acesso em 28/07/2017].

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003, p. 41-64.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação a distância**. Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Universidade Braz Cubas, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, nº 2, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003, p.221-236

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Barbara R. do P. G. & BEHRENS, Marilda A. “Ser professor: teoria e prática nova visão paradigmática”. In: FERREIRA, Jacques de L. **Formação de Professores**: teoria e prática pedagógica. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 50-72.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria B. A. **A problemática dos professores iniciantes**: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. [Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999> - Acesso em 28/04/2017].

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto, Editora LDA, 2001.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

FARIAS, Giovanni. O Tripé regulamentador da EaD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e o Decreto 5.622/2005. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 540 p.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica

na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de Professores**: teoria e prática pedagógica. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 33-49.

FRANÇA, Geysa. **Formação de Professores tutores para a docência online**: a UFJF em perspectiva. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2015. [Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufpf/1087> - Acesso em 29/09/2017].

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Alécia Pádua. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4, p.149-172, Editora UFPR, 2014 [Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602014000800149&script=sci_abstract&lng=pt – Acesso em 29/09/2017].

GATTI, Bernadete Angelina. Formação plena para os professores. **Difusão de Ideias**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 2006. [Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf - Acesso em 29/05/2016].

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez.2010 [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> - Acesso em 04/10/2016].

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.50, p.51 – 67, out./dez. 2013a. Editora UFPR.

_____. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior** – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013b. 2v.

_____. Formação Inicial de Professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014 [Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> - Acesso em 29/05/2016].

_____. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v.25, n. 57, p. 24-54, jan./abr.2014 [Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> - Acesso em 29/05/2016].

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá Barretto. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009a. 294p.

_____. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009b. (Relatório de pesquisa).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizaje**: guía para la enseñanza y la aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa / EDIUOC, 2000.

HENRIQUES, Cecília Machado; AIMI, Daniela da Silva; FELDKERCHER, Nadiane. Educação à distância: novos desafios à formação profissional docente. **EDUCERE**, Curitiba, p.2946-2957, PUCPR, anais 2008 [Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/668_805.pdf - Acesso em 29/09/2017].

IMBERNÓN, Francisco. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional . Barcelona: Graó, 1994.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Formação Docente e Profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aulas aos ambientes virtuais de aprendizagem. **12º. Congresso de Educação a Distância**. Florianópolis: SC, 2005 [Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> - Acesso em 28/07/2017].

_____. **Educação e tecnologia**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LEAL, D. NOGUEIRA, M. O. G. **Dificuldades de Aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

LEITINHO, Meirecele C. Universidade e docência universitária: uma relação dialética. **Revista da FAEEDBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n.30, p. 145-152, jul./dez. 2008.

LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Fundamentos de educação à distância. In: NISKIER, Arnaldo. (Org.) **Educação à distância**: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 49-75.,1999.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009 [Disponível em:

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1> - Acesso em 28/04/2017].

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, José Luís de Almeida. **Tutoria em EaD: Tutores ou Professores?**. PUC-SP, São Paulo, 2010 [Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/vozprofessor/Tutoria-em-EaD.pdf> - Acesso em 28/07/2017].

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith. (Org.) **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, p.93-110, 2001.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Angela Maria. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, 2003, p. 221-238. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf> - Acesso em 28/05/2016].

MASCHIO, Elaine Cátia Falcate. A cultura digital na escola: reflexões sobre a transformação da prática educativa escolar. **Revista Intersaberes**, v.10, n.21, 2015, p. 577-594. [Disponível em <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/897> - Acesso em 26/05/2016].

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente, In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001.[Disponível em <http://www.educabrazil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/> - Acesso em 28/05/2016].

MILL, Daniel. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 45-86, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de Aprendizagem. In: MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. Instituto de Física da UFRGS,

Porto Alegre: Monografia nº 10 da série Enfoques Teóricos; Revisada em 1995.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2012, 102 p. Tradução de: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

MUSSO, Pierre. A Filosofia da Rede. In: PARENTE, André (org). **Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Editora Sulina, 1ª Edição, 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009 [Disponível em http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf - Acesso em 27/05/2016].

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Erson Martins de. Educação a distância: a velha e a nova escola. **PUCviva**, São Paulo, ano 6, n. 24, p. 92-113, jul./set 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PEREIRA, André Luis Vizine. APEP: um ambiente de apoio ao ensino presencial. **Revista Colabora**, v.1, n.4. Curitiba: maio/2002. p.17-25.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTO, Alzira Sampaio; NEVES, Maialú Ferreira; MACHADO, Michele Jordão. Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços. **Congresso ABED**, Brasília-DF, p. 1-10, anais, abril. 2012 [Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf> - Acesso em 29/09/2107].

RÊGO, Marta Cardoso de Lima da Costa. **Tutoria e formação humana no ensino superior a distância**. 157 f. Tese (Doutorado em Educação), UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006 [Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004> - Acesso em 27/05/2016].

SALVAT, Begoña Gros; QUIROZ, Juan Silva. La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.36/1, 25/01/05 [Disponível em <http://www.rieoie.org/deloslectores/959Gros.PDF> - Acesso em 28/07/2017].

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Decreto 27. de 12/03/1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SCHMID, Ana Maria. Tutorías: los rostros de la educación a distancia. Educação e Contemporaneidade. **Revistas da FAEEDA**. Vol 13, n.22, jul/dez, 2004, p.275-285. [Disponível em <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero22.pdf> - Acesso em 28/07/2017].

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos *online*. X Congresso Internacional Galego-Português na Universidade do Minho, Portugal. **Revista Digital e Tecnologias Cognitivas**, n. 3, jan/jun. 2010 [Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/pdf/teccogs_n3_2010_05_artigo_SILVA.pdf - Acesso em 02/10/2017].

SILVA. Tiago Ferreira da. **DOI-CODI**. [Disponível em <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/doi-codi/> - Acesso em 26/05/2016].

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

VETTORAZZO, Janis Helen; FERREIRA, Jacques de Lima. Políticas de formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. In: ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Políticas Educacionais, representações sociais e docência na interface com a escola**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 69-94.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 29, n. 103, p.535-554, maio/ago. 2008 [Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf - Acesso em 23/03/2017].

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006.

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO**



DESAFIOS DO FORMADOR DA LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Descrição (opcional)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Eu, professora ou professora-tutora do Curso de Graduação em Pedagogia a distância, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado de Janis Helen Vettorazzo Chaves, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional -UNINTER, orientada pelo Prof. Dr. Ivo José Both, após leitura e concordância com os seguintes termos: I. A presente pesquisa se propõe a estudar sobre Desafios do Formador da Licenciatura a Distância em Pedagogia na Formação Docente, tendo como contexto de investigação o Curso de Graduação em Pedagogia a distância. Os dados da pesquisa serão coletados pela referida pesquisadora em espaços e/ou tempos do Curso através do levantamento de informações (por exemplo, nos documentos e em ambientes virtuais), da aplicação de questionários e/ou a participar de uma entrevista. II. O participante da pesquisa aceitou preencher um questionário e/ou a participar de uma entrevista, com a finalidade de colaborar com a pesquisa. III. O participante da pesquisa não será identificado ou apresentado de forma identificável em publicações da investigação. IV. A publicação da pesquisa tem finalidade acadêmica, esperando contribuir para a produção de conhecimento na área do objeto estudado.

- Li e concordo com o presente termo de consentimento livre e esclarecido.
- Não concordo com o presente termo de consentimento livre e esclarecido.

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

Seção 1 de 7



DESAFIOS DO FORMADOR DA LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios que o formador da Licenciatura a Distância em Pedagogia vivencia na formação docente.

Qualquer dúvida, entre em contato através do e-mail da pesquisadora:
jh.escola@gmail.com

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Nome completo

Esse questionário não é anônimo, porém é confidencial, isto é, o respondente do questionário não será identificado ou apresentado de forma identificável em publicações da pesquisa.

Texto de resposta curta

Seção 3 de 7

Dados Pessoais

Descrição (opcional)

Formação Acadêmica *

Considerar seu último grau de formação

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Data de Nascimento *

Informe DD/MM/AAAA

Mês, dia, ano



Cargo ou função que exerce no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Educação a distância:

- Professor(a)
- Professor(a)-tutor(a)

Sexo *

- Feminino
- Masculino

Local de trabalho *

Informar a Instituição e a Unidade Federativa ex: UNINTER/PR

Texto de resposta curta

Seção 4 de 7



Questionário da Pesquisa - Parte 1

Descrição (opcional)

1. Você teve formação específica na formação inicial ou fez especialização para atuar como docente na Educação a distância? Justifique a sua resposta.

Texto de resposta longa

2. Qual o seu tempo de atuação como docente na Educação a distância? *

Considerar "docente" como professor(a) ou professor(a)-tutor(a)

Texto de resposta curta

3. O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância apresenta desafios a sua profissionalidade docente? Justifique a sua resposta.

Texto de resposta longa

Mediar – dialogar –
interagir com o aluno
diante das dificuldades
do AVA

Ensinar o futuro
professor realizar
inclusão escolar

Seção 7 de 7

Seção sem título

Descrição (opcional)

7. Quais desafios você formador (a) do curso de pedagogia a distância vivência para formar os futuros professores? Aponte seus desafios e justifique.

Texto de resposta longa

8. Você considera os professores formados a distância preparados para atuar nos anos iniciais da educação básica? Justifique a sua resposta.

Texto de resposta longa

**APÊNDICE 3 - EMENTA DO CURSO “FORMAÇÃO CONTINUADA *ONLINE* -
DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EAD”**

CURSO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO	
Título do curso	FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD
Carga horária	<p>A carga horária do curso será de 100 horas, divididas em 5 módulos em 25 semanas de curso, mais uma semana para a avaliação final. Esta carga horária será distribuída em 4 horas de estudos semanais para cada módulo.</p> <p>A cada 2 semanas será aberta uma aula com duas atividades avaliativas. Cada aula inicia em uma terça-feira e encerra na segunda-feira anterior a abertura da aula seguinte.</p> <p>Este formato permite que o professor-tutor faça o acompanhamento da turma em seu horário de permanência na IES na qual atua.</p>
Modalidade	Curso realizado a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Público-alvo	Professores e professores-tutores que exerçam a docência com cursos de pedagogia a distância, podendo se estender a professores presenciais com interesse na área.
Justificativa	Justifica-se a importância e relevância de um curso nesta área, conforme foi observado na pesquisa realizada, onde os professores e professores-tutores demonstraram a necessidade de manter-se atualizados, trocar experiências, conhecer novas formas de redimensionar e organizar o processo formativo de maneira que venha atender às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.
Objetivo geral	Preparar o formador para compreender a disseminação de tecnologias e difundir práticas colaborativas a fim de superar outras, arraigadas pelo tempo na docência presencial.
Objetivo específico	<p>Oferecer contribuições visando qualificar os docentes que exercem ou pretendem exercer a docência no ensino superior na modalidade a distância, de maneira crítica e reflexiva quanto à aquisição, ampliação de conhecimentos e trocas de experiências sobre:</p> <p><u>Módulo 1</u>: Professor e professor-tutor;</p> <p><u>Módulo 2</u>: Metodologia de pesquisa;</p> <p><u>Módulo 3</u>: Didática docente;</p> <p><u>Módulo 4</u>: Uso de tecnologia como aporte pedagógico;</p> <p><u>Módulo 5</u>: Avaliação para a aprendizagem.</p>

Material didático	<p>Sugere-se a elaboração dos seguintes materiais didáticos para acompanhamento do curso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Livro base em PDF ou e-book, dividido em 5 capítulos (1 capítulo por módulo) com 5 unidades (1 para cada aula), abordando a ementa de cada módulo do curso; 2. Vídeos explicativos com duração em torno de 5 minutos cada; 3. Materiais complementares que poderão ser artigos científicos, capítulos de livros já publicados, vídeos da Internet, entre outros, escolhidos pela IES ou pelo profissional que irá acompanhar a turma.
Descrição do curso	<p>A cada aula os participantes deverão estudar uma unidade do livro e realizar as outras atividades disponíveis, como assistir o vídeo e acessar os materiais complementares (síntese, indicações culturais e atividades de autoavaliação). Depois de completar as 5 unidades de cada módulo, farão duas atividades avaliativas por aula. Essas atividades terão como objetivo avaliar os participantes e mostrar a eles contribuições para o exercício da docência na EaD diante de cada módulo do curso. Eles participarão como alunos, trocando experiências quanto às implicações e dificuldades presentes no processo de formar professores. A cada módulo serão utilizados dois instrumentos diferentes de avaliação. É importante que o curso tenha diferentes instrumentos de avaliação e que os professores participantes sejam avaliados, para que eles possam se colocar na posição do aluno EaD.</p>
Fórum de discussão	<p>Durante todo o curso, ficará disponível um fórum de discussão para que os participantes discutam sobre suas metodologias, inovações, processos e instrumentos de formação concernentes a cada módulo do curso. Este fórum, tem o objetivo de trocar experiências e de buscar novas formas de avaliar e dar feedbacks mais assertivos e que contribuam com a aprendizagem do aluno. Ele não fará parte da composição da média do curso.</p> <p>O orientador responsável pela turma irá mediar o fórum durante todo o curso, incentivando os alunos (professores e professores-tutores) a trocarem experiências e participarem das discussões.</p> <p>Cada fórum se encerrará na semana da avaliação final de seu módulo correspondente do curso. Ao final do curso o profissional deverá trazer um apanhado geral de todas as trocas de experiências realizadas, como feedback final do curso.</p>
Sistema de Avaliação do curso	<p>Neste curso será adotada uma avaliação contínua, formativa e também uma avaliação somativa. O curso irá utilizar diferentes instrumentos de avaliação, sendo importante verificar a disponibilidade tecnológica destes recursos no AVA que será adotado. Sugere-se uma lista de instrumentos que poderão ser adotados: questões objetivas e discursivas; Fóruns de discussão; Blogs; Wikis; Trabalho (pesquisa); Estudo de caso; Jogos; Portfólio/Webfólio</p>
Certificação do curso	<p>A IES que irá promover o curso de formação continuada deverá emitir um certificado de participação. Os certificados serão emitidos para alunos que atingirem a média mínima 7,0.</p>

CURSO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO			
Título do curso	FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD		
Módulo 1	Professor e Professor-Tutor		
Carga horária	<p>A carga horária do módulo será de 20 horas, divididas em 5 semanas de curso, mais uma semana para a avaliação final. Esta carga horária será distribuída em 4 horas de estudos semanais. A cada 2 semanas será aberta uma aula com duas atividades avaliativas. Cada aula inicia em uma terça-feira e encerra na segunda-feira anterior a abertura da aula seguinte. Este formato permite que o professor-tutor faça o acompanhamento da turma e o aluno possa esclarecer dúvidas, em seu horário de permanência na IES na qual atua.</p>		
Ementa do módulo 1	<p>Oportunizar ao cursista via <i>on-line</i>, o conhecimento, a reflexão e a troca de experiências sobre o papel do professor e professor-tutor nas instituições de ensino a distância</p>		
Conteúdos do Módulo 1	<p>Os conteúdos que serão abordados neste módulo partirão das necessidades elencadas a partir da análise das respostas obtidas na pesquisa, sendo eles:</p> <p><u>Unidade 1</u>: Educação a distância: princípios e modalidades; <u>Unidade 2</u>: Professor e professor-tutor em EaD; <u>Unidade 3</u>: Atribuições e perfil; <u>Unidade 4</u>: Funções: pedagógicas, gerencial, técnica e social; <u>Unidade 5</u>: Tutoria, mediação e interação.</p>		
Fórum de discussão	<p>Durante todo o módulo 1, ficará disponível um fórum de discussão para que os participantes discutam sobre os assuntos pertinentes à unidades trabalhada. Este fórum, tem o objetivo de trocar experiências e de buscar novas formas de avaliar e dar feedbacks mais assertivos e que contribuam com a aprendizagem do aluno. Ele não fará parte da composição da média do curso.</p> <p>O orientador responsável pela turma irá mediar o fórum durante todo o módulo, incentivando os alunos (professores e professores-tutores) a trocarem experiências e participarem das discussões. Ele encerrará na semana da avaliação final do módulo 1 do curso.</p>		
Avaliação do módulo	Instrumentos	Valor	Critérios
	Questões objetivas em provas	0,5	A nota é atribuída pelo sistema que possui o gabarito com as alternativas corretas cadastradas.
	Fórum de discussão	0,5	Avaliado e mediado pelo orientador, com <i>feedback</i> . Esta atividade permite a interação entre os participantes e a troca de experiências.

CURSO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO			
Título do curso	FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD		
Módulo 2	Metodologia de Pesquisa		
Carga horária	<p>A carga horária do módulo será de 20 horas, divididas em 5 semanas de curso, mais uma semana para a avaliação final. Esta carga horária será distribuída em 4 horas de estudos semanais.</p> <p>A cada 2 semanas será aberta uma aula com duas atividades avaliativas. Cada aula inicia em uma terça-feira e encerra na segunda-feira anterior a abertura da aula seguinte. Este formato permite que o professor-tutor faça o acompanhamento da turma e o aluno possa esclarecer dúvidas, em seu horário de permanência na IES que atua.</p>		
Ementa do módulo 2	Compreender e aplicar os princípios da metodologia científica em situações de apreensão, produção e expressão do conhecimento nas IES. Contribuir o processo de adaptação dos estudantes, auxiliar na integração, minimizando as dificuldades e apreensões quanto à forma de estudar.		
Conteúdos do Módulo 2	<p>Os conteúdos que serão abordados neste módulo partirão das necessidades elencadas a partir da análise das respostas obtidas na pesquisa, sendo eles:</p> <p><u>Unidade 1</u>: Metodologia de pesquisa: conceitos, métodos e técnicas;</p> <p><u>Unidade 2</u>: Linhas de pesquisa em Educação;</p> <p><u>Unidade 3</u>: O exercício da escrita como elemento constitutivo da produção e expressão do conhecimento;</p> <p><u>Unidade 4</u>: Normas científicas para apresentação trabalhos e textos acadêmicos;</p> <p><u>Unidade 5</u>: Princípios de Metodologia Científica para a mediação em trabalhos acadêmicos.</p>		
Fórum de discussão	Durante todo o módulo 2, ficará disponível um fórum de discussão para que os participantes discutam sobre os assuntos pertinentes à unidades trabalhada. Este fórum tem o objetivo de trocar experiências e de buscar novas formas de avaliar e dar feedbacks mais assertivos e que contribuam com a aprendizagem do aluno. Ele não fará parte da composição da média do curso. O profissional responsável pela turma irá mediar o fórum durante todo o módulo, incentivando os alunos (professores e professores-tutores) a trocarem experiências e participarem das discussões. Ele encerrará na semana da avaliação final do módulo 2 do curso.		
Avaliação do módulo	Instrumentos	Valor	Critérios
	Wiki	0,5	Avaliado e mediado pelo orientador, com <i>feedback</i> . Esta atividade permite a interação entre os participantes e a troca de experiências, utilizando-se do estudo de caso realizado na outra atividade.
	Estudo de caso	1,0	Os alunos farão um estudo de caso que poderá ser escolhido pela IES ou pelo mediador. A atividade será avaliada pelo orientador.

CURSO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO			
Título do curso	FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD		
Módulo 3	Didática Docente		
Carga horária	<p>A carga horária do módulo será de 20 horas, divididas em 5 semanas de curso, mais uma semana para a avaliação final. Esta carga horária será distribuída em 4 horas de estudos semanais.</p> <p>A cada 2 semanas será aberta uma aula com duas atividades avaliativas. Cada aula inicia em uma terça-feira e encerra na segunda-feira anterior a abertura da aula seguinte.</p> <p>Este formato permite que o professor-tutor faça o acompanhamento da turma e o aluno possa esclarecer dúvidas, em seu horário de permanência na IES na qual atua.</p>		
Ementa do módulo 3	<p>Refletir sobre o papel da Didática no âmbito da formação docente, no contexto político-educacional contemporâneo. Evidenciar a relação prática-teoria-prática como eixo do trabalho pedagógico e da produção do currículo. Analisar as diferentes concepções de conhecimento que permeiam o processo ensino-aprendizagem na EaD. Identificar e discutir os componentes da ação docente, do planejamento e da avaliação educacional. Reconhecer o cotidiano da escola como um espaço/tempo fundamental para a reflexão/ação, compreendendo a pesquisa como um princípio educativo inerente à formação do professor.</p>		
Conteúdos do Módulo 3	<p>Os conteúdos abordados neste módulo partirão das necessidades elencadas a partir da análise das respostas obtidas na pesquisa, sendo eles:</p> <p><u>Unidade 1:</u> Aprendizagem e Informação;</p> <p><u>Unidade 2:</u> Competências e Habilidades pedagógicas;</p> <p><u>Unidade 3:</u> Didáticas e Metodologias utilizadas em EaD;</p> <p><u>Unidade 4:</u> Processos de ensino e estratégias motivacionais em EaD;</p> <p><u>Unidade 5:</u> Habilidades pessoais e Apoio discente.</p>		
Fórum de discussão	<p>Durante todo o módulo 3, ficará disponível um fórum de discussão para que os participantes discutam sobre os assuntos pertinentes à unidades trabalhada. O objetivo é trocar experiências e buscar novas formas de avaliar e dar feedbacks mais assertivos e que contribuam com a aprendizagem do aluno. Ele não fará parte da composição da média do curso. O profissional responsável pela turma irá mediar o fórum durante todo o módulo, incentivando os alunos a trocarem experiências e participarem das discussões, que encerrará na semana da avaliação final do módulo 3 do curso.</p>		
Avaliação do módulo	Instrumentos	Valor	Critérios
	Fórum de discussão	0,5	Avaliado e mediado pelo orientador, com <i>feedback</i> . Esta atividade permite a interação entre os participantes e a troca de experiências.
	Questões discursivas	0,5	Avaliadas pelo orientador com <i>feedback</i>

CURSO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO			
Título do curso	FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD		
Módulo 4	Uso de Tecnologias como aporte pedagógico		
Carga horária	<p>A carga horária do módulo será de 20 horas, divididas em 5 semanas de curso, mais uma semana para a avaliação final. Esta carga horária será distribuída em 4 horas de estudos semanais.</p> <p>A cada 2 semanas será aberta uma aula com duas atividades avaliativas. Cada aula inicia em uma terça-feira e encerra na segunda-feira anterior a abertura da aula seguinte.</p> <p>Este formato permite que o professor-tutor faça o acompanhamento da turma em seu horário de permanência na IES na qual atua.</p>		
Ementa do módulo 4	<p>Proporcionar uma reflexão sobre as TIC e suas implicações no processo de expansão, manutenção e transformação na cultura, bem como sua capacidade de reconfigurar as relações que circundam o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas faces.</p>		
Conteúdos do Módulo 4	<p>Os conteúdos abordados neste módulo partirão das necessidades elencadas a partir da análise das respostas obtidas na pesquisa, sendo eles:</p> <p><u>Unidade 1:</u> Tecnologias disponíveis em EaD; <u>Unidade 2:</u> Novos papéis dos aprendizes e dos educadores em ambientes de aprendizagem baseados nas TIC; <u>Unidade 3:</u> Sala de aula virtual (fórum, chat, mural e videoconferência); <u>Unidade 4:</u> Conteúdo <i>online</i>, <i>World Wide Web</i> (WWW), <i>e-mail</i> e redes; <u>Unidade 5:</u> O aluno no contexto da EaD (materiais e atividades).</p>		
Fórum de discussão	<p>Durante todo o módulo 4, ficará disponível um fórum de discussão para que os participantes discutam sobre os assuntos pertinentes à unidades trabalhada. O objetivo de trocar experiências e de buscar novas formas de avaliar e dar feedbacks mais assertivos e que contribuam com a aprendizagem do aluno. Ele não fará parte da composição da média do curso. O profissional responsável pela turma irá mediar o fórum durante todo o módulo, incentivando os alunos a trocarem experiências e participarem das discussões. Ele encerrará na semana da avaliação final do módulo 4 do curso.</p>		
Avaliação do módulo	Instrumentos	Valor	Critérios
	Blog	0,5	Avaliado e mediado pelo orientador, com <i>feedback</i> . Esta atividade permite a interação entre os participantes e a troca de experiências, utilizando-se do estudo de caso realizado na outra atividade.
	Portfólio Webfólio	0,5	Avaliado e mediado pelo orientador, com <i>feedback</i> . Esta atividade permite a interação entre os participantes e a troca de experiências, utilizando-se do estudo de caso realizado na outra atividade.

CURSO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO			
Título do curso	FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD		
Módulo 5	Avaliação para a aprendizagem		
Carga horária	<p>A carga horária do módulo será de 20 horas, divididas em 5 semanas de curso, mais uma semana para a avaliação final. Esta carga horária será distribuída em 4 horas de estudos semanais.</p> <p>A cada 2 semanas será aberta uma aula com duas atividades avaliativas. Cada aula inicia em uma terça-feira e encerra na segunda-feira anterior a abertura da aula seguinte.</p> <p>Este formato permite que o professor-tutor faça o acompanhamento da turma em seu horário de permanência na IES na qual atua.</p>		
Ementa do módulo 5	Conhecer processos e instrumentos de avaliação da aprendizagem voltados a cursos de graduação na modalidade a distância.		
Conteúdos do Módulo 5	<p>Os conteúdos abordados neste módulo partirão das necessidades elencadas a partir da análise das respostas obtidas na pesquisa, sendo eles:</p> <p><u>Unidade 1:</u> Avaliação da aprendizagem (concepções e parâmetros)</p> <p><u>Unidade 2:</u> Avaliação em EaD (processos e instrumentos)</p> <p><u>Unidade 3:</u> Avaliação do processo ensino aprendizagem (modalidades e funções);</p> <p><u>Unidade 4:</u> Progresso acadêmico e Papel do professor e professor-tutor no processo;</p> <p><u>Unidade 5:</u> Inovações pedagógicas e tecnologias aplicadas ao processo avaliativo.</p>		
Fórum de discussão	<p>Durante todo o módulo 5, ficará disponível um fórum de discussão para que os participantes discutam sobre os assuntos pertinentes à unidades trabalhada. Este fórum tem o objetivo de trocar experiências e de buscar novas formas de avaliar e dar feedbacks mais assertivos e que contribuam com a aprendizagem do aluno. Ele não fará parte da composição da média do curso. O profissional responsável pela turma irá mediar o fórum durante todo o módulo, incentivando os alunos (professores e professores-tutores) a trocarem experiências e participarem das discussões. Ele encerrará na semana da avaliação final do módulo 5 do curso.</p>		
Avaliação do módulo	Instrumentos	Valor	Critérios
	<p>Qüiz (jogo)</p> <p>Trabalho (pesquisa)</p>	<p>0,5</p> <p>1,0</p>	<p>A nota é atribuída pelo sistema que possui o gabarito com as alternativas corretas cadastradas.</p> <p>Os participantes farão uma pesquisa relacionada ao módulo. A atividade será avaliada pelo orientador com <i>feedback</i> ou ainda, conforme a disponibilidade tecnológica, poderá ser avaliada pelos pares e com <i>feedback</i> destes.</p>

CURSO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO		
Título do curso	FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> - DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA NA EaD	
Sequência dos módulos	Participar do fórum de discussão presente em todos os módulos	
Módulo 1	Unidade 1	Ler a unidade 1 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 1
		Acessar o material complementar da aula 1
	Unidade 2	Ler a unidade 2 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 2
		Acessar o material complementar da aula 2
	Unidade 3	Ler a unidade 3 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 3
		Acessar o material complementar da aula 3
	Unidade 4	Ler a unidade 4 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 4
		Acessar o material complementar da aula 4
	Unidade 5	Ler a unidade 5 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 5
Acessar o material complementar da aula 5		
	Realizar a atividade avaliativa 1 do módulo 1	(Valor: 0,5)
	Realizar a atividade avaliativa 2 do módulo 1	(Valor: 0,5)
Módulo 2	Unidade 1	Ler a unidade 1 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 1
		Acessar o material complementar da aula 1
	Unidade 2	Ler a unidade 2 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 2
		Acessar o material complementar da aula 2
	Unidade 3	Ler a unidade 3 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 3
		Acessar o material complementar da aula 3
	Unidade 4	Ler a unidade 4 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 4
		Acessar o material complementar da aula 4
	Unidade 5	Ler a unidade 5 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 5
Acessar o material complementar da aula 5		
	Realizar a atividade avaliativa 1 do módulo 2	(Valor: 0,5)
	Realizar a atividade avaliativa 2 do módulo 2	(Valor: 1,0)
Módulo 3	Unidade 1	Ler a unidade 1 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 1
		Acessar o material complementar da aula 1
	Unidade 2	Ler a unidade 2 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 2
		Acessar o material complementar da aula 2
	Unidade 3	Ler a unidade 3 do livro
		Assistir ao vídeo da aula 3
		Acessar o material complementar da aula 3

	Unidade 4	Ler a unidade 4 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 4	
		Acessar o material complementar da aula 4	
	Unidade 5	Ler a unidade 5 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 5	
		Acessar o material complementar da aula 5	
	Realizar a atividade avaliativa 1 do módulo 3		(Valor: 0,5)
Realizar a atividade avaliativa 2 do módulo 3		(Valor: 0,5)	
Módulo 4	Unidade 1	Ler a unidade 1 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 1	
		Acessar o material complementar da aula 1	
	Unidade 2	Ler a unidade 2 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 2	
		Acessar o material complementar da aula 2	
	Unidade 3	Ler a unidade 3 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 3	
		Acessar o material complementar da aula 3	
	Unidade 4	Ler a unidade 4 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 4	
		Acessar o material complementar da aula 4	
	Unidade 5	Ler a unidade 5 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 5	
Acessar o material complementar da aula 5			
Realizar a atividade avaliativa 1 do módulo 4		(Valor: 0,5)	
Realizar a atividade avaliativa 2 do módulo 4		(Valor: 0,5)	
Módulo 5	Unidade 1	Ler a unidade 1 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 1	
		Acessar o material complementar da aula 1	
	Unidade 2	Ler a unidade 2 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 2	
		Acessar o material complementar da aula 2	
	Unidade 3	Ler a unidade 3 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 3	
		Acessar o material complementar da aula 3	
	Unidade 4	Ler a unidade 4 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 4	
		Acessar o material complementar da aula 4	
	Unidade 5	Ler a unidade 5 do livro	
		Assistir ao vídeo da aula 5	
Acessar o material complementar da aula 5			
Realizar a atividade avaliativa 1 do módulo 5		(Valor: 0,5)	
Realizar a atividade avaliativa 2 do módulo 5		(Valor: 1,0)	
AVALIAÇÃO FINAL	Instrumento	Valor	Critérios
	Será composta por 6 questões objetivas e 4 questões discursivas.	4,0	Questões objetivas: a nota é atribuída pelo sistema que possui o gabarito com as alternativas corretas cadastradas. Questões discursivas: corrigidas pelo orientador com <i>feedback</i> aos alunos.

**ANEXO 1 – CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA ANÁLISE DE DADOS
ELABORADO POR SAMPIERI, COLLADO E LUCIO (2013).**

ABORDAGEM QUALITATIVA

1. O processo essencial da análise é que recebemos dados não estruturados e somos nós quem os estruturamos.
2. Os principais objetivos da análise qualitativa são:
 - Dar estrutura aos dados, e isso implica organizar as unidades, as categorias, os temas e os padrões. -Descrever as experiências das pessoas estudadas sob sua ótica, em sua linguagem e com suas expressões.
 - Compreender profundamente o contexto que rodeia os dados. -Interpretar e avaliar unidades, categorias temas e padrões. -Explicar ambientes, situações, fatos, fenômenos.
 - Reconstruir histórias.
 - Encontrar sentido para os dados no âmbito da formulação do problema.
 - Relacionar os resultados da análise com a teoria fundamentada ou construir teorias.
3. Conseguir esses propósitos é um trabalho paulatino. Para satisfazê-los devemos organizar e avaliar uma grande quantidade de dados coletados (gerados), para que as interpretações decorrentes do processo sejam direcionadas para a formulação do problema.
4. Uma fonte de dados importantíssima que é adicionada à análise são as impressões, percepções, sentidos e experiências do pesquisador ou pesquisadores (na forma de anotações ou registradas por um meio eletrônico).
5. Nossa interpretação sobre os dados será diferente da interpretação de outros pesquisadores; e isso não significa que uma seja melhor do que a outra, mas que cada um possui seu próprio ponto de vista, apesar de alguns acordos recentes para sistematizar mais a análise qualitativa.
6. A análise é um processo eclético (que concilia diversos pontos de vista) e sistemático, mas não é rígido nem mecânico.
7. Como qualquer tipo de análise, qualitativa é contextual.
8. Não é uma análise “passo a passo”, o que fazemos é estudar cada “peça” dos dados em si mesma e em relação às demais.
9. É um caminho com direção, mas não em “linha reta”, nos movemos continuamente “daqui para lá”; vamos e retornamos dos primeiros dados coletados para os últimos, interpretamos e damos significado a eles, e isso ajuda a ampliar a base de dados quando for necessário, até que construimos um significado para todos os dados.
10. Mais do que seguir uma série de regras e procedimentos concretos sobre como analisar os dados, o pesquisador constrói sua própria análise. A interação entre a coleta e a análise nos permite ter maior flexibilidade na interpretação dos dados e adaptabilidade quando elaboramos as conclusões. Precisamos insistir: a análise dos dados não é predeterminada, mas “pré-desenhada, coreografada ou delineada”. Ou seja, começa a ser realizada a partir de um esquema geral, mas seu desenvolvimento vai passando por modificações de acordo com os resultados. Em outras palavras, a análise é moldada pelos dados (aquilo que os participantes ou os casos vão revelando e o que o pesquisador vai descobrindo).
11. O pesquisador analisa cada dado (que por si só tem um valor) deduz semelhanças e diferenças com outros dados.
12. Os segmentos de dados são organizados em um sistema de categorias.
13. Os resultados da análise são sínteses de “ordem superior” que surgem na forma de descrições, expressões, temas, padrões, hipóteses e teoria.
14. Existem diversas formas de abordar a análise qualitativa, dependendo do desenho ou do marco referencial selecionado. Entre as abordagens podemos encontrar várias como a etnografia, a teoria fundamentada, a fenomenologia, o feminismo, a análise do discurso, a análise conversacional, as análises semióticas e pós-estruturais.

Fonte: SAMPIERI; COLLADO; LUCIO (2013, p. 447-448).

ANEXO 2 – COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Pesquisador: Jacques de Lima Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60911216.0.0000.5573

Instituição Proponente: Centro Universitario Internacional UNINTER

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.801.624

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto contém os elementos necessários para o desenvolvimento da investigação e está bem redigido.

Sua finalidade é investigar a formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam em diferentes níveis e contextos de ensino.

A metodologia é qualitativa e envolve resposta a questionário com participação de 50 sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão expressos como: Analisar a formação inicial e continuada dos professores que atuam em diferentes níveis e contextos de ensino diante da utilização das tecnologias educacionais no desenvolvimento profissional docente. E como objetivos específicos:

- Investigar as implicações e contribuições das tecnologias educacionais no processo de formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional docente.
- Pesquisar e identificar quais tecnologias educacionais são utilizadas nos processos de formação de professores e as suas repercussões na profissionalização docente.
- Caracterizar as concepções de profissionalização de professores na literatura contemporânea brasileira e internacional.
- Identificar até onde essas concepções contribuem na profissionalização docente.
- Propor melhorias para a profissionalização docente tendo como base as pesquisas realizadas.

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.510-030

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 1.801.624

Estão coerentes com a problemática apresentada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos. A pesquisa poderá ter como risco o constrangimento ao responder o questionário e a entrevista realizada com o participante. Estudos que empregam técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários clínicos e outros, nos quais não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo traz poucos riscos.

Benefícios: e reconhecida a importância de se repensar e transformar os processos formativos que ocorrem em relação a formação de professores. Sabemos que a formação de um professor é algo complexo que perpassa por grandes desafios. A formação docente que se apresenta na atualidade necessita redimensionar e organizar seu processo formativo de maneira que venha atender as necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa na área de educação e tecnologia que poderá contribuir com a compreensão do campo indicando o que se pode melhorar nos processos de formação continuada inicial em relação à formação docente e em relação à prática de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados.

Recomendações:

No questionário rever a redação do termo porque. Sugestão: se possível tornar o formato das questões como questionário, incluindo perguntas na teoria de itens.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi aprovado, tendo o colegiado acolhido o parecer do relator.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Internacional Uninter, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da Pesquisa. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Telefone: (41)3311-5926

Município: CURITIBA

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 1.801.624

como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_806306.pdf	11/10/2016 17:03:09		Aceito
Outros	Curriculo.pdf	11/10/2016 17:02:34	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	11/10/2016 17:01:32	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Elementos.doc	11/10/2016 16:59:44	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Coordenador.pdf	11/10/2016 16:58:06	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Responsabilidade.pdf	11/10/2016 16:57:38	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Materiais.pdf	11/10/2016 16:57:12	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Resultados.pdf	11/10/2016 16:56:43	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	11/10/2016 16:56:10	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAJACKS.pdf	11/10/2016 16:53:30	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.doc	06/10/2016 23:46:31	Jacques de Lima Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.510-030

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 1.801.624

CURITIBA, 01 de Novembro de 2016

Assinado por:
Marlo Sergio Cunha Alencastro
(Coordenador)

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com