

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: INDICADORES DO MODELO  
FORMATIVO DA UAB/UFSCar**

Presidente Prudente

2010

FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: INDICADORES DO MODELO  
FORMATIVO DA UAB/UFSCar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Claudia Maria de Lima

Presidente Prudente

2010

O47f Oliveira, Franciscaine Priscila Martins  
Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a distância : indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar / Franciscaine Priscila Martins de Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n.], 2010

276f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientador: Claudia Maria de Lima

Banca: Eliane Schlemmer, Yoshie Ussami Ferrari Leite

Inclui bibliografia

1. Formação Inicial de Professores. 2. Ensino Superior. 3. Educação à distância. 4. Universidade Aberta do Brasil. I Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD(18.ed.) 370

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Aos 30 dias do mês de abril do ano de 2010, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro II, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Profa. Dra. ELIANE SCHLEMMER do(a) Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA, intitulada "FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: INDICADORES DO MODELO FORMATIVO DA UAB/UFSCAR". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora

Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Profa. Dra. ELIANE SCHLEMMER

## DEDICATÓRIA

Por ter me feito o que sou e ter se constituído fonte inesgotável da minha energia e dos meus sonhos, te dedico esse trabalho minha mãe.

Agradeço-te por acreditar que ele seria possível mesmo quando os desafios pareciam, a mim, insuperáveis. À você todo meu amor, respeito e admiração.

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos desse trabalho me permitiu perceber as muitas e fraternas mãos e almas que o tornaram uma realidade. Digo mãos e almas porque não apenas de contribuições científicas e acadêmicas se faz um trabalho de pesquisa, mas também de ombros amigos que nos confortam nos muitos momentos angustiantes que marcam o desafio de uma empreitada investigativa. Amigos esses que trazem o conforto e o aconchego que tornam o espírito mais livre e propenso à atividade criativa. Por serem muitas essas contribuições e de todas as naturezas, certamente corro o risco de esquecer-me de mencionar algum nome. Antecipadamente, peço desculpas àqueles que forem alvo do meu esquecimento. A contribuição de vocês não foi para mim menos especial.

Agradeço primeiramente à minha mãe, pois foi seu exemplo de educadora comprometida com a realidade da escola pública brasileira que me mostrou a importância e a possibilidade da educação enquanto prática social transformadora. Obrigada minha amada mãe pelas reflexões e provocações à mesa do café e por compartilhar suas experiências aos finais de tarde após enfrentar os desafios em sala de aula. Tudo isso me trouxe ao campo da pesquisa em educação.

À minha família pelo incentivo e pelo alento sempre tão presente. Obrigada pelo respeito e pelo silêncio nos momentos de estudo. À minha irmã, obrigada pelos lanches tão saborosos nos intervalos entre um texto e outro, entre uma escrita e outra. Ao meu irmão agradeço por dividir comigo sua conexão com a internet. À minha avó Nair agradeço pelo exemplo de vida, perseverança e otimismo.

À minha querida Tia Rita, ser especial e único, agradeço o imenso carinho e a acolhida tão aconchegante. Obrigada pela amizade, pelos queijos e vinhos, pelos conselhos, pelos risos e choros, por ter sido sempre uma mão estendida e um coração aberto.

Às minhas amigas Ana Elisa e Cintia (Belezinha) por me terem feito sentir em casa e terem se tornado um presente em minha vida. Obrigada por terem compartilhado comigo tantas alegrias, risos, choros, aprendizagens infinitas e momentos inesquecíveis. Fizeram me sentir especial.

À professora Dra. Claudia Maria de Lima pela confiança em mim depositada, pela liberdade intelectual que me permitiu sem, contudo, suprimir as preciosas orientações, críticas e reflexões. Seu exemplo de pessoa, educadora e pesquisadora incansável foi fundamental em

minha formação. Obrigada pelos desafios e experiências de aprendizagem a mim oportunizados. Certamente eles serão sempre lembrados.

À professora Dr<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite, pelas ricas contribuições feitas ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço as inúmeras aprendizagens acadêmicas e pessoais. Das leituras sugeridas e reflexões propostas à boa música compartilhada e à ida ao teatro. Todas as experiências foram muito significativas.

À professora Dr<sup>a</sup> Eliana Schlemmer, pela leitura cuidadosa, pelos questionamentos e sugestões tão pertinentes que permitiram reencaminhamentos da pesquisa, novas descobertas e compreensões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente agradeço as oportunidades de aprendizagens e as interlocuções estabelecidas. Um agradecimento especial à professora Dr<sup>a</sup>. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen por me permitir realizar o Estágio de Docência em sua disciplina onde pude experienciar parte da beleza e do desafio da docência no ensino superior.

Às amigas e aos amigos do mestrado, em especial: Cristina, Everton (Tatinho), Regina Célia, Edson, Selma e tantos outros. Obrigada por terem tornado essa trajetória mais rica e agradável.

Aos amigos e às amigas do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Organização Escolar e Políticas Públicas” (GPFOPE) pelas leituras e reflexões compartilhadas e pelas muitas contribuições à minha pesquisa, desde o debate do projeto de pesquisa ao material prévio para a qualificação.

Agradeço aos diversos profissionais da UAB/UFSCar pela participação e contribuição dada à pesquisa que permitiram a construção de algumas compreensões significativas acerca da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro no primeiro de pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) pelo auxílio no último de pesquisa. Ambos os apoios possibilitaram a dedicação exclusiva à pesquisa e a participação em eventos, sem os quais a qualidade do trabalho não seria a mesma.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o modelo de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância que vem sendo construído no curso de Pedagogia resultante da parceria entre Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - UAB/UFSCar. Buscamos identificar e analisar a perspectiva de professor e a concepção de formação que fundamentam o modelo do referido curso, bem como perceber aspectos do modelo de educação a distância que o subsidia. O estudo realizado foi de cunho exploratório, tendo como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com 10 participantes envolvidos com a UAB/UFSCar e, mais especificamente, com o curso de Pedagogia dessa parceria. O caráter exploratório de nossa pesquisa nos possibilitou a construção de análises e compreensões que culminaram com a percepção de alguns indicadores do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Esse curso tem como pressuposto a formação de um professor pesquisador, capaz de gerar conhecimentos. As atividades formativas se direcionam no sentido de propiciar uma reflexão crítica sobre a escola e o seu entorno. A formação prática parece ser o centro de referência da formação oferecida. Entretanto, percebemos a necessidade de uma discussão mais articulada no tocante a essa visão sobre a formação prática e como ela se articula no curso, especialmente quanto aos estágios supervisionados. O modelo de educação a distância possui características que mais se aproximam do modelo Web em que a internet é o principal espaço de socialização e de realização das atividades formativas. Nesse modelo, a figura do tutor, sobretudo, do tutor virtual ganha centralidade entre os agentes formadores. No curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, o tutor virtual é percebido como professor. Diante disso, pudemos perceber a necessidade de que sejam revistas suas condições de trabalho e de participação na elaboração e desenvolvimento das disciplinas a fim de superar dicotomias e fragmentações. A criação de uma política interna na instituição, que contemple as propostas de educação a distância e garanta a continuidade dos cursos e a oferta das mesmas condições e oportunidades de formação aos alunos que realizam seus estudos por meio dessa modalidade, parece se constituir como fundamental à qualidade dos cursos oferecidos. Longe de indicar um ponto final na discussão, concluímos o presente estudo apontando para a importância de que sejam realizadas novas investigações e análises que tomem como objeto as diversas dimensões que perpassam as experiências de formação oferecida por meio das parcerias estabelecidas entre UAB e instituições de ensino superior públicas, sobretudo no que se refere à formação de professores.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores – ensino superior - educação a distância - Universidade Aberta do Brasil (UAB)

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the initial teacher training model from the early years of elementary school level at distance that is being built in the Pedagogy course resulting from the partnership between the Open University of Brazil (UAB) and Federal University of São Carlos (UFSCar) - UAB / UFSCar. We seek to identify and analyze the teacher perspective and training conception that substantiate the course model as well realize aspects of the distance education model that subsidizes it. The study was exploratory, and instruments for data collection included literature review, document analysis and semi-structured interviews with 10 participants from UAB/UFSCar and, more specifically, from the Pedagogy course of this partnership. The exploratory nature of our research allowed us to build some analysis and insights that led us to the perception of some indicators of the training model of the Pedagogy course from UAB/UFSCar. This course takes like its premise the formation of a teacher researcher, able to generating knowledge. The training activities are directed towards providing a critical reflection on the school and its surroundings. The practical training appears to be the reference center of the training offered. However, we realized the need for a more articulated discussion about this view to the practical training and how it is articulated in the course, particularly concerning supervised internships. The model of distance education has characteristics that approach it from Web model where the internet is the main means for socialization and realizing the training activities. In this model, the figure of the tutor, especially the virtual tutor wins centrality between the trainers agents. In the Pedagogy course from UAB/UFSCar, the virtual tutor is perceived as a teacher. Whereupon, we realized the need to be reviewed their working conditions and participation in the formulation and development of the disciplines in order to overcome dichotomies and fragmentation. Creating an internal policy in the institution, which contemple proposals for distance education ensuring the continuity of supply the courses and the same conditions and training opportunities for students to conduct their studies using this modality, appears to be fundamental to the offered courses quality. Far from indicating an end point in the discussion, we concluded this study indicating the importance are undertaken that further research and analysis that take as their object the various dimensions that go through the training experiences offered through partnerships established between UAB and institutions of public higher education, especially, with regard to teacher training.

**Keywords:** initial teacher training – higher education - Open University of Brazil (UAB)

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I</b> – Distribuição de cursos nos pólos UAB por modalidade.....	92
---	----

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Estrutura organizacional básica do sistema gestor da UAB/UFSCar.....121
- Figura 2** - Diagrama básico sobre a estruturação dos materiais didáticos virtuais dos cursos da UAB/UFSCar no Moodle.....177

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A</b> – Modelo do Termo de Consentimento e Participação na Pesquisa enviado aos sujeitos participantes.....	236
<b>ANEXO B</b> - Matriz de análise da proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	238
<b>ANEXO C</b> – Roteiro da entrevista com coordenadora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	245
<b>ANEXO D</b> – Quadro referência para a construção do instrumento de coleta de dados junto aos tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	247
<b>ANEXO E</b> - Roteiro da entrevista com os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	256
<b>ANEXO F</b> - Roteiro da entrevista com os professores coordenadores de disciplina do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	260
<b>ANEXO G</b> - Roteiro da entrevista com os coordenadores de pólo de apoio presencial.....	264
<b>ANEXO H</b> - Roteiro da entrevista com os tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	266

## SUMÁRIO

<b>DOS CAMINHOS QUE ME LEVARAM À PESQUISA.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>10</b>
1.1 O cenário atual das discussões sobre formação de professores.....	11
1.2 De uma nova escola e de um novo professor.....	13
1.3 Da formação de professores para uma nova escola: concepções e tendências formativas.....	15
1.4 Formação inicial de professores dos anos iniciais.....	22
1.5 O curso de Pedagogia como espaço para a formação em nível superior dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: polêmicas e contradições.....	27
1.5.1 Dificuldades enfrentadas pelo curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	33
1.6 Dos saberes e competências necessários ao exercício da docência: o lugar da formação inicial.....	37
1.7 O professor como intelectual crítico e reflexivo e a relação teoria e prática na formação inicial.....	46
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>54</b>
2.1 Trajetória conceitual da educação a distância.....	56
2.2 Dos modelos de educação a distância.....	57
2.3 Ensino superior a distância: uma caminho para a expansão?.....	60
2.4 Formação a distância: discursos e ambiguidades.....	65
2.5 A política nacional de formação de professores.....	68
2.6 Formação de professores a distância no Brasil.....	72
2.7 Dos novos profissionais da educação a distância.....	82
2.8 A Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	90

**CAPÍTULO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS ..... 97**

3.1 Delineamento metodológico da pesquisa.....	99
3.2 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	101
3.3 Dos 'informantes' da pesquisa e das entrevistas realizadas.....	104
3.3.1 A coordenação do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	105
3.3.2 Os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar .....	106
3.3.3 Os professores coordenadores de disciplina do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	108
3.3.4 Os informantes da pesquisa nos pólos de apoio presencial: coordenadores de pólo e tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	110
3.4 Dificuldades e desafios enfrentados no decorrer da pesquisa.....	113
3.5 Dos procedimentos de análise dos dados obtidos.....	114

**CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E ANÁLISES CONSTRUÍDAS .....118**

4.1 Delineado os elementos de um processo formativo em construção: o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	119
4.2 Apresentando os dados dos documentos.....	120
4.2.1 Da UAB/UFSCar.....	120
4.2.2 Do Curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	124
4.2.2.1 Concepção, finalidade e objetivo.....	125
4.2.2.2. Princípios Norteadores e Eixos Temáticos.....	126
4.2.2.3 Perfil profissional do egresso.....	126
4.2.2.4 Componentes Curriculares.....	127
4.2.2.5 Organização do curso.....	128
4.2.2.6 Das avaliações.....	129
4.2.2.7 Da equipe do curso.....	129
4.3 Construindo análises em torno do objeto de pesquisa.....	130
4.3.1 Dos objetivos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e do professor que se espera formar.....	130
4.3.2 A perspectiva de professor do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar: entre a análise documental e a fala dos sujeitos da pesquisa.....	137

4.3.3 Aspectos da proposta formativa do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.....	141
4.3.4 Docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e o trabalho de tutoria virtual.....	149
4.3.5 Dimensões e desafios do trabalho de tutoria virtual.....	161
4.3.6 Aspectos do modelo de educação a distância da UAB/UFSCar.....	174
4.3.6.1 Materiais didáticos, mídias e tecnologias utilizados na UAB/UFSCar .....	175
4.3.6.2 Infraestrutura de apoio aos alunos na UAB/UFSCar.....	186
4.3.6.3 Os pólos de apoio presencial enquanto referência das universidades: desafios enfrentados.....	192
4.3.7 Educação a distância e políticas internas das IES.....	195
4.3.8 Ambientação na cultura de educação a distância .....	196
4.3.9 Elementos da relação presença-ausência na UAB/UFSCar.....	200
4.3.10 Olhares dos sujeitos da pesquisa sobre a educação a distância.....	204
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>212</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>235</b>

## DOS CAMINHOS QUE ME LEVARAM À PESQUISA

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.  
Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora,  
que aponta lápis,  
que vê a uva etc., etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
*Manoel de Barros*

A incompletude descrita pelo poeta expressa sabiamente o sentimento que me atravessa nesse momento em que me incumbo da tarefa de iniciar o resgate do meu percurso no mestrado em educação porque acredito que não é apenas a investigação realizada que deve compor esse trabalho. As muitas experiências vividas e as lições aprendidas precisam também ser, de alguma forma, resgatadas, mesmo que brevemente. Tarefa desafiadora, pois nem só de flores se constituiu essa trajetória. Muitas foram as barreiras e inúmeros os tropeços. Cada um deles fundamentais ao meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Estou a me olhar no espelho tentando certo estranhamento que me permita enxergar as novas possibilidades de ser ‘eu’ ou ‘outros’ que se configuraram durante os anos em que realizei o mestrado.

Há muitas novas facetas de mim mesma que ainda não reconheço muito bem. Mas o(s) reflexo(s) que vejo no espelho me agrada(m), ainda que muitos não sejam nítidos no momento. Há compreensões de mim mesma que ainda preciso construir. Entretanto, em meios há tantos reflexos um deles já posso ter clareza: sou uma pesquisadora que se constituiu professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

As disciplinas cursadas no mestrado, as discussões no grupo de pesquisa e com demais colegas, as interlocuções estabelecidas nos eventos científicos da área, o desenvolvimento da

pesquisa relatada nesse trabalho foram elementos fundamentais à constituição da minha identidade docente e profissional.

Concluí a licenciatura em Pedagogia a distância, iniciada no ano de 2006, durante o processo de mestrado. As lacunas dessa formação foram muitas. Resultantes de processos de aligeiramento e banalizações que vivenciei. E também de um modelo de formação inicial incapaz de possibilitar a construção dos saberes necessários à docência. Os conteúdos de formação foram trabalhados de maneira superficial e não houve articulação entre os componentes formativos. As práticas de ensino e os estágios supervisionados se fundamentaram em uma perspectiva tecnicista e não se constituíram como espaços de aprendizagem da docência. A falta de vínculo com a realidade e os desafios que cercam o exercício da profissão docente foi um dos principais fatores limitantes da formação que recebi no curso de Pedagogia.

E foi no espaço da universidade, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente que algumas dessas lacunas de minha formação foram preenchidas. Ao compartilhar minhas angústias e inquietações com professores e pesquisadores experientes na prática da docência universitária e da pesquisa na área de formação de professores, bem como com colegas dos diversos espaços em que estive, pude encontrar caminhos alternativos para suprir algumas das deficiências de minha formação no curso de Pedagogia. Percebi-me também capaz de construir esses caminhos.

A defesa da universidade como espaço em que a formação inicial de professores em nível superior deve ocorrer não pode ser mera retórica. A vivência da cultura universitária é, sim, fundamental na constituição da identidade docente. A pesquisa como princípio formativo e cognitivo traz possibilidades significativas para os processos de formação inicial.

Ainda não tive a oportunidade de assumir a regência de uma sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Certamente encontrarei muitos desafios que evidenciarão outras lacunas de minha formação. Mas as lições aprendidas e as experiências construídas no percurso de mestrado me permitem dizer que a superação desses desafios será buscada pelo exercício de uma prática investigativa e pelo reconhecimento da importância da interlocução com os pares. Essas foram atitudes desenvolvidas durante os anos de mestrado.

Mas o que me trouxe ao campo da pesquisa em educação? Como me tornei pesquisadora antes mesmo de ser professora? Como a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental se constituiu o foco dos meus esforços de investigação?

Santos (1985) argumenta que a prática da pesquisa carrega uma dimensão autobiográfica, sendo que nossas concepções de mundo e de vida, nossas trajetórias e nosso modo de nos fazermos presença no mundo são elementos constituintes dos nossos objetos de pesquisa. No entendimento de Corazza (2002, p. 124) “uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida”.

Ambos os autores trazem elementos que justificam minha escolha pela prática da pesquisa em educação e o meu interesse pela formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois como afirma Larrosa (2002)<sup>1</sup> somente aquilo que nos toca se constitui objeto de nossas investigações. E assim, compreender os processos e práticas de formação inicial de professores em nível superior a distância é objeto que me toca e inquieta. Inquietações que se misturam às muitas das dimensões que me compõe: acadêmica, pessoal, profissional, intelectual.

A construção do respeito que tenho pela profissão de professor, em especial, o professor dos anos iniciais remete a antes do meu ingresso na escola regular. Respeito que foi influenciado pela paixão e pela responsabilidade notadas no modo comprometido com que minha mãe, professora dos anos iniciais do ensino fundamental, exercia o seu trabalho docente. Esse respeito pela profissão de professor foi se misturando à percepção dos desafios e dificuldades que cercam o trabalho do professor. Percepção essa que me fez negar e silenciar em mim o desejo de ser professora, evidenciado na infância por meio de minha brincadeira preferida – imitar o papel de professora – e anos depois no prazer imenso que sempre senti em ensinar.

O magistério não se constituiu, portanto, minha primeira formação acadêmica. Ingressei no curso de Ciência da Computação em uma universidade pública do interior do estado do Paraná. Passados quatro anos me formei, sem, contudo, conseguir me identificar pessoal e profissionalmente com o que representava ser um profissional de informática. Pairava em mim uma certa sensação de incompletude.

---

<sup>1</sup> Em Bittencourt (2008)

O desejo de ser professora crescia em silêncio, alimentado pelas conversas frequentes com minha mãe.

Minha primeira experiência profissional me levou novamente ao espaço da escola. Agora como uma das profissionais responsáveis pelo projeto municipal de informática na educação que atendia as três escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Voltar à escola e vivenciar os processos e práticas que fervilham nesse espaço me trouxe um prazer imenso. O contato com o universo de trabalho dos professores, com suas práticas, com seus desafios, suas angústias, suas alegrias, suas lutas despertou-me o desejo de compreender mais a fundo o que é ser professor e de também me tornar uma professora.

Foi assim que ingressei no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Esse foi o espaço em que o objeto de pesquisa desse trabalho começou a ser delineado. Meu ingresso no curso foi cercado de expectativas e anseios. Almejava aprender a profissão de professor. Entretanto, à medida que o curso caminhava percebia que minhas expectativas e anseios não estavam sendo contemplados a contento. A imagem de professora que constituía o meu imaginário não encontrava lugar na formação que estava a receber.

Buscando problematizar minhas frustrações quanto ao curso, recorri à literatura a fim de compreender o que vinha sendo discutido sobre a formação inicial de professores em nível superior a distância, dado que num primeiro momento, me levando pelo senso comum, atribui essas frustrações unicamente ao fato da formação se realizar por meio da educação a distância. E é nesse sentido que Veiga-Neto (2002) nos alerta para o fato de que “devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos” (p.36).

Ao me deparar com as discussões no campo da formação de professores, pude perceber que os desafios que cercam a formação de professores dos anos iniciais são históricos e acompanham a trajetória da formação docente em nosso país. A educação a distância só adentrou o cenário da formação a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), trazendo novos desafios.

Com a LDB/96, a educação a distância passou a ser percebida como uma possibilidade para oferecer formação aos professores da educação básica em nível superior. A formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais foi historicamente relegada a outros espaços

de formação que não o ensino superior. Em grande parte do século XX, ocorrem apenas ensaios de formação em nível superior desses professores.

Com a possibilidade de formar professores a distância, as propostas de cursos se multiplicaram. Muitos deles apenas com a intenção de oferecer certificação em massa aos professores já em exercício (SCHEIBE, 2006, FREITAS, 2007) sem a devida preocupação com o professor que se está a formar. Outros representando propostas interessantes de formação (PRETTI, 2005).

Tomando por base esse cenário e as inquietações que trazia do processo de formação que estava a vivenciar no curso de Pedagogia a distância, alguns questionamentos foram ganhando o foco das minhas preocupações. Recorrer à literatura me deixava mais certa de que a docência não é uma profissão para amadores e que exige competência técnica e compromisso político (RIOS, 2003).

Esses questionamentos me levaram a prestar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, na tentativa de que, no contato com educadores experientes na prática da pesquisa em educação e em formação de professores, eu pudesse encontrar caminhos que permitissem construir algumas compreensões.

No primeiro processo seletivo não obtive êxito. Entretanto, pude participar como aluna especial das disciplinas oferecidas pelo programa. A oportunidade de vivenciar esses espaços de discussão coletiva se constituiu como momentos muito enriquecedores em que pude rever algumas concepções, problematizar dúvidas, ampliar o leque de leituras e refletir sobre as minhas inquietações, imprimindo a elas mais rigorosidade e coerência.

A essa altura, já tinha consciência de que formar um professor para dar conta de atuar de forma a ampliar as possibilidades de formação de todas as crianças e jovens que chegam à escola hoje - como resultado do processo de universalização do acesso à escola - requer a defesa de perspectivas de formação e de professor que rompam com visões pragmáticas e tecnicistas.

Tendo em vista essa afirmação e dando margem às nossas indagações acerca da formação de professores dos anos iniciais e da educação a distância, construímos algumas questões de pesquisa: Quais são as universidades paulistas que oferecem o curso de

Pedagogia a distância? Que concepções de formação e de professor sustentam a propostas desses cursos?

Uma nova tentativa de ingresso no processo seletivo da instituição referida retornou em uma grande alegria. Enfim, poderia ampliar os questionamentos que em mim se faziam cada vez mais intensos e poderia me empenhar na tarefa de buscar algumas respostas.

Com os debates realizados nas disciplinas cursadas no mestrado, a possibilidade de participar de eventos e dialogar com os pares, as discussões no grupo de pesquisa<sup>2</sup> pudemos refletir sobre nossas questões de pesquisa e sistematizá-las de modo a estabelecer o foco de nossas análises.

Com as questões desencadeadoras em mãos, iniciamos o caminhar da pesquisa. Logo nos primeiros momentos identificamos que no estado de São Paulo, apenas uma universidade pública, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) oferecia o curso de Pedagogia a distância, dentro de uma proposta do governo federal, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto no. 5.800 de junho de 2006.

As dificuldades de contato e de consentimento de participação na pesquisa por parte das outras universidades paulistas que ofereciam o curso de Pedagogia a distância, nos levaram a concentrar nossos esforços de investigação no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, tendo em vista também a amplitude desse programa no cenário da oferta de formação de professores a distância.

Propomos então para nossa pesquisa o objetivo de: Investigar o modelo de formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. A partir desse objetivo, estabelecemos outros três objetivos específicos:

1. Investigar a concepção de professor que orienta a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar;
2. Identificar e analisar a concepção de formação que orienta a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar;

---

<sup>2</sup> Refiro-me à participação no Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Organização Escolar e Políticas Públicas (GPFOPE), sob coordenação dos professores Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Di Giorgi do Amaral.

3. Identificar aspectos referentes ao modelo de educação a distância da UAB/UFSCar.

Com base nesses objetivos de pesquisa desenvolvemos a investigação apresentada nesse trabalho.

Compreendemos que o campo da formação de professores a distância foi sempre cercado de polêmicas e melindres que resultam em parte do preconceito com que essa modalidade de formação é vista pela grande maioria das pessoas e, especialmente, pelo meio acadêmico. Preconceito esse que tem suas origens na forma aligeirada e banalizada que caracterizou muitos programas de formação a distância em nosso país. Desse modo, iniciativas de investigação e pesquisa são quase sempre recebidas com olhares atravessados e percebidas como intimidação.

Estamos cientes das possibilidades da educação a distância num país em que o ensino superior foi historicamente privilégio de um minoria. Num país também em que a formação do professor dos anos iniciais em nível superior nunca teve a acolhida necessária no espaço da academia, se constituindo esse num dos elementos de desvalorização da profissão docente.

Somos adeptos da luta por uma formação de qualidade dos professores da educação básica e acreditamos que práticas de formação a distância verdadeiramente democráticas precisam ser construídas no seio da universidade pública, tendo em vista que é nesse espaço que se encontram a maior parte das experiências satisfatórias de formação de professores e da pesquisa nesse campo.

Educação é processo dialético. Se o aligeiramento e a banalização estão presentes em muitos programas de formação a distância podemos criar meios de superação dessa realidade. A educação a distância é uma realidade que está posta no cenário da formação de professores. Acreditamos que o nosso papel enquanto educadores engajados na luta por processos formativos de qualidade é buscar meios para que ela seja feita com toda a qualidade necessária.

E é nesse sentido que a prática da pesquisa pode nos oferecer elementos de compreensão dessa realidade. Compreensão essa que nos possibilite entender melhor as possibilidades e limitações da educação a distância e como construir modelos de formação a distância pautados pela qualidade que temos defendido.

Imbuídos desse espírito é que desenvolvemos a pesquisa discutida nesse trabalho. Muitas foram as dificuldades que se colocaram no processo de realização desse estudo, pois nosso desejo de melhor compreender a formação de professores a distância buscando possibilidades de construirmos processos formativos de qualidade não encontraram a acolhida necessária no universo escolhido para nossa pesquisa.

A impossibilidade de acesso a documentos como o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e de contato com os sujeitos envolvidos com a implementação da proposta nos colocaram a necessidade de construir caminhos de pesquisa alternativos, de contatar outros sujeitos, de buscar novas fontes de informação e dados. Um exercício investigativo que exigiu reorganizações teóricas e metodológicas, mas também possibilitou novas aprendizagens. Esses novos caminhos de pesquisa construídos nos permitiram superar algumas das dificuldades iniciais de acesso aos dados e sujeitos. Entretanto, outras barreiras permaneceram e nos levaram a concluir que novas investigações sobre o objeto de pesquisa que delineamos são ainda mais necessárias.

Os caminhos e resultados de nossa pesquisa foram organizados em cinco capítulos que compõem esse trabalho.

No primeiro capítulo sistematizamos os pressupostos teóricos construídos para fundamentar nossas reflexões acerca da formação de professores. Iniciamos a discussão apresentando as mudanças sofridas no papel da escola e, conseqüentemente do professor. Em seguida, apresentamos discussões acerca das concepções de formação e de professor que estão postas na literatura a fim de subsidiar nossa investigação e expormos a perspectiva de professor que adotamos. Também nesse capítulo trazemos um histórico da formação de professores dos anos iniciais buscando refletir acerca dos desafios que vem sendo postos à formação desse profissional. Finalizamos apresentando os novos espaços de formação de professores por meio da educação a distância.

No capítulo segundo organizamos os pressupostos teóricos em que fundamentamos nossas discussões sobre educação a distância. Iniciamos apresentando uma discussão histórica da educação a distância e seus modelos. Posteriormente trazemos a discussão acerca das políticas de formação de professores a distância. Tratamos também das especificidades da educação a distância, seus limites, possibilidades e condicionantes. Uma breve incursão sobre os programas de formação de professores a distância realizados no estado de São Paulo e

alguns dados da Universidade Aberta do Brasil e de experiências de formação inicial de professores realizadas no contexto desse programa são ainda tratados nesse capítulo.

O capítulo terceiro é reservado à apresentação dos procedimentos metodológicos que adotamos no desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos com o processo de construção do objeto de pesquisa e em seguida justificamos a opção pela pesquisa qualitativa e pelo estudo de tipo exploratório. Prosseguimos com a explicitação das fontes de coleta de dados, a caracterização do universo e dos informantes da pesquisa e a descrição do processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Finalizamos com o delineamento dos procedimentos de análise de dados.

No capítulo IV apresentamos as análises e as compreensões construídas a partir do cotejamento entre os documentos a que tivemos acesso e as interlocuções estabelecidas com os sujeitos da pesquisa, tendo como pano de fundo os referenciais teóricos e metodológicos delineados nos capítulos anteriores.

Por fim, apresentamos as considerações finais tendo em vista os resultados da pesquisa e as questões que ainda se encontram em aberto demandando novas investigações que possam oferecer elementos para a construção de novas compreensões e conhecimentos.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. (...) Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. (...) Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

*Paulo Freire*

O professor e sua formação vêm nos últimos anos assumindo uma centralidade nas discussões educacionais em todo o mundo. As opiniões se dividem entre pólos no mínimo paradoxais: de um lado o trabalho docente se encontra em vias de desvalorização e precarização, em que se questiona sua real finalidade; de outro, o professor é percebido como um profissional indispensável à construção de uma escola que ofereça formação de qualidade a todas as crianças e jovens que chegam a ela.

É neste cenário paradoxal que as reformas educacionais vêm sendo propostas trazendo a marca das forças contraditórias que incidem em sua configuração, ou seja, embora tais reformas contenham ranços e retrocessos, elas trazem também o reflexo de lutas e reivindicações históricas dos educadores. É assim, que a formação em nível superior dos professores ganha destaque no contexto das políticas consequentes das reformas realizadas,

principalmente a partir da década de 1990, e que, no Brasil, tem como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96), promulgada no final de 1996

Como consequência, muitas propostas de formação de professores em nível superior passaram a ser implementadas. Uma parte dessas propostas de formação se configura com cursos de educação a distância, em que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental se inclui como alvo principal.

Refletir sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental se coloca como urgente tendo em vista o cenário de universalização do acesso ao ensino fundamental e as novas exigências formativas às quais cabe a escola atender, dado a clientela heterogênea que a ela chega.

Essa reflexão nos leva à discussão sobre os modelos de professor e de formação que têm estado presentes na história da formação de professor dos anos iniciais, bem como os espaços reservados à sua formação. Leva-nos também a refletir sobre o cenário atual da escola, as mudanças sofridas em seu papel e, conseqüentemente, no papel do professor.

Esses esforços visam nos possibilitar compreender o que cabe à escola e ao professor hoje, as diversas visões de professor, as tarefas que lhe são atribuídas, os desafios postos à sua formação e os modelos formativos por meio dos quais eles vêm sendo formados e que conceitos tem orientado a configuração de tais modelos. Dessa forma, poderemos então apresentar a perspectiva de professor que defendemos, as dimensões que a compõe e as possibilidades de uma proposta formativa que dê conta de atender a tal perspectiva. Esse é o objetivo do presente capítulo.

## **1.1 O CENÁRIO ATUAL DAS DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Uma formação de qualidade dos professores da Educação Básica tem sido um dos focos das discussões acadêmicas e políticas das duas últimas décadas, sendo colocada como um dos maiores desafios à construção de uma educação mais justa, igualitária e condizente

com as necessidades formativas da clientela heterogênea que hoje frequenta os bancos escolares.

A discussão acerca da formação de professores está intimamente relacionada ao entendimento do sentido da escola pública e do papel assumido pelo professor nesse contexto. Como afirma Leite (2007, p. 32) “sem compreender o papel da escola pública, não consigo compreender o verdadeiro papel do professor e, conseqüentemente, não terei condições de atuar na busca de uma transformação ou em busca de uma melhor escola”. Escola essa que sofreu modificações significativas com o processo de universalização do acesso ao ensino. De uma escola de elite, privilégio das classes dominantes, passamos, a partir principalmente da segunda metade do século passado, a uma escola que vem se abrindo a todos, abarcando agora também os filhos da classe trabalhadora.

E isso trouxe grandes desafios para a formação de professores que se somam a outras tantas demandas oriundas do processo de desenvolvimento científico, tecnológico e econômico que marca as sociedades atuais. São muitas as necessidades que se colocam nesse processo de ressignificação da escola, quer seja no que se refere à construção de novas formas organizacionais, ou mesmo à urgência de novas formas didático-pedagógicas que favoreçam o trabalho em sala de aula (LEITE, 2007).

Leite (2007), resgatando as contribuições de Perrenoud (2000), afirma que à escola de hoje já não cabe mais apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas também ensinar questões de tolerância e respeito às diferenças, ensinar a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar.

Nesse movimento, Tedesco (2001) ressalta a importância da escola se abrir para as dimensões novas em seu trabalho, a fim de possibilitar que a nova clientela que a ela chega possa ver suas necessidades de formação atendidas. Para isso, a escola precisa trabalhar num sentido de uma formação totalizadora que leve em conta as várias dimensões dos alunos: cognitiva, afetiva, social, política, dentre outras. A escola, enquanto uma instituição de fato educadora deve como afirma Imbernón (2001, p.8)

(...) deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade(...) Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

E deve realizar essa tarefa levando em conta a heterogeneidade que marca a nova clientela da escola. Entender a escola como um local de análises e de produção de conhecimento, em que as classes trabalhadoras tenham a possibilidade de construir os instrumentos para participarem na e da sociedade, requer assumir, segundo Saviani (1999 apud MACHADO, 2003), o papel político e social da escola.

Todas essas novas demandas que vêm sendo postas à escola acontecem num cenário contraditório e complexo. Ao mesmo tempo em que se defende a importância da escola, se questionam seu real sentido e finalidade. Análises simplistas dos fracassos e insucessos do sistema educacional incorrem numa culpabilização frequente dos professores.

Entretanto, Leite (2007) aponta a importância de análises mais críticas que percebam que o professor não é o único responsável pelas mazelas do sistema educacional, dado que o processo educativo ocorre dentro de um contexto mais amplo de um sistema capitalista em crise. Desse modo, ao professor

Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa do ensino. Falta-lhe valorização profissional, falta-lhe salário, faltam-lhe as condições de trabalho, falta-lhe tempo para preparar material instrucional e para corrigir trabalhos dentro da jornada de trabalho, falta-lhe inclusive o acesso a formação contínua e recursos mais adequados. Falta-lhe uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional (LEITE, 2007, p. 35).

Para que a escola pública de hoje cumpra o seu papel de oferecer uma educação emancipadora a todas as crianças e jovens que nela chegam, o papel do professor é fundamental, pois deve ser capaz de prover os alunos dos instrumentos necessários para ler e agir crítica e conscientemente no mundo. Parta tanto, importa que lhe sejam dadas condições favoráveis de trabalho, de formação e de desenvolvimento profissional.

## **1.2 DE UMA NOVA ESCOLA E DE UM NOVO PROFESSOR**

Extrapolando os discursos que dividem aqueles que são favoráveis ou contrários ao processo de democratização, concordamos com Beiseigel (2005) quando este afirma que a expansão quantitativa de vagas e de alunos matriculados representa uma conquista importante

para a maioria da população, antes excluída do processo educacional. Como argumentam Leite e Di Giorgi (2008) pela primeira vez na história do Brasil, os filhos da classe trabalhadora têm acesso à escola.

Em meio a esse cenário de ampliação do acesso à escola, a questão da qualidade da educação oferecida nesse espaço vem merecendo uma atenção cada vez maior das pesquisas e discussões no campo educacional, dado que a ampliação do acesso não se seguiu de melhoria qualitativa (LEITE, 2007).

É consenso entre os educadores que a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino depende da devida valorização e formação do magistério, dado que esses são os profissionais mais diretamente envolvidos com o processo educacional. Perez Gomez (1995) afirma que as atenções têm se voltado para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola.

A centralidade que assume o professor no quadro das atuais discussões educacionais, em que se exige a reconfiguração de seu perfil profissional e lhes são atribuídas novas tarefas e funções, é bem elucidada por Esteve (1991 apud MACHADO, 2003).

Ao discutir sobre as mudanças sociais das últimas décadas, Esteve (1991) apresenta alguns indicadores que vêm afetando diretamente o papel da escola e a figura do professor. Estes indicadores incluem o aumento das exigências em relação ao professor; a inibição educativa de outros agentes de socialização; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; o aumento das contradições no exercício da docência; a menor valorização social do professor; a fragmentação do trabalho docente; a retirada do apoio da sociedade ao sistema educativo; as mudanças nas relações professor-aluno e as condições deficientes de trabalho do professor.

Neste movimento, muitos dos debates e discussões acerca da melhoria da qualidade da escola pública centraram-se na figura do professor – seus saberes, seus conhecimentos, suas atitudes, suas crenças e concepções, seus valores, etc. – e em especial em sua formação.

Destacando a figura central atribuída ao professor no cenário das atuais reformas educacionais, Esteve (1991, p.97 apud MACHADO, 2003) afirma que “o problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis”.

Desse modo, entendemos que o professor e o seu trabalho cotidiano na escola pública não são os únicos responsáveis pelas necessárias transformações sociais, mas são em grande parte capazes de criar muitas de suas condições.

E isso implica entender o professor não como mero reproduzidor acrítico e repassador de informações criadas nas mais diversas instâncias alheias ao contexto escolar. Implica antes entendê-lo como alguém capaz de refletir sobre a sua realidade, de compreender o modo como sua ação é determinada por diversos fatores sociais, políticos, culturais, econômicos. Um professor que também seja capaz de criar possibilidades de transformação social a partir da reflexão conjunta com seus alunos sobre o contexto que os cercam (GIROUX, 1997).

Os estudos nas últimas décadas têm se voltado à investigação do professor como um profissional que reflete sobre sua ação, que utiliza e constrói conhecimentos e saberes no cotidiano de sua prática (SCHÖN, 1998; TARDIF, 2002). Para dar conta das novas exigências que lhe são postas pela complexa realidade da escola pública atual, o professor precisa de uma formação de qualidade que lhe permita atuar de maneira a ampliar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos.

Mas quais são as possibilidades de formação dadas ao professor responsável por atuar na construção de uma escola pública democrática e com uma clientela tão heterogênea no que se refere às origens sociais e às necessidades formativas?

### **1.3 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA NOVA ESCOLA: concepções e tendências formativas**

Pesquisas e estudos na área de formação de professores vêm apontando que o enfrentamento da realidade complexa da escola pública atual demanda um professor que seja um profissional capaz de pensar e agir mediante as situações problemáticas que lhes são postas no cotidiano de sua ação, propondo e criando soluções adequadas às mesmas (PEREZ-GOMEZ, 1995; SCHÖN, 1998, PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Também requer um professor que possua os instrumentos intelectuais necessários para refletir sobre o processo educacional como um todo e intervir nesse processo de forma a

provocar mudanças e transformações necessárias à construção de uma educação que propicie condições de superação das diversas formas de opressão e desigualdade presentes na sociedade (GIROUX, 1997).

E isso demanda uma formação condizente com o papel que deve ser assumido por esse professor e as funções que devem ser desempenhadas por ele numa escola a que não cabe mais apenas ensinar o básico, mas educar num sentido integral.

Pensar na formação de professores implica a necessidade de tornar claro qual formação se espera e de como se entende ser possível formar um professor para lidar com a complexidade da escola pública contemporânea e as necessidades formativas de sua clientela heterogênea. E essa discussão acerca da formação que se espera ganha maior importância em se tratando de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, percebidos como etapa determinante do sucesso escolar posterior dos alunos.

Neste contexto cabe a pergunta: Que modelo de formação pode vir a sustentar a formação do professor como um profissional que possa trabalhar no sentido de contribuir com a construção de uma educação de qualidade para todos?

A busca de resposta a tal questionamento nos leva a discussão sobre as tendências contemporâneas de formação que estão postas no cenário atual da formação de professores, que apresentam sob variadas perspectivas o que se espera de um professor hoje e, por conseguinte, de sua formação. Tal discussão é fundamental no sentido de nos oferecer as bases para explicitarmos o modelo de formação que defendemos, e as concepções de formação e de professor que lhe dão sustentação.

Ao tratar das tendências contemporâneas de formação pretendemos compreender o profissional que cada uma delas perspectiva formar e assim, também nos posicionarmos frente à ideia de profissionalidade docente que adotamos como necessária ao professor na atualidade.

Conforme observa Garcia (1999, p.77) “cada programa de formação de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor”. Segundo o autor, as diversas concepções acerca do ser professor encontradas na literatura recorrente sobre formação de professores variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações de formação. Assim, cada concepção de formação carrega um determinado perfil

profissional de professor que deseja formar, ou seja, tem sempre presente determinadas convicções e ideias sobre o que é e sobre como se forma o conhecimento profissional do professor. Os modelos formativos são resultantes de diferentes maneiras de entender o professor e sua formação.

Ainda conforme o autor, podemos encontrar diversas imagens de professor, cada uma delas focando um determinado aspecto: competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc.

A concepção do perfil profissional a privilegiar é uma questão central quando se trata da formação de professores, na medida em que se torna possível perceber, no conteúdo das estratégias de formação, em que medida há lugar para a construção de uma profissionalidade docente e que professor é esse que se pretende formar.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p.146), o modelo de profissional que se pretende formar só pode existir a partir da elaboração de um perfil funcional do professor, que é “configurador das funções, dos papéis e das competências do professor”. O modelo de professor depende do que cada uma das concepções e modelos de formação atribui como tarefa do professor.

Autores como Garcia (1999) e Pacheco e Flores (1999) ao realizarem estudos e pesquisas sobre as tendências atuais de formação de professores bem como sobre as concepções de professor que sustentam as propostas contemporâneas de formação resgatam os trabalhos e estudos feitos por vários autores, destacando entre eles Zeichner (1983)<sup>3</sup> e Feiman-Nemser (1990)<sup>4</sup>, como autores indispensáveis no que se refere às análises a serem empreendidas nesta área.

Zeichner (1983, p.3) utiliza o conceito de paradigma de formação de professores para se referir a “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores”. Feiman-Nemser (1990, p.220) faz uso do conceito de orientações conceituais, que se refere “a um conjunto de ideias acerca da formação de professores e dos

---

3

4 As idéias que se referem aos trabalhos de Zeichner (1983) e de Feman-Nemser (1990) são extraídas de Garcia (1999) e Pacheco e Flores (1999).

meios para as alcançar. (...) inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar”.

Quatro modelos ou paradigmas de formação de professores são propostos por Zeichner (1983), sendo eles: tradicional/artesanal, condutista/ comportamentalista, personalista e orientado para a indagação. Seguindo essa classificação e procedendo a uma síntese dos marcos teóricos propostos nas discussões sobre formação inicial de professores, Feiman-Nemser (1990) elaborou uma nova classificação, sendo elas: acadêmica, tecnológica, prática, personalista e crítica (GARCIA, 1999; PACHECO e FLORES, 1999).

Tendo em vista as classificações propostas por esses autores, convém apresentarmos as características fundamentais de cada uma das orientações de formação, buscando compreender as concepções de formação presentes em cada delas e suas possibilidades para pensarmos a formação de professores. Para tanto, tomaremos a classificação proposta por Feiman-Nemser (1990) ao entendermos que a mesma traz implícita a discussão encontrada em Zeichner (1983).

Na orientação acadêmica, o domínio dos conceitos e da estrutura disciplinar de uma ou várias disciplinas constitui o elemento estruturante da formação de professores de modo a dotá-los de uma formação especializada. Deste modo, a formação consiste na transmissão de conhecimentos científicos e culturais a ensinar, enfatizando o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, ou seja, o professor é um sujeito com domínio sobre os conteúdos (GARCIA, 1999).

Outra orientação de formação apresentada por Feiman-Nemser (1990) é a tecnológica. Nesta orientação, a formação visa o treino de competências bem delimitadas, focando a atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino. Segundo esta orientação, aprender a ensinar consiste em adquirir princípios e práticas decorrentes de estudo científico sobre o ensino, onde a competência do professor é definida em termos de ação, perspectivando-o como técnico.

As propostas de formação que seguem esta orientação tendem a separar a concepção da execução, ou seja, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. (NÓVOA, 1995). Aqui se incluem a visão de educação que separa especialistas da educação, enquanto elaboradores dos currículos e programas, dos professores, percebidos como meros executores. Este fenômeno legitima, conforme Nóvoa (1995), a intervenção de

especialistas no ensino e destaca as características técnicas do trabalho dos professores, contribuindo para a degradação do seu estatuto profissional.

As visões de professor e de ensino presentes nas orientações acadêmica e tecnológica influenciaram modelos de formação baseados na lógica da racionalidade técnica, que foram predominantes nos processos formativos até meados da segunda metade do século passado.

Segundo Schön (1998, p.15), a racionalidade técnica afirma que “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Para isso, se valem da aplicação da teoria e de técnicas derivadas do conhecimento sistemático, em especial o científico.

Perez Gomez (1995) observa que no modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida à solução de problemas a partir do uso de procedimentos técnicos oriundos do conhecimento elaborado por uma ciência aplicada. Sendo assim, a prática se resumiria à aplicação inteligente dos instrumentos técnicos disponíveis aos problemas encontrados com o propósito de encontrar uma solução eficaz.

Nos cursos de formação pautados na racionalidade técnica, há uma nítida separação entre o saber pedagógico e o saber disciplinar. Neste sentido, separam teoria e prática, ação e reflexão, pesquisa e realidade escolar.

Imbernón (2001) afirma que essa forma de conceber os processos de formação de professores corresponde a assumir a docência como uma profissão genérica e não como um ofício, observando que historicamente a docência foi considerada uma semiprofissão em que a construção de certa profissionalidade “caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões” (p.13).

Na orientação personalista, o ponto central é o sujeito, seus limites e possibilidades, ou seja, o professor como pessoa. Enfatiza aspectos afetivos e relativos ao desenvolvimento da personalidade do professor. A formação visa o desenvolvimento do sujeito, de forma a que obtenha maturidade psicológica que lhe permita enfrentar e resolver as situações de trabalho (GARCIA, 1999). Ensinar, pois, não é só uma técnica, sendo que o caráter pessoal do ensino assume uma importância fundamental no processo formativo, na medida em que cada sujeito desenvolve sua própria maneira de olhar e perceber o fenômeno educativo.

A formação de professores segundo a perspectiva personalista tem na auto-descoberta pessoal, no tomar consciência de si próprio, na descoberta do modo pessoal de ensinar elementos fundamentais do processo formativo (PACHECO e FLORES, 1999).

Para Feiman-Nemser (1990 apud GARCIA, 1999, p.38), nesta orientação “aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da Formação de Professores”. Dentro dessa mesma visão, Nóvoa (1995) destaca a importância de nos processos de formação garantir espaços em que o professor possa se constituir enquanto pessoa, auto-formar-se na relação consigo mesmo e com o outro, integrando as dimensões pessoais e profissionais do ser professor a fim de possibilitar aos futuros professores “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25). Os processos formativos precisam, assim, atentar para as diversas dimensões que compõem o professor.

Santos (1991) afirma que nas orientações ou paradigmas apresentados tecnológica, acadêmica e personalista, o contexto educacional e social em que o futuro professor irá atuar não são tomados como alvo de questionamentos e indagações dentro do programa de formação, se mostrando insuficientes para dar conta da formação de professores para atuar na escola pública de hoje.

A orientação prática proposta por Feiman-Nemser (1990) vem segundo Garcia (1999) se tornando a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. A principal característica dessa perspectiva de formação é o fato de conceber o ensino como uma atividade complexa e determinada pelo contexto.

Nesta abordagem, o processo formativo decorre da observação e do contato direto com a prática profissional e o professor é tido como um prático. As competências práticas dos futuros professores vão sendo adquiridas por meio do contato e das experiências com as situações reais de ensino e com os professores mais experientes. Segundo esta perspectiva, a qualidade destas experiências vai determinar a qualidade do processo de formação de professores (GARCIA, 1999).

Tal perspectiva de formação surge como resultado de um movimento de superação das visões de formação das orientações acadêmica e tecnológica, que concebiam o professor apenas como um especialista ou como técnico, executor de tarefas pré-concebidas.

A partir da década de 1990, as propostas de formação sofreram influência de pesquisas que buscavam uma nova maneira de entender o trabalho do professor. Em superação aos modelos baseados na lógica da racionalidade técnica, autores como Schön (1998) e Perez-Gomez (1995) propunham modelos de formação sustentados na racionalidade prática, que entende o professor como um profissional reflexivo, que elabora saberes refletindo na e sobre sua prática.

Ao conceber o ensino como constituído de situações problemáticas para as quais o professor terá que construir soluções adequadas a cada contexto, essa orientação prática investe o professor de uma nova profissionalidade, entendendo o professor como alguém que age e reflete sobre sua prática ao lidar com a realidade complexa do cotidiano escolar.

Esta visão é corroborada por Perez Gomez (1995, p.100) quando afirma que frequentemente, na prática, os profissionais se deparam com situações problemáticas, que “se apresentam como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes”.

Por fim, na orientação crítica a formação deve promover e desenvolver disposições para analisar o contexto social, incidindo fundamentalmente na componente reflexiva. De acordo com esta perspectiva, a reflexão não deve ser concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas deve incorporar como afirma Garcia (1999, p.44) “um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo”.

Ainda segundo o autor, nessa orientação deve-se possibilitar aos alunos a capacidade de análise do contexto social no qual se insere sua prática, a partir da integração dessa última a uma teoria que lhe dê sustentação (idem). Portanto, nesta orientação o professor é visto como um crítico cujo papel assenta na reflexão e na transformação, e, ao adotar uma atitude reflexiva face à sua prática, implica-se em processos de questionamento de aspectos do ensino geralmente assumidos como válidos (GIROUX, 1997). Essa orientação imprime uma racionalidade crítica à formação de professores superando a racionalidade técnica e ampliando as possibilidades trazidas pela racionalidade prática.

Feiman-Nemser (1990) esclarece que cada uma dessas orientações ou paradigmas sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados na formação dos professores, mas

nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa de formação.

Os esforços de conceptualização das orientações ou paradigmas de formação de professores nos auxiliam a reunir elementos que nos permitam reconhecer as alternativas existentes que podem sustentar a elaboração de um currículo de formação inicial de professores, em que a estrutura do curso esteja subordinada a uma determinada concepção de formação e de professor.

#### **1.4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

A formação de professores é um campo complexo e que demanda a compreensão de uma série de conceitos a fim de que melhor se possa entender sua natureza.

Temos defendido a construção de uma escola que atenda com qualidade a todas as crianças e jovens que a ela chega e isso nos tem levado a pensar na formação oferecida aos futuros professores e àqueles que já estão em exercício na escola.

Dentro dessa discussão, Garcia (1999) defende que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum* em que a configuração da identidade docente se inicia antes mesmo da entrada do professor em curso de formação inicial, sendo sua trajetória escolar um elemento constituinte de sua formação como professor.

Percebendo o processo de aprender a ser professor como algo que se dá em diversos contextos e espaços, o autor a divide em três momentos: formação inicial, formação durante o período de iniciação profissional e desenvolvimento profissional, sendo cada um deles compostos por semelhanças e especificidades.

Em se tratando da formação inicial, Imbernón (2001) afirma que deve se constituir como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento profissional básico do professor que irá permitir a ele iniciar no exercício da profissão. Esse conhecimento profissional básico, que começa a ser desenvolvido na formação inicial, refere-se ao conhecimento pedagógico especializado.

Para o autor, a formação inicial adquire um sentido muito importante dentro do processo de desenvolvimento profissional do futuro professor “já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (p.40).

Entretanto, o mesmo autor adverte para o fato de que o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, a construção da profissão docente é determinada por um conjunto de fatores, que inclui

o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2001, p.43).

Mas como tem sido a formação inicial de professores dos anos iniciais no Brasil?

Em nosso país, a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental foi sempre cercada de imprecisões e ambiguidades no tocante ao espaço destinado para que a mesma ocorresse. As primeiras escolas destinadas à formação de professores dos anos iniciais foram criadas no ano de 1835, chamadas Escolas Normais, que centravam a preocupação com o domínio dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor na escola básica (SAVIANI, 2009).

Tanuri (2000, p.65) afirma que a organização didática do curso oferecido nas Escolas Normais era muito simples, marcada por estudos primários e rudimentar formação pedagógica, de caráter prescritivo. Segundo a autora, as Escolas Normais permaneceram como uma alternativa para a formação de professores durante todo o século XIX, apesar de terem existência intermitente e serem fechadas e reabertas constantemente.

Nas últimas décadas do século XIX, a educação ganha foco das atenções e as Escolas Normais “passaram a ser reclamadas com maior constância e coroadas de êxito” (TANURI, 2000, p.66). Seguindo esse movimento de valorização das Escolas Normais, ocorre conforme observa Tanuri (2000, p.66) “o enriquecimento do seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino”, que passou a apresentar-se como “solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (idem).

No início da década de 1930, marcada por um período de efervescentes discussões educacionais, influenciadas pelas ideias dos pensadores da Escola Nova, surgem os Institutos de Educação, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também da pesquisa” (idem). Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho são alguns dos principais idealizadores da Escola Nova no Brasil. Esses institutos eram entendidos, na visão de seus idealizadores, como o caminho que possibilitaria a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação de professores, em superação ao modelo que vinha imperando nas Escolas Normais.

O ideário escolanovista trouxe as primeiras discussões acerca da formação de professores no ensino superior. Em 1934, na Universidade de São Paulo (USP), e em 1935, na Universidade do Distrito Federal (UDF), foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação (SAVIANI, 2009). O Projeto da Universidade do Brasil (UB) trouxe a proposta de criação de uma universidade padrão para todo o país, sendo que o modelo da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras passou a representar um padrão para a formação de professores em nível superior no país. Esse modelo ficou conhecido como “esquema 3+1”, resultante do decreto-lei n.1.190, de 4 de abril de 1939 que cria as licenciaturas e o curso de Pedagogia.

Com a aprovação do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, a estrutura do curso normal sofre alterações, sendo dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ginásial do curso secundário, tendo a duração de quatro anos, com o objetivo de formar os regentes do ensino primário, devendo funcionar nas Escolas Normais regionais. O segundo ciclo correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, tendo a duração de três anos, com o objetivo de formar os professores do ensino primário e funcionaria nas Escolas Normais e Institutos de Educação (SAVIANI, 2009).

Nesse momento, havia três modalidades de instituições que formavam o professor dos anos iniciais, até então chamados de professores primários: o Curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação, esse último também responsável por formar os administradores escolares e outros especialistas para o ensino primário (LIMA, 2007).

Com a Lei n.4.024 de 1961 que cria Lei de Diretrizes e Bases, estabelecem-se duas possibilidades de formação dos professores dos anos iniciais, ambos em nível médio. A primeira nas Escolas Normais de grau ginásial, com quatro séries anuais, que conferia o

diploma de regente. Já a segunda possibilidade de formação se dava nas Escolas Normais, de nível colegial, de três séries anuais, oferecendo o diploma de professor primário (LEITE, 1994). Entretanto, essa autora observa que essa estrutura “não se afasta muito daquela prevista pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946” (p.42).

Ao analisar os cursos normais, Gatti (1997 apud LIMA, 2007) afirma que os mesmos vinham apresentando uma série de deficiências na formação do professor dos anos iniciais, não possibilitando o domínio dos conhecimentos básicos para sua atuação, incorrendo na

incapacidade para selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para o ensino ao nível de 1º grau; incapacidade para selecionar procedimentos mais adequados de ensino para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento; incapacidade de ordenar e coordenar o conteúdo de aulas, tanto da Língua Portuguesa como em Matemática (GATTI, 1997, p. 78).

A promulgação da Lei n. 5.692/71 trouxe modificações para a formação de professores dos anos iniciais, fazendo desaparecer as Escolas Normais. Segundo Saviani (2009) em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), composta por um currículo mínimo com um núcleo comum (destinado à formação geral) e uma parte diversificada (visando a formação especial).

O curso normal cedeu assim lugar a uma habilitação de 2º grau, e nesse sentido, Saviani (2009, p.147) afirma que “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Nesse mesmo sentido Machado (2007, p.90) observa que a Lei n. 5.692/71 “causou um profundo estrago na formação dos professores primários, pois desmontou a Escola Normal que vinha precária e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real”.

Tanuri (2000, p.82) aponta como críticas feitas à HEM: a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; a inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; o desprestígio social do curso e sua inconsistência em matéria de conteúdo; a inadequação dos docentes do curso, em termos de formação; a inadequação e insuficiência dos livros didáticos; os problemas referentes à realização dos estágios de prática de ensino.

Buscando superar tais críticas à HEM e visando revitalizar a Escola Normal, o governo lança, em 1982, o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), tendo como

objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (TANURI, 2000, p.82)

Cavalcante (1994 apud TANURI 2000, p.83) por meio de observações e leituras de relatórios sobre os CEFAM aponta algumas ações que mostram avanços no sentido de melhoria da qualidade de ensino: enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para o ingresso no curso de formação; trabalho co-participativo com as universidades; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; funcionamento em tempo integral; remodelação dos estágios de modo a funcionarem como atividade integradora.

Autoras como Leite (1994) e Pimenta (2002), se posicionaram em suas pesquisas em defesa dos CEFAM, em virtude desse espaço de formação apresentar melhores condições de trabalho ao professor e ao aluno, o que contribuía “para uma melhor qualificação de um profissional capaz de responder às características e às necessidades da educação brasileira hoje” (LEITE, 1994, p. 71).

Contudo, a formação realizada nos CEFAM, apesar de ser apresentada como uma possibilidade interessante para a formação dos professores dos anos iniciais, vai perdendo seu espaço. Ainda na década 1980, inicia-se um movimento em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia, “de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado” (TANURI, 2000, p.84).

Conforme essa autora, nesse momento muitos educadores passaram a opor-se à concepção tecnicista que orientava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, marcado pela excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, aumentando assim as discussões em torno da função desse curso.

Movimentos de educadores que se organizaram em torno da hoje chamada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), passaram a reivindicar a docência como base da formação de todo profissional da educação e, que, portanto, o curso de Pedagogia deveria se encarregar de formar o professor dos anos iniciais e também da formação unitária do pedagogo (SILVA, 2003).

Tal forma de perceber o curso de Pedagogia viria a ser alvo de controvérsias e polêmicas que se mostram presentes até os dias atuais.

É nesse cenário que começa a ganhar destaque as discussões mais sistemáticas acerca da questão da formação de professores dos anos iniciais em nível superior. Afinal, onde formá-lo?

### **1.5 O CURSO DE PEDAGOGIA COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: polêmicas e contradições**

Ao realizar um resgate na história da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) afirma que a precariedade das políticas formativas, marcada por sucessivas mudanças, “não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (p.9).

O autor atribui grande parte dessas dificuldades encontradas na história da formação de professores à existência de dois modelos de formação que foram se colocando ora como contrapostos, ora como justapostos, porém nunca encontrando uma solução satisfatória nos espaços de formação de professores.

Para o **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos**, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá ensinar. Esse é o modelo que imperou nos cursos de licenciatura oferecidos em universidades e instituições de ensino superior, que eram responsáveis por formar os professores dos últimos anos do ensino fundamental.

O **modelo pedagógico-didático** percebe que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Nesse modelo, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento da disciplina a ensinar, é preciso que se garanta no processo formativo, “de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não se estará, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Tal modelo foi o que prevaleceu nas Escolas Normais, responsáveis pela formação dos professores dos anos iniciais.

Saviani (2009) afirma que o embate entre esses dois modelos de formação acompanhou a história da formação de professores e ganhou maior destaque com as discussões acerca da formação de professores em nível superior.

No Brasil, a formação de professores em nível superior foi historicamente reservada aos professores da escola secundária, tida como lugar de distinção de classe que deveria garantir à elite o domínio de conteúdos que as classes dominadas não possuíam (SAVIANI, 2009).

Conforme Saviani (2009) o preparo didático-pedagógico, ao pressupor que todo conteúdo pode ser ensinado, levando-se em conta as condições daqueles que irão aprender, reveste-se de caráter democrático que encontrou dificuldades para inserção no âmbito das universidades e instituições de ensino (idem), dadas as condições de desigualdades que cercam nosso país.

Contudo, o autor afirma que o modelo pedagógico-didático vem abrindo espaço na organização dos currículos dos cursos de formação de professores, quer pela via legal quer pela necessidade de construção de uma escola mais democrática que atenda às necessidades de formação dos filhos das classes trabalhadoras.

O chamado esquema 3+1, que orientou a organização dos currículos de formação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia a partir do final da década de 1939, pareceu ser uma tentativa de associar os dois modelos de formação, dado que o três anos de bacharelado eram complementados com um ano de disciplinas pedagógicas. Entretanto, essa obrigatoriedade legal revestiu-se segundo Saviani (2009, p.150) de um “formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos”.

Em se tratando do curso de Pedagogia, fora criado pelo Decreto n. 1.190 de 1939 tendo uma dupla função: formar bacharéis, que atuariam como os especialistas da educação, e formar os licenciados, para a docência nas Escolas Normais, espaço destinado à formação inicial dos professores primários (SILVA, 2003).

Essa dupla função do curso de Pedagogia seguia o já citado padrão federal (esquema “3+1”), em que os três primeiros anos eram reservados aos conteúdos específicos das diversas áreas (Ciências Humanas, Sociais e Naturais; Letras, Artes, Matemática e Física, Química) e o último ano, era reservado ao curso de didática, dedicado aqueles que, tendo concluído o bacharelado, desejassem obter o título de licenciado, podendo então atuar como professor nas Escolas Normais e nas disciplinas de matemática, história, geografia e estudos sociais nos primeiros anos do ensino secundário.

Desde sua criação, o curso de Pedagogia trazia alguns dos problemas que o acompanham até os dias de hoje. Silva (2003) afirma que esse modelo do curso de Pedagogia criou a possibilidade de formar um bacharel, sem, contudo, especificar adequadamente seu perfil profissional. Também provocou uma tensão entre os dois modelos de formação apresentados por Saviani (2009), sendo que em nível superior, a formação de professores expressou-se por uma solução dualista, dado que os cursos de licenciatura

resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma exigência formal para obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p.147).

O mesmo autor esclarece que, embora o objeto próprio do curso de Pedagogia estivesse embebido de caráter pedagógico-didático, este foi assimilado como um apêndice do curso, como mais um conteúdo a ser transmitido aos alunos e não como

algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (idem).

Essa forma de conceber o curso de Pedagogia provocou a ruptura entre os conteúdos dos conhecimentos específicos e o método de ensinar, estabelecendo a dicotomia entre

conteúdo e método. Isso culminou na forma dicotômica de tratar a teoria e a prática no currículo do curso de Pedagogia, que predomina até os dias atuais, como aponta Silva (2003).

Em sua trajetória, o curso de Pedagogia passou por inúmeras reformulações, sendo até mesmo discutida, em alguns momentos, a possibilidade de sua extinção. Dentre essas reformulações, cabe destacar o Parecer 252/69<sup>5</sup> que regulamentou cinco habilitações para o curso de Pedagogia, com a finalidade de formar os especialistas da educação: orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, inspeção escolar e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.

Tanuri (2000) afirma que a partir desse parecer o curso de Pedagogia sofre uma remodelação que incorpora a disciplina de Teoria e Prática do Ensino Primário, na Habilitação para o ensino de 2º grau, que também passou a visar o preparo dos professores dos anos iniciais. A autora observa ainda que para dar conta de formar o professor para atuar também nos anos iniciais, ampliaram-se as disciplinas de instrumentação (metodologia do ensino da matemática, dos estudos sociais, da alfabetização, das artes) para cobrir os diversos componentes dessa etapa da escolaridade.

No ano de 1973, o Conselho Federal de Ensino (CFE), pela Indicação n.22/73, traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura. Essa indicação também traz a possibilidade das instituições de ensino superior optarem pela formação dos professores das séries iniciais como uma das possíveis habilitações do curso de Pedagogia, sem, entretanto, excluir a formação em nível de 2º grau onde se fizesse necessário (SILVA, 2003).

A formação dos professores dos anos iniciais em nível superior vai se firmando por meio da legislação e sendo defendida por muitos educadores como a mais adequada.

Paralelamente aos inúmeros ordenamentos legais, Saviani (2009) observa que a partir do final da década de 1970, se desencadeou um movimento em torno da reformulação dos cursos de formação de professores. No tocante aos cursos de Pedagogia, sua identidade continuou sendo alvo de divergências e polêmicas entre os educadores.

Almeida (2008) ao realizar pesquisa com o objetivo de analisar o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) observa que entre as grandes

---

<sup>5</sup> O Parecer 252/62 já vislumbrava a possibilidade de formar o professor dos anos iniciais como uma das habilitações do curso de Pedagogia.

dificuldades que cercam a história do curso de Pedagogia no Brasil está a inexatidão da identidade do profissional a ser formado. Desse modo, são construídas diferentes propostas de formação segundo os diferentes entendimentos das especificidades do profissional a ser formado. A autora afirma que o curso sempre foi ameaçado pela incerteza de sua finalidade e, portanto, pela incerteza de que profissional deveria formar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), o curso de Pedagogia é trazido novamente à pauta das discussões sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo, todavia, cercado de novas polêmicas e questionamentos em torno de sua identidade.

O art. 62, ao criar os institutos superiores de educação (ISE), estabeleceu nova dicotomia nos espaços de formação de professores. No que se refere à formação dos professores dos anos iniciais e da Educação Infantil, o art. 63 atribuiu como tarefa dos ISE, a criação do curso Normal Superior para dar conta de tal formação.

Essa determinação legal suscitou especulações acerca do curso de Pedagogia continuar a formar o professor dos anos iniciais, tarefa que vinha desempenhando como opção de algumas instituições de ensino superior (SILVA, 2003), sobretudo, a partir dos ordenamentos legais do final da década de 1960 e 1970.

A situação embaraçosa que se instaurou a partir da LDB/96, no tocante ao curso de Pedagogia, marcou a década que se sucedeu. No entanto, o Ministério da Educação sinalizou pela manutenção do curso de Pedagogia ao solicitar que as instituições de educação superior encaminhassem propostas para as novas Diretrizes Curriculares também desses cursos (SILVA, 2003).

O encaminhamento de propostas foi estendido também às demais entidades nacionais e neste movimento a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) passou a ocupar um lugar importante nas discussões acerca da estruturação dos cursos de formação de professores, defendendo uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério (idem).

Em documento elaborado no IX Encontro da ANFOPE, realizado em 1998 em Campinas, a universidade é tomada como *locus* privilegiado para formação dos profissionais

da educação para atuação na Educação Básica e, conseqüentemente, como afirma Silva (2003, p.79), defende-se a “manutenção do curso de Pedagogia e demais licenciaturas”.

No que tange à sua função, o curso de Pedagogia vem seguindo com a LDB/96 um período de turbulências. O Decreto presidencial n.3.276 de 06 dezembro de 1999 tirou-lhe a função de formar os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, atribuindo exclusivamente aos cursos Normais Superiores essa tarefa. Após reivindicações da comunidade acadêmica, o Decreto n. 3.554 de 07 de agosto de 2000 substituiu o termo exclusivamente pelo termo preferencialmente, o que não necessariamente acalmou as discussões (BRZEZINSKI, 2008).

Após longo período de debates, a Resolução n.1/2006 do CNE/CP estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Essa resolução sinalizou no sentido de contribuir com o equacionamento da definição da identidade do curso de Pedagogia, muito embora as polêmicas ainda continuem. Essas diretrizes, após realizarem um breve histórico do curso de Pedagogia, estabelecem como objetivo do curso

A 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).

No mesmo ano de homologação das diretrizes, o estado de São Paulo extingue pela Resolução SE nº 119/2006, a formação em nível médio, realizada nos CEFAM, muito embora, como já discutimos diversos autores vinham defendendo a potencialidade desse modelo de formação (LEITE, 1994; TANURI, 2000; PIMENTA, 2000).

Em relação à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, Lima (2007) observa que vem ocorrendo, sobretudo, no curso de Pedagogia, sinalizando para um total de 71,19%, contra apenas, 28,81% no Curso Normal Superior. Essa tendência encontra amparo também na legislação, haja vista que as diretrizes apresentam a possibilidade dos projetos pedagógicos do Curso Normal Superior serem adequados ao proposto para o curso de Pedagogia (art.11).

Tendo o curso de Pedagogia como *locus* que vem se afirmando para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, convém que falemos

de outras dificuldades que esse curso vem enfrentando, além das questões referentes à sua identidade, a fim de que possamos melhor compreender os elementos que constituem nosso universo de análise.

### *1.5.1 Dificuldades enfrentadas pelo curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais*

Vários autores vêm dedicando o olhar para o curso de Pedagogia e trazendo elementos que nos permitem melhor compreender a real situação desses cursos. Dentre esses autores, os trabalhos desenvolvidos por Gatti (2000), Machado (2003) e Nunes e Gatti (2008) são importantes referências.

Gatti (2000 apud LIMA, 2007) afirma que entre as dificuldades enfrentadas pelos cursos de Pedagogia e que têm impedido sua adequação para a formação dos professores dos anos iniciais é possível destacar

(...) o aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura no curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de Ensino Fundamental. As escolas superiores têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério de Ensino Fundamental, sobretudo 1ª a 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo (p.95)

Algumas dessas dificuldades foram também constatadas por Machado (2003) ao analisar o curso de Pedagogia da FCT/UNESP no período de 1984 a 1998, somadas a outras como:

- Dicotomia entre teoria e prática;
- Proposta de estágio que não proporciona diálogo entre o embasamento teórico do curso e a prática da escola pública observada;
- Precariedade dos conhecimentos específicos do curso - conteúdos disciplinares dos anos iniciais trabalhados de modo precário;
- Ausência de uma postura profissional e coletiva dos professores do curso.

Nunes e Gatti (2008) em relatório sobre o curso de Pedagogia apontam que tais cursos vêm se constituindo por um currículo composto por um conjunto disciplinar disperso.

Ao analisarem uma amostra das disciplinas que compõe esse curso em todo o território nacional, puderam notar que nas disciplinas referentes à categoria conhecimentos relativos à formação profissional específica do professor há uma predominância de aspectos teóricos, ou seja, “aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos” (NUNES e GATTI, 2008, p.21).

As autoras afirmam ainda que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida na análise da amostra selecionada.

Ressaltam ainda que os futuros professores vêm recebendo um preparo insuficiente em termos de conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, dado que na maioria das ementas não se observou a presença de nenhuma disciplina para os conteúdos substantivos de cada área que compõe o currículo dos anos iniciais, aparecendo esses apenas implícitos nas disciplinas relativas às diversas metodologias de ensino.

Como então formar um professor para atuar de maneira a atender às necessidades formativas dos alunos que hoje chegam à escola e que também possa refletir, analisar e se incluir ativamente no debate sobre as questões educacionais postas na sociedade?

A Resolução do CNE/CP nº 1/2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia apresentam que o perfil do egresso deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, articuladas ao longo do curso.

Objetivando formar um profissional para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, as diretrizes estabelecem que a organização curricular do curso de Pedagogia deverá compor-se de três núcleos centrais: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores.

Essa organização curricular deverá compreender aulas e estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, monitorias, estágio curricular, atividades de pesquisa e extensão, e participação em eventos, bem como outras atividades acadêmico-científicas, que ampliem as experiências formativas dos futuros professores (BRASIL, 2006).

É também destacado nas diretrizes a importância de promover oportunidades para que o futuro professor seja inserido na realidade social e laboral de sua área de formação e, neste sentido, propõe-se que as práticas docentes ocorram ao longo do curso.

Discutindo sobre as diversas modalidades de ensino em que o egresso do curso de Pedagogia pode atuar como professor (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras), Nunes e Gatti (2008) observam que nos cursos que analisaram, tais questões são incorporadas em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas.

Alguns cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados às práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (NUNES e GATTI, 2008, p.21).

Temos assim que, sobrepostas às funções docentes do pedagogo são colocadas funções típicas de gestão. Para Evangelista e Shiroma (2007), as diretrizes para o curso de Pedagogia

explicitam, simultaneamente, uma restrição dos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes, incorporando tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino (p.536).

Kuenzer (2006) argumenta que essa sobreposição de funções do profissional formado no curso de Pedagogia pode incorrer numa “totalidade vazia”, pois um mesmo curso não pode dar conta de formar com qualidade um professor com perfis tão diversificados. Percebemos, dessa forma, que mesmo com a criação de diretrizes específicas, o curso de Pedagogia apresenta ainda aspectos conflituosos.

Entretanto, apesar das inúmeras polêmicas que suscitam, as diretrizes para o curso de Pedagogia trazem também a possibilidade de repensarmos alguns aspectos da formação de professores, ao proporem uma visão mais articulada entre teoria e prática. Ao indicarem que

as práticas docentes permeiem todo o curso, cria-se a possibilidade de romper com visões tecnicistas e instrumentais de formação docente em que primeiro eram estudadas as Ciências da Educação e depois, como um apêndice, vinham as disciplinas didáticas e as práticas de ensino, incorrendo na justaposição dos modelos discutidos por Saviani (2009).

Pensar na prática como algo que permeará todo o currículo implica a busca por superação do embate entre o modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo didático-pedagógico a fim de encontrar uma solução que atenda as diversas dimensões que compõem a identidade docente.

Segundo as diretrizes, o estágio curricular deve estar presente ao longo do curso, assegurando experiências de exercício profissional em vários espaços educativos escolares e não-escolares, e, em todas as modalidades de magistério que competem ao profissional formado no curso de Pedagogia: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos. Se o curso de Pedagogia também prevê a possibilidade do egresso assumir outras funções que não diretamente vinculadas à docência, é preciso permitir que experiências sejam construídas nesse sentido.

A presença nos documentos legais de uma nova forma de entender o componente da prática na formação de professores não é, entretanto, suficiente para romper com concepções tecnicistas. É preciso que se garanta na organização curricular dos cursos a possibilidade de experiências de exercício profissional sustentados em análises criteriosas oriundas de uma formação teórica sólida que permita aos professores construir saberes e competências necessários ao exercício da docência.

Para Saviani (2009, p.150) “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada” que não será construída apenas justapondo modelos.

Nessa mesma direção, Imbernón (2001, p. 25) afirma que ser profissional “implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”.

Mas que competências e saberes são necessários aos professores? E como desenvolvê-los nos processos de formação inicial?

## **1.6 DOS SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: o lugar da formação inicial**

A partir de análises da produção de pesquisas nas últimas décadas na área de formação de professores, tanto no Brasil quanto em países que influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro, Ghedin (2007) identifica quatro grandes tendências de formação e seus conceitos-chave sendo eles: saber, reflexão, pesquisa e competências.

A partir desses conceitos identificados, o autor apresenta uma breve discussão sobre as perspectivas que cada um deles enseja na formação de professores, amparando-se em autores que refletem sobre cada tendência. Cada um desses autores trazem discussões importantes para pensarmos dimensões fundamentais da formação de professores.

A discussão acerca do conceito de ‘saber docente’ vem ganhando importância no cenário da formação de professores. Autores como Tardif (2002) e Pimenta (2000) trazem importantes contribuições nesse sentido.

Tardif (2002) afirma que os saberes necessários à docência são construídos durante toda a trajetória de vida pessoal e profissional do professor e, desse modo, provém de fontes diferentes e tem características diversas. O autor define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Para ele, os saberes dos professores além de plurais são temporais, heterogêneos, personalizados, situados e carregados de marcas do humano.

Na classificação de Pimenta (2000), os saberes dos professores são divididos em saberes do conhecimento, saberes da experiência e saberes pedagógicos, em que a construção do ‘ser professor’ se dá na articulação destas três categorias de saberes e na sua relação com os desafios colocados pela prática cotidiana. A autora aponta para a necessidade de ressignificação dos processos formativos a partir da “reconsideração dos saberes necessários à docência” (PIMENTA, 2000, p.17), assumindo a prática docente como objeto de análise.

Nunes (2001), ao realizar uma revisão da pesquisa brasileira sobre saberes docentes, resgata, além dos trabalhos de Pimenta (2000) e Tardif (2002) os estudos desenvolvidos por Gauthier e seus colaboradores.

Para Gauthier et al (1998 apud NUNES, 2001) os saberes docentes podem ser divididos em: os saberes disciplinares (produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas que compõem o currículo dos cursos de formação das instituições formadoras), os saberes curriculares (os saberes disciplinares transformados em conteúdos escolares), os saberes das Ciências da Educação (Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outras), os saberes da tradição pedagógica (a cultura escolar as representações consolidadas ao longo do tempo), os saberes experienciais (adquiridos no exercício da profissão) e os saberes da ação pedagógica (saberes da experiência pesquisados e publicados).

Para esse autor, a ideia de saber docente permite romper com o modelo que impõe ao professor um modelo preconcebido, um modo pré-determinado de ação, típicos dos modelos de formação que separam teoria e prática, sustentados na lógica da racionalidade técnica. Nesta perspectiva o saber

é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento (NUNES, 2001, p.34)

Gauthier et al (1998 apud NUNES, 2001) assumem que os saberes da ação pedagógica são fundamentais à constituição da identidade profissional docente, sendo que a percepção do professor como um profissional depende da legitimação dos saberes que lhes são específicos. O saber da ação pedagógica pode ser entendido como o saber experiencial que se torna objeto de pesquisa e é testado através de métodos científicos (GAUTHIER et al, 1998, p.33). Então, para além da valorização que Pimenta (2000) faz dos saberes da experiência como essenciais

à construção da identidade do professor, Gauthier et al (1998 apud NUNES, 2001) afirma a importância que eles sejam verificados, validados no contexto da prática.

É neste mesmo sentido que Tardif (2002) aponta para a necessidade de valorização da prática profissional como um espaço de construção de saberes, pois segundo ele, os saberes da experiência são os mais valorizados pelos professores, pois “são formados de todos os demais saberes, mas retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p.37)

Sustentando-se nas ideias desse autor, Lima (2007) argumenta que os saberes da experiência são resultado “da vivência do professor como aluno que frequentou a escola e daquela que ele produz em seu cotidiano docente articulada num processo de reflexão coletiva mediada pela interação com outros” (p.108).

Para Santos (1991) a constituição da identidade docente do futuro professor sofre grande influência “de modelos de ensino internalizados ao longo da sua vida como estudante em contato direto com professores” (p.331). Calderhead (1991 apud GARCIA 1999) observa ainda que os futuros professores possuem um conhecimento inicial sobre o ensino – trazido, sobretudo, de suas experiências como alunos, das milhares de horas que passaram na escola, como estudantes que pode influenciá-los em suas práticas “proporcionando-lhes imagens, modelos e práticas que podem não ser os mais adequados a um ensino que procura fomentar a compreensão dos alunos (lacuna da familiaridade)” (p. 100).

Nesse sentido, Garcia (1999) aponta a importância da formação de professores promover “a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação ”(idem). E isso se torna ainda mais importante em se tratando da formação inicial de professores.

Entendendo esta como a primeira etapa de socialização profissional do futuro professor, Imbernón (2001) afirma a necessidade de que os programas de formação inicial possibilitem ao futuro professor

uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática

e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (p.60).

O autor afirma que a formação inicial também deve favorecer não apenas o desenvolvimento do conhecimento profissional do professores, mas também possibilitar ao futuro professor experienciar todos os aspectos que envolvem a profissão docente. E isso implica formar o futuro professor a partir de uma perspectiva investigativa, em que os problemas da prática se constituam como objetos de reflexão e debate, levando o professor a construir conhecimento pedagógico a partir de sua prática.

Na perspectiva dos saberes necessários ao exercício da docência, Carvalho e Grigoli (2008) afirmam que os professores dos anos iniciais têm apresentado a falta de uma profunda compreensão e domínio dos saberes disciplinares e curriculares que utilizam no cotidiano de suas práticas “impossibilitando, dessa forma, a adequação dos mesmos à realidade dos seus alunos” (p.9).

As autoras atribuem essas dificuldades encontradas pelos professores como resultante da insuficiente formação inicial e continuada que os mesmos vêm recebendo das instituições formadoras que “não lhes dão o suporte necessário para a aquisição de todos os mecanismos necessários à efetiva apropriação dos saberes indispensáveis para o exercício da docência” (idem).

Essa afirmativa pode ser corroborada pelo relatório de Nunes e Gatti (2008) sobre os cursos de Pedagogia, cuja formação oferecida vem se constituindo como insuficiente para dar conta de formar o professor dos anos iniciais e demais atribuições do pedagogo.

Em se tratando da formação inicial de professores, Lima e Grigoli (2008) apontam que segundo a classificação dos saberes docentes proposta por Tardif (2002), três tipos de saberes devem ser construídos nesse espaço de formação: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da formação profissional. Já de acordo com a classificação de Pimenta (2000), dois saberes identificados pela autora estão relacionados com a formação inicial: saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Fazendo referência à classificação apresentada por Gauthier et al (1998 apud NUNES, 2001) três saberes podem estar vinculados à formação inicial: os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes das Ciências da Educação.

A formação inicial é, portanto, um espaço importante de constituição da identidade profissional do futuro professor, sendo fundamental que sejam oferecidas as condições para que o mesmo construa saberes necessários à docência tendo a prática como objeto de análise e reflexão.

É assim que as discussões sobre o conceito de ‘saber docente’ são acompanhadas ou mesmo imbricadas àquelas referentes ao conceito de reflexão (GHEDIN, 2007).

Esse conceito ganhou relevância num cenário em que se apresentava a necessidade de superação da racionalidade técnica na formação e no trabalho docente, em que o professor é percebido como mero técnico, como discutimos no início desse capítulo. Em oposição a tal visão instrumental, é trazida a possibilidade de compreensão do professor como um profissional reflexivo capaz de refletir sobre sua prática e lidar com os imprevistos presentes no cotidiano do trabalho docente, elaborando formas criativas de enfrentar os problemas.

Autores como Zeichner (1993), Perez Gómez (1995), Schön (1998), Pimenta (2000), Contreras (2002) e Pimenta e Ghedin (2002) oferecem importantes contribuições no tocante ao conceito de reflexão que pode vir a orientar a formação de professores.

A formação do professor como profissional reflexivo deve levá-lo a desenvolver capacidades que lhe possibilite refletir na e sobre a própria prática docente, a fim de que aprenda, segundo Imbernón (2001, p.40) a “interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência”.

Pimenta (2000) afirma que para que um curso de formação inicial favoreça a construção de uma atitude reflexiva dos futuros professores frente ao ensino, é preciso que tal curso esteja organizado no sentido de desenvolver nos alunos

conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2000, p.18).

Em consonância com a perspectiva de formação do professor reflexivo, Nóvoa (1995) propõe uma formação que ele denomina crítico-reflexiva, que dê aos professores os meios

para que pensem autonomamente. Neste sentido, Nóvoa (1995) afirma que os processos de formação devem centrar-se em três dimensões: pessoal (articulando os processo de autoformação e a experiência do professor), profissional (professores produzindo sua profissão no entrelaçamento de saberes da experiência e saberes científico e pedagógico), organizacional (em que a escola se constitui como um ambiente educativo e local de trabalho coletivo, sendo possível articular práticas formativas e contextos de trabalho).

Ao pensar na formação crítico-reflexiva do professor, Contreras (2002) afirma que tal formação permitiria ao professor avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual crítico, o que requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos presentes no ato de ser professor, ou seja, requer olhar para o fazer docente como algo inserido em um contexto social marcado por dominações e contradições, não podendo, portanto, ser este processo reflexivo tomado sob uma dimensão pragmática, técnica.

Essa ideia do professor como intelectual crítico sendo desenvolvida principalmente por Giroux (1997) que defende o trabalho docente como tarefa intelectual em contraposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Segundo esse autor, encarar os professores como intelectuais implica entender que estes devem assumir a responsabilidade ativa de questionar as condições reais que cercam sua atuação, ou seja, devem ser questionadores acerca do que ensinam e do como ensinam, bem como devem ter claras quais são as metas pelas quais se está lutando.

Para Santos (1991) ao pensarmos num projeto de educação para a cidadania, torna-se imprescindível a defesa do papel do professor como um intelectual crítico na medida em que tal profissional é

capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado pela 'linguagem da crítica e da possibilidade'. Esse intelectual estaria ligado àqueles grupos sociais que resistem e lutam contra diferentes formas de opressão, tornando-se uma liderança nos níveis moral, intelectual e pedagógico (p.325).

Pensar na formação do professor como um intelectual crítico, portanto, aponta na direção de um profissional que além de pensar e refletir sobre sua prática com base em um

aporte teórico consistente, também trabalha no sentido de criar condições favoráveis à superação das desigualdades presentes na sociedade, e, por conseguinte, na escola.

Outro conceito trazido por Ghedin (2007) e que apresenta uma possibilidade interessante para pensarmos os processos de formação de professores é o de pesquisa.

O conceito de pesquisa tem sustentado as discussões que defendem uma perspectiva de professor como um pesquisador que tem a possibilidade de, na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que elabora a partir da prática e da experiência, elaborar seus próprios conhecimentos, seu modo particular de compreender, de explicar e de interpretar o mundo. Vários autores vêm se dedicando à reflexão sobre as possibilidades que o conceito de pesquisa enseja para a formação de professores, dentre os quais citamos Pimenta (2000), Lüdke (2001), Alarcão (2001).

Para Lüdke (2001) citando Stenhouse, conceber o professor como um pesquisador implica entendê-lo como um profissional capaz de investigar sua prática e ‘ensaiar’ com os diferentes materiais que lhe estejam disponíveis as melhores soluções para os problemas que encontrar. O professor deve assim, para cada contexto particular, experimentar as melhores maneiras de contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

Os cursos de formação de professores dentro dessa perspectiva de professor investigador/pesquisador devem conforme Imbernón (2001) possibilitar a formação de um professor que

que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores (IMBERNÓN, 2001, p.39).

A perspectiva do professor como um profissional pesquisador é coerente com a perspectiva de professor como intelectual, na medida em que, segundo Alarcão (2001, p.26), o professor investigador deve ter “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”, agindo de forma intencional e sistemática mediante as situações problemáticas com o propósito de compreendê-las e solucioná-las.

A pesquisa assume-se como um princípio que possibilita ao professor ser capaz não apenas de empregar uma conduta reflexiva de análise e de resolução de problemas, mas também de produzir mecanismos e ferramentas para intervir em sua prática, para explicar sua ação e avaliar sistematicamente seus efeitos. Segundo Paquay e Wagner (2001) não há uma ruptura com a perspectiva que defende o professor como um profissional reflexivo, mas sim uma continuidade.

Alarcão (2001) afirma que uma cultura de investigação é fundamental na formação inicial de professores no sentido de favorecer o desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas.

Mas de que conceito de competência estamos a tratar?

O conceito de competência foi também resgatado por Ghedin (2007), que atentou para a dificuldade de defini-lo dado o seu caráter polissêmico. Acerca das discussões sobre o conceito de competências resgatamos os trabalhos de Perrenoud (1999), Rios (2003) e Di Giorgi, Leite e Silva (2003).

Perrenoud (1999) entende competência como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7).

O autor frisa que embora a competência seja voltada para a ação não deve ser desvinculada do conhecimento. Para ele, a competência se constrói na ação, na prática, apoiada, contudo, em teorias que sustentam e apoiam o professor na seleção dos conhecimentos necessários para resolver as situações que lhes são apresentadas.

Analisando as discussões sobre o conceito de competências, Ghedin (2007) alerta que embora as teorias sobre competências tragam elementos importantes para pensarmos a formação de professores é preciso retirar dessas o seu caráter tecnicista, de nova roupagem para velhas concepções de formação.

Tratando da competência do educador, Rios (2003) adverte que o termo competência remete a *saber fazer bem* numa dupla dimensão: técnica e política. A dimensão técnica implica que o professor tenha domínio dos conteúdos que permita desenvolver bem o papel que dele se espera, tenha domínio das técnicas e das estratégias de ensino. Esta dimensão técnica, porém, precisa estar intimamente ligada à dimensão política, que “exige do professor

saber que o que ensina deve ir ao encontro daquilo que é desejável, que responde às necessidades historicamente definidas pelos homens em uma determinada sociedade” (RIOS, 2003, p.48).

A questão da competência técnica do professor deve, portanto, segundo Rios (2003), estar imbricada com o compromisso político que o trabalho docente exige. Um educador competente é aquele comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e que tem consciência de que sua ação pode favorecer tanto a transformação da sociedade como a manutenção e o aprofundamento das desigualdades existentes.

Defendendo uma ressignificação do conceito de competência na formação de professores, que supere as apropriações meramente técnicas Di Giorgi, Leite e Silva (2005) apontam seis parâmetros básicos que podem vir a sustentar tal ressignificação no âmbito de uma proposta de educação democrática e emancipadora. São eles:

1º. A noção de competências deve estar a serviço de uma verdadeira autonomia da escola e do professor;

2º. A competência não pode estar jamais a serviço da competitividade e da competição;

3º. A ética deve mediar as discussões sobre competências;

4º. É preciso reconhecer que existem competências que são coletivas na escola às quais devem estar submetidas as competências individuais;

5º. Deve-se valorizar na formação de professores as competências que assegurem o diálogo como parâmetro básico das discussões;

6º. As competências buscadas na formação de professores devem estar a serviço da inclusão social e da busca da igualdade.

No tocante à formação inicial, Tardif (2008) observa a impossibilidade de contemplar com a mesma amplitude e profundidade todas as competências exigidas ao exercício da docência, sendo, portanto, necessário possibilitar o desenvolvimento de certas competências fundamentais. Para o autor, as competências didáticas (transmissão/aquisição dos saberes escolares que englobam conhecimentos, mas também valores e competências) e as competências próprias à conduta da classe (gestão das interações em classe, estabelecimento

de regras e procedimentos, etc) são o centro do ensino e devem “formar a base de um referencial de competências nos programas de formação inicial” das quais irão derivar todas as outras competências.

As discussões acerca do conceito de competências e de seus desdobramentos nos processos de formação de professores, somados a outros elementos presentes nas reflexões sobre os conceitos de saber, reflexão e pesquisa nos possibilitam subsídios importantes para refletirmos sobre o que esperamos da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A perspectiva do professor como um intelectual crítico e reflexivo parece reunir aspectos promissores desses diferentes conceitos apontados por Ghedin (2007).

## **1.7 O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL CRÍTICO E REFLEXIVO E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL**

Nas perspectivas de professor que buscam superar visões tecnicistas e instrumentais, propondo a compreensão do professor como um profissional reflexivo, pesquisador ou intelectual crítico, a articulação entre teoria e prática aparece como um dos aspectos fundamentais que devem ser devidamente contemplados nos processos de formação de professores, especialmente na etapa de formação inicial.

Como discutimos anteriormente, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia ressaltam a importância de que sejam possibilitadas experiências de exercício profissional ao longo de todo o curso, permitindo ao futuro professor uma reflexão contextualizada sobre a realidade dos espaços educativos escolares e não-escolares.

Estudos como os de Machado (2003) e Lima e Grigoli (2008), vêm apontando o distanciamento entre a formação recebida nos cursos de formação inicial e a prática que deverá ser realizada pelo futuro professor. Lima e Grigoli (2008) apresentam como resultado a pouca relação que os professores estabelecem entre a formação inicial e a prática no tocante à construção dos saberes necessários à docência.

Entretanto, assumir uma perspectiva de formação em que o professor é compreendido como um intelectual da educação implica segundo Libâneo (2001) entender que a prática se constitui como um componente primordial dessa formação, enquanto um lugar de aprendizagem da docência.

Neste sentido, torna-se fundamental superar visões fragmentadas de formação que separam teoria e prática cujo currículo de formação culmina na simples justaposição de modelos, em que primeiro são trabalhados os conteúdos das Ciências da Educação e depois os aspectos didáticos, conforme discutido em Saviani (2009), separando as duas dimensões que fundamentam o trabalho docente.

Libâneo (2001, p.94) entende que

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional.

Para Tardif (2008) o centro de gravidade do programa de formação inicial de professores deve ser o exercício da profissão docente em que a formação prática se torna “o ponto de referência obrigatório da formação profissional: ela não é uma componente, mas a própria base da formação” (p.36).

É nesse sentido que a articulação entre teoria e prática se constitui como um ponto fundamental da defesa de novas perspectivas de formação e de professor. A formação do professor enquanto um intelectual crítico e reflexivo depende da configuração de orientações de formação críticas que valorizem a formação teórica e científica, mas que também reconheçam a formação prática como elemento constituinte e norteador do processo formativo. Formação científica e formação didático-pedagógica são “postas a serviço do aprendizado e do controle dos conhecimentos de ação, das competências práticas ligadas à atividade profissional” (idem).

A partir dessa visão de formação, Libâneo (2001) observa a importância de que os conteúdos das disciplinas sejam integrados em situações práticas que permitam aos futuros professores lidarem com situações problemáticas, sendo importante que conheçam “o mais cedo possível os sujeitos e as situações que irão trabalhar” (p.95).

Assim como Libâneo (2001) autores como Imbernón (2001), Leite (2007) e Barbeiro (2007) defendem uma visão de formação inicial de professores vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando aos futuros professores pensar as disciplinas em consonância com as exigências da prática docente.

Lima e Grigoli (2008) observam que embora a legislação - como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – pareça reconhecer a importância da formação prática como elemento essencial da formação do futuro professor, a mudança de uma cultura de formação não se faz por meio de decretos e legislações. É preciso repensar os programas de formação inicial de professores tendo em vista a importância da prática como local de produção de saberes necessários à docência.

Barbeiro (2007) observa que a qualidade dos processos de formação inicial depende de uma adequada articulação entre teoria e prática. Em se tratando das práticas de ensino e dos estágios supervisionados, a autora afirma que devem

pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores, os futuros professores e os professores em exercício ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARBEIRO, 2007, p.231).

A autora aponta o estágio supervisionado como favorecedor do desenvolvimento profissional na formação inicial de professores, devendo promover uma leitura crítica da realidade. Observa ainda que, muito embora a identidade do professor se construa no decorrer do exercício de sua profissão, durante a formação inicial serão sedimentados os pressupostos e diretrizes decisivos na construção da identidade docente.

Pesquisas sobre a formação inicial resgatadas por Garcia (1998) trazem como resultado a importância dos estágios como elemento fundamental do processo de aprender a ensinar, sendo o principal componente do programa de formação que favorece o estabelecimento de relações entre as escolas e a universidades.

Essas pesquisas apontam que os estágios de ensino na formação inicial se constituem como espaços em que os professores podem rever suas imagens e crenças pessoais sobre o ensino, influenciadas por toda a trajetória escolar e as experiências anteriores ao ingresso no curso de formação de professores. Os estágios podem assim promover a construção de saberes

necessários ao exercício da docência, conforme propõe Pimenta (2000) e Lima e Grigoli (2008).

Quanto à concepção de estágio, Ghedin (2005 apud GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008) afirma a necessidade de romper com o modelo técnico e científico de estágio, baseado no nível da informação, na descrição dos dados e no relato da experiência como base do conhecimento. Esse modo tecnicista de conceber o estágio “não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade contemporânea” (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p.34).

Em contraposição a concepções e modelos tecnicistas, Ghedin, Almeida e Leite (2008) propõem que o estágio seja tomado como base e princípio formativo favorecendo a

apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional e da autonomia do professor (p.35).

O estágio curricular deve assim permitir ao estagiário, futuro professor,

compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos (idem).

Portanto, o propósito do estágio dentro do processo de formação de professores deve ser o de favorecer a formação do professor “como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção de saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas” (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p.37).

A adoção dessa perspectiva de estágio nos processos de formação inicial depende em grande parte do trabalho dos formadores, pois conforme Barreiro (2007, p.232) tais profissionais tem o papel de levar os futuros professores a “estabelecerem mediações entre aquilo que estudam e suas vivências, atribuindo significados e sentidos a seus aprendizados”.

Apoiando-nos em Mizukami (2006, p.3) entendemos como formadores

todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes

áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Mizukami (2006) completa afirmando que de um formador de professor espera-se que “crie situações formativas que possibilitem, ao longo do processo, construção de atitudes investigativas (em termos de explicação e tentativas de superação) de aspectos de processos educacionais gerais e específicos” (p.14).

Em relação às competências necessárias ao exercício da docência que Tardif (2008) destaca que devem ser desenvolvidas na formação inicial - competências didáticas e competências próprias à conduta da classe - dependem também do trabalho dos formadores que deverão, “individualmente e coletivamente, determinar suas concepções e expectativas diante dessa questão dos limiares de competências próprios aos diferentes conteúdos e atividades de nossos programas”. (TARDIF, 2008, p.39).

A formação prática deve ser ponto de referência para o desenvolvimento de tais competências incidindo novamente na importância da adequada articulação entre teoria e prática nos processos de formação inicial.

Imbernón (2001) argumenta que nessa etapa de socialização profissional, devem ser propostas ao futuro professor análises de situações pedagógicas que permitam perceber a complexidade do fato educativo e construir competências que favoreçam a tomada de decisões, a confirmação ou modificação de atitudes e valores.

Conceber a formação inicial com essas finalidades implica, segundo o autor, repensar os conteúdos da formação e a metodologia como são trabalhados no processo de formação dos futuros professores, dado que

o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2001, p.40).

No quadro dessa discussão, Ghedin (2007) afirma que o modo de ser e de agir de cada profissional docente está intimamente relacionado ao modelo pelo qual foi formado. E esse

modelo de formação é influenciado também pelos sujeitos que assumem o papel de formadores.

É importante que saibamos que a compreensão de um determinado modelo formativo depende do entendimento de quem são e de como agem os formadores. Mas precisamos também saber que o modo de entender a profissão docente sofre influência dos contextos históricos, sociais e ideológicos (IMBERNÓN, 2001). A escolha por uma determinada perspectiva de formação e de professor vai indicar a maneira como uma proposta formativa compreende a profissão docente e as funções do professor. O modelo de formação vai ser consequente também dessas perspectivas e concepções que fundamentam a proposta formativa.

Segundo Imbernón (2001, p.50)

se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos.

Acreditamos, dessa forma, que a perspectiva do professor como intelectual crítico e reflexivo baseia-se em ideais formativos que nos trazem possibilidades para refletirmos acerca dos processos de formação inicial de processos frente às novas exigências que são postas aos professores no contexto complexo da escola pública atual.

O curso de Pedagogia chega ao final da primeira década do século XXI perpetuando imprecisões e ambiguidades, provocando dúvidas e dividindo opiniões entre aqueles que discutem a questão da formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

A discussão acerca das dificuldades e desafios enfrentados pelo curso de Pedagogia, apontadas pelas pesquisas e estudos no campo da formação inicial de professores dos anos iniciais, vem sendo acrescida de novos elementos a partir da LDB/96, que criou a possibilidade de que a formação de professores em nível superior também se desse por meio de propostas de educação a distância.

Reflexões trazidas por Saviani (2009) acerca dos modelos de formação que estiveram presentes na história da formação de professores dos anos iniciais nos oferecem subsídios para iniciarmos o debate acerca das atuais propostas de formação a distância. Afinal, qual o modelo de formação inicial se configura nas propostas de formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior a distância?

Encontramos em Tardif (2008) elementos importantes que podem compor as análises dos modelos de formação inicial de professores, quando esse defende a adoção do exercício da profissão docente como centro de gravidade das propostas formativas, ou seja, a formação prática como ponto de referência obrigatório da formação profissional do professor.

Os questionamentos acerca da natureza da formação oferecida aos futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental nos espaços de educação a distância e de quem é o professor aí formado são apoiados nas reflexões que realizamos em torno das orientações críticas de formação que se fundamentam em novas perspectivas e concepções sobre a profissão docente e sobre o trabalho do professor.

As contribuições trazidas pelos autores que discutem os conceitos de saber, pesquisa, reflexão e competências que têm orientado as propostas de formação de professores são também referenciais significativos para fundamentar as análises e indagações sobre os modelos de formação inicial de professores.

O curso de Pedagogia, historicamente alvo de polêmicas e contradições, se reveste de novos questionamentos, suscitando novos debates e requerendo novas análises e compreensões, dado que agora passa a ser realizado também por meio da educação a distância, cercada de especificidades que certamente influenciam na constituição de um programa de formação de professores. Não obstante, cabe frisar que os objetivos de uma proposta de formação inicial de professores de qualidade independem da modalidade em que esta se realiza.

Considerando que a educação a distância vem sendo aplicada, no contexto pós-LDB, a diversas experiências de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de Pedagogia, importa indagarmos o potencial dessas propostas de educação a distância para formar um professor a partir de perspectivas críticas que percebam o professor como um intelectual crítico e reflexivo.

E isso requer que questionemos em que medida as condições que são dadas aos futuros professores em seu processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia a distância contribuem para a construção dessa visão de profissional docente, indagando, por exemplo, acerca dos saberes que os mesmos vêm sendo estimulados a construir.

O campo da formação de professores a distância é marcado por discussões e opiniões que se dividem. Muitos autores vêm denunciando o caráter de aligeiramento e barateamento que está presente em muitas das propostas de formação de professores a distância (FREITAS, 2002, 2007; SCHEIBE 2006; ZUIN, 2006; BARRETO, 2003; 2008). Outros destacam as possibilidades que se abrem para se pensar novos paradigmas de formação de professores e para democratizar o acesso ao ensino superior, num país marcado por desigualdades e exclusões, como o Brasil (VALENTE e PRADO, 2002; PRETTI, 2005; ALMEIDA, 2007).

A compreensão desses embates e a reflexão sobre as possibilidades formativas ensejadas pelas propostas de cursos de Pedagogia a distância requer que discutamos mais especificamente aspectos relativos à educação a distância. É o que passamos a fazer a seguir.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da Universidade.  
*Anísio Teixeira*

Como consequência do processo de desenvolvimento das sociedades, as exigências em relação à escolaridade dos indivíduos tornaram-se mais altas.

Nesse sentido, a universalização do acesso à Educação Básica configurou-se uma bandeira dos governos declarados democráticos. E tornou-se marca das lutas sociais por igualdade de direitos e de oportunidades. Entretanto, a ampliação do acesso à escola não poderia ser feita sem que se considerassem os principais agentes do processo educacional: os professores. É assim que, concomitante ao processo de universalização, reacenderam-se às discussões em torno da formação de professores: Que formação oferecer aos professores? Onde formá-los? Como?

Essas questões vêm se constituindo como o cerne de calorosos debates no cenário brasileiro, em especial a partir da década de 1980, quando o fim do período da ditadura militar desencadeou a retomada dos processos de democratização da sociedade.

A formação em nível superior dos professores, luta histórica dos educadores desde as primeiras décadas do século passado, foi sendo percebida como a mais adequada para atender às exigências de formação necessárias ao exercício da profissão docente como discutimos no capítulo anterior. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96) contém a marca das discussões em torno da formação em nível superior dos professores.

É também com a LDB/96 que a educação a distância passou a ser percebida como uma modalidade alternativa, porém legítima de formação. E muitos têm sido os programas - federais, estaduais e municipais - que se valem dessa abertura legal para oferecer formação em nível superior aos professores por meio da educação a distância. Muitos desses programas são constituídos com o objetivo de oferecer formação inicial em nível superior aos professores em exercício. Contudo, o alvo de alguns desses programas extrapolaram esse público.

Como discutido no capítulo anterior, a formação inicial assume-se como uma etapa importante do processo de desenvolvimento profissional do professor, sendo um espaço em que deverão ser construídos alguns dos saberes necessários ao exercício da docência, bem como internalizados um conjunto de atitudes e valores fundamentais à prática do professor. É também na formação inicial que devem ser garantidas as condições para que os professores reflitam e revejam suas crenças, imagens e modelos de docência que internalizaram ao longo de sua vida como estudantes.

Ao defendermos que uma formação de qualidade das crianças e jovens que hoje frequentam a escola depende da formação do professor como um intelectual crítico e reflexivo, precisamos questionar as possibilidades que as práticas de formação atuais ensejam para a formação do professor segundo essa perspectiva.

Na atualidade, parte dessas práticas de formação dos professores se realiza em espaços de educação a distância e nesse sentido, a compreensão das possibilidades formativas desses novos espaços demanda entendermos as especificidades dessa modalidade de formação, seus condicionantes históricos, políticos e sociais, dado que toda prática de formação sofre influências do contexto em que se realiza.

Este capítulo tem, portanto, o objetivo de discutir sobre as especificidades da educação a distância contemplando os aspectos conceituais, teóricos, pedagógicos e políticos e as diversas dimensões que estão presentes em sua adoção como alternativa de expansão do ensino superior e de formação de professores em nosso país.

## 2.1 TRAJETÓRIA CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A discussão de qualquer fenômeno implica uma necessária clareza dos determinantes conceituais que o cercam. Assim, ao discutirmos a educação a distância enquanto possibilidade de formação, é importante termos clareza de suas especificidades, de suas possibilidades e limitações. Esta seção, que apresenta a trajetória conceitual da educação a distância, tem o objetivo principal de favorecer tal clareza.

Na tentativa de traçar essa breve trajetória conceitual, apresentaremos as definições conceituais de alguns dentre os muitos pesquisadores e autores que tratam da temática da educação a distância, apenas com o propósito de tornar evidente a profusão de definições existentes na área.

Moore e Kearsley (2007, p. 1) ao conceituarem a educação a distância descrevem que esta modalidade de ensino pode ser entendida basicamente como aquela em que

alunos e professores se encontram em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir.

Para Niskier (1999, p.49),

O conceito de educação a distância é bastante simples: alunos e professores estão separados por uma certa distância e, às vezes, pelo tempo. A ela associa-se a interatividade, numa correspondência biunívoca de ensino e respostas, em que o lucro é a apreensão do conhecimento.

Desse modo, podemos entender como características fundamentais da educação a distância a relação estabelecida entre os agentes educacionais, em especial, alunos e professores, e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à legislação brasileira, a educação a distância aparece como modalidade legítima de ensino somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que em seu art.80 apresenta a educação a distância como um dos meios através dos quais poderia ocorrer a necessária formação em nível superior dos

professores da Educação Básica e as propostas de formação continuada. Contudo, é o Decreto no. 2.494 de 1998 que regulamenta o art. 80 da LDB/96, definindo a educação a distância, como

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Litwin (2001, p. 13) define a educação a distância como “uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam”. A autora afirma que o traço distintivo dessa modalidade “consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos” (idem), sendo que as situações de ensino e aprendizagem acontecem de modo não-convencional, dado que professores e alunos se encontram em espaços e tempos diferentes.

## **2.2 DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O desenvolvimento da educação a distância e sua crescente expansão sempre estiveram associados aos avanços tecnológicos e comunicacionais. Os diferentes modelos de educação a distância foram se configurando se valendo, sobretudo, das possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) disponíveis.

Toschi (2008) afirma que ao discutirmos propostas de educação a distância precisamos questionar a que modelo uma determinada proposta se filia, na medida em que historicamente diversos modelos de educação a distância foram se constituindo.

Dentro dessa discussão, Belloni (2003a) identifica dois modelos principais de educação a distância: o fordista e pós-fordista. Já Feenberg (2001) propõe os modelos da fábrica e da cidade. Os modelos discutidos por esses autores apresentam certas semelhanças que os aproximam.

O modelo fordista e o modelo da fábrica caracterizam um modelo de educação a distância em massa, também chamado *broadcasting*, configurado por cursos padronizados,

em que há pouca interação pessoal e discussão crítica. O planejamento dos cursos e das ações é centralizado, o curso é desenvolvido por meio da oferta de pacotes educacionais. As tarefas são burocratizadas e há isolamento dos alunos em relação aos seus professores e aos outros alunos. A relação entre o número de professores e alunos é alta, dificultando interações mais individualizadas e próximas.

O desenvolvimento das TIC, em especial das redes de comunicação como a internet, vem trazendo novas perspectivas para a educação a distância e permitindo a configuração de novos modelos de educação a distância, mais interativos e pautados numa visão de aprendizagem colaborativa.

O modelo pós-fordista e modelo da cidade surgem nesse contexto. Esses modelos são sustentados na interatividade, na valorização de atividades de comunicação e trocas permanentes entre professores e alunos, e entre os alunos. O planejamento dos cursos é flexível a fim de garantir a diversidade e diferenciação dos cursos. Por ter uma relação adequada entre o número de professores e alunos, permite o atendimento mais individualizado e relações mais próximas.

Para Moran (2008) os modelos de formação a distância que se sustentam apenas no uso de conteúdos prontos se baseiam no barateamento na medida em que os mesmos “são mais rentáveis do que os modelos colaborativos, que precisam de tempos de mediação, de acompanhamento de professores experientes para grupos não muito grandes e isso custa mais do que modelos conteudistas” (p.252).

Dentro dos modelos mais interativos e colaborativos de educação a distância é que se encaixa a abordagem que Valente e Prado (2002) denominam de *estar junto virtual*. Essa abordagem é sustentada na larga utilização dos recursos interativos e comunicativos das tecnologias com o propósito de construir relações mais próximas entre os envolvidos no processo formativo. A aprendizagem é fortemente calcada na colaboração entre todos os participantes de um curso. Para Almeida (2003), na abordagem do *estar junto virtual* o foco não está na tecnologia em si, mas nas atividades de aprendizagem possibilitadas e realizadas por meio dela.

Essa abordagem inclui o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como espaços formativos que devem se sustentar no diálogo, na interação e na aprendizagem colaborativa. Para Toschi (2008) os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem aos

formadores e aos alunos em formação “dispositivos que aumentaram bastante a relação comunicativa entre os participantes do curso” (p.35).

Autores que defendem o uso dos AVA nos processos de formação afirmam que nesses espaços as atividades formativas devem orientar-se pelo princípio da “inteligência coletiva”, proposta por Lèvy (2003), em que professores e alunos, reunidos em equipes reunidos ou comunidades de aprendizagem, partilham informações e saberes, pesquisam e aprendem juntos, dialogando com outras realidades, abertos para aprender com o outro, estabelecendo novas formas de relação com o saber, novos modos de aprender e conviver.

Lèvy (2003) esclarece que a inteligência coletiva não é um conceito meramente cognitivo, mas deve ser entendida como “trabalhar em comum acordo”. Nesta perspectiva de trabalho em comum, as dimensões éticas e estéticas são tão importantes quanto os aspectos tecnológicos e organizacionais.

No entanto, os AVA não representam por si só possibilidades de uma aprendizagem colaborativa. Como afirmam Belloni (2003a) e Prado e Almeida (2007), o aparato tecnológico e seu uso não podem ser os responsáveis pela qualidade ou não de um projeto educativo. O modelo pedagógico seguido, os propósitos do curso, os objetivos formativos, as demandas dos alunos (cognitivas, emocionais, sociais, políticas e culturais) os papéis atribuídos a formandos e formadores, o objetivo e modo de uso das tecnologias são alguns dos elementos que irão determinar a qualidade de um processo formativo.

Neste contexto é que se apresentaram algumas das indagações que motivaram a investigação por nós realizada: Que modelos de formação a distância se delineiam no cenário da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Que possibilidades esses modelos de educação a distância oferecem à constituição de processos formativos de qualidade?

Esses questionamentos apontam desafios a serem enfrentados por propostas de educação a distância que tenham o compromisso verdadeiro com uma formação de qualidade dos professores da escola pública, em especial aqueles que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

No estudo das práticas de formação de professores a distância, nossas atenções têm se voltado à formação inicial do professor dos anos iniciais na medida em que historicamente a

formação em nível superior desses professores foi relegada a experiências esparsas e cercadas de ambiguidades. Acreditamos que a compreensão dos novos modelos de formação inicial que se configuram com a educação a distância possa contribuir com a discussão acerca da formação do professor dos anos iniciais, ainda marcada por uma série de conflitos e polaridades.

Os esforços de análise e compreensão do modelo de formação inicial de professores que se configura nos cursos de Pedagogia a distância implicam a necessidade de entendimento do modelo de educação a distância dessas propostas formativas na medida em que esse é um dos elementos determinantes do modelo de formação. O modelo de educação a distância influencia, sobremaneira, as possibilidades de atendimento às finalidades e objetivos de formação estabelecidos numa determinada proposta formativa.

Toschi (2008, p.544) afirma que “o que dá qualidade a um curso em educação a distância é a qualidade da proposta e o modelo de educação a distância e não a inovação tecnológica ou a sofisticação da tecnologia usada”.

### **2.3 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: UM CAMINHO PARA A EXPANSÃO?**

Em 1995, foi criada, dentro da estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), tendo como objetivo principal “atuar como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” (SEED/MEC, 1995).

Contudo é a LDB 9394/96 que legaliza oficialmente a modalidade de educação a distância ao estabelecer em seu art. 80 que “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”. Esta iniciativa conforme Fragale Filho (2003) deu novo fôlego às discussões sobre a educação a distância ao atribuir-lhe estatuto legal contribuindo, dessa forma, para a superação do seu caráter de recurso suplementar à educação presencial ou modalidade experimental. O Decreto n. 2.494/98, ao regulamentar o art. 80 da LDB/96, trata a educação a distância como forma de ensino colocada em pé de igualdade com as demais, exceto o ensino fundamental.

Nesse contexto, a educação a distância passa a ser percebida por muitos como um meio promotor da melhoria do ensino público no país. Em 1999 professores se reúnem na Universidade de Brasília (UnB) decidem criar a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) que não teria *campus* nem estrutura física, mas estaria em todas as universidades públicas que se consorciassem. Em 2000, a UniRede foi criada e associou-se à SEED/MEC para criar o curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, que por meio da educação a distância, tinha o objetivo de “ofertar aos professores da rede pública de ensino oportunidades de aperfeiçoamento e qualificação para melhor usar, no cotidiano escolar, os recursos proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação, com ênfase na comunicação audiovisual” (SEED/MEC, 2000).<sup>6</sup>

As experiências de uso da educação a distância para formação de professores se tornaram mais frequentes a partir da década de 1990. Dentre estes programas, destacam-se Um Salto para o Futuro, Telecurso 2000, Proformação, Pró-Licenciatura, e programas desenvolvidos no âmbito das universidades como a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre outras.

Grande parte dos programas de formação de professores a distância que se seguiram à promulgação da LDB/96 tiveram como objetivo oferecer formação em nível superior aos professores em exercício na Educação Básica, quase sempre em caráter de formação continuada. A mesma LDB/96 que institucionalizou a educação a distância trouxe fortes implicações para o campo da formação de professores.

Essas implicações são advindas não apenas do fato da LDB/96 reintroduzir a questão da necessidade de formação em nível superior dos professores que irão atuar na Educação Básica, como também pela própria ampliação desse conceito, que passa a envolver não só o ensino fundamental, como também a Educação Infantil e o Ensino Médio. Soma-se a isso a necessidade de formação de professores para atender as demandas oriundas do processo de universalização do acesso ao ensino fundamental e, paulatinamente, do acesso aos demais níveis de ensino da Educação Básica.

---

<sup>6</sup> Uma discussão sobre as apropriações de uso da TV Escola por professores da rede pública por ser encontrada em LIMA, C. M. Educação a distância e TV Escola: apropriações de professores em formação contínua. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica de Campinas. 2000.

A exigência de formação em nível superior dos professores da Educação Básica e as políticas de melhoria de acesso ao Ensino Médio consequentes da LDB/96 tiveram como decorrência o crescimento da demanda pelo ensino superior.

Associado a esse fato, o ensino superior tornou-se o alvo principal das ofertas de educação a distância no contexto pós-LDB. As atuais políticas e programas de formação de professores a distância devem ser analisados tendo como pano de fundo este cenário de constituição de políticas de expansão do ensino superior, que vêm ganhando destaque a partir da década de 1990, como consequência, entre outros fatores, da expansão dos sistemas educacionais e de exigências do mercado de trabalho que vem colocando necessidades de maior escolarização.

Segundo Alves (1999) durante toda a vigência da legislação educacional anterior à atual LDB/96, não houve sequer um curso superior de graduação autorizado para funcionar por meio da educação a distância. A única ação concreta deve-se à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que, com base na autonomia universitária, implantou um curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância, para oferecer formação aos professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme vimos, como consequência das políticas de melhoria do Ensino Médio se seguiu uma crescente demanda pelo ensino superior, constituída principalmente de alunos oriundos das classes mais carentes da população. Desse modo, a consolidação de um sistema de educação superior passa a ter um caráter estratégico nas políticas defendidas a partir da promulgação da LDB/96, ao passo que é percebida como fundamental ao desenvolvimento científico e tecnológico do país (BRASIL, 2001)<sup>7</sup>.

Em virtude da incapacidade do sistema público de educação superior atender a essa demanda, cresce a oferta de matrículas em instituições particulares (SGUISSARDI, 2008; DOURADO, 2008), assumindo o ensino superior, uma lógica privatista, mercadológica. Essa forte presença do setor particular na oferta do ensino superior é vista por Maués (2008) como

---

<sup>7</sup> ZUIN (2007) afirma que desde a revolução técnico-científica do final do século XIX e início do século XX, já se percebera que a participação da universidade seria decisiva para o desenvolvimento do progresso tecnológico.

consequência da Reforma do Estado<sup>8</sup> ocorrida na década de 1990, em que este nível de ensino é classificado como um serviço não exclusivo do Estado, como parte dos ajustes estruturais de cunho liberal que atingiram os países em desenvolvimento, sobretudo, a partir da década de 1990 (SILVA, NOMA, 2007; MAUÉS, 2008).

Para Silva e Noma (2007), na lógica liberal, o sistema educacional tem por finalidade a formação de recursos humanos que contribua com a manutenção do mercado. Nesse cenário, as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), passaram a influenciar significativamente as reformas empreendidas nos últimos anos no país. Dentre essas orientações está a recomendação da expansão do ensino superior como meio de desenvolver as capacidades e habilidades exigidas para a integração ao mundo do trabalho, atrelando o desenvolvimento econômico à educação (SOARES, 2000).

Segundo Sguissardi (2008) é em meio a esse cenário que percebemos o desenvolvimento de um mercado educacional em franca expansão em que o ensino superior assume uma lógica de mercadorização. Para Belloni (2002, p.120) no quadro atual do capitalismo, “o campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados internacionais”.

Ao discutir acerca da educação enquanto política pública Azevedo (1997, p.15) observa que dentro da visão neoliberal de Estado Mínimo predomina a ideia de que “os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado” a fim de aquecer o mercado, fomentar a competição e manter o padrão de qualidade. Nessa lógica, a educação é vista meramente como mais um serviço.

Toschi (2008) observa que o desenvolvimento da educação a distância no Brasil acontece em meio a uma conjuntura de transnacionalização da educação em que universidades se tornaram verdadeiras empresas abertas ao investimento de capital estrangeiro. Segundo a autora, muitas das instituições de ensino superior têm investido na educação a distância como meio de “expandir sua atuação além dos estados em que estão presentes fisicamente e, até mesmo, atuar no exterior“ (p.535).

---

<sup>8</sup> MARE - Ministério da Administração Federal e **Reforma do Estado (1995)**. Plano Diretor da **Reforma** do Aparelho do **Estado**. Brasília: Imprensa Oficial, Setembro 1995.

Conforme Sguissardi (2008) esse é um momento em que a expansão da educação superior é marcada pelo predomínio de interesses privado/mercantis que percebem “a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (p.1000). Ao analisar o crescimento do número de instituições de ensino superior (IES), Sguissardi (2008) verifica que há um crescimento desproporcional no período de 1994-2006 - 13,7% de instituições públicas para 219,4% privadas. O autor chama ainda a atenção para o processo de privatização do ensino superior no período, em que as matrículas nas IES públicas cresceram 75% contra 275,2% das privadas.

Esse cenário de consolidação do ensino superior privado é corroborado por Dourado (2008) que observa a intensificação do processo de privatização da educação superior como resultante da lógica política introduzida com a Reforma do Estado, que trouxe mudanças significativas nas políticas e gestão desse nível de ensino, com destaque para os processos de diversificação de fontes de manutenção da educação e diferenciação institucionais que favoreceram o clima de expansão do ensino superior privado.

Vinte anos antes, ainda no final do século passado, Gadotti e Pereira (1989), ao defenderem o acesso dos trabalhadores a todos os níveis de ensino, condenaram a política educacional privatista, “entendendo-a como um mecanismo de reprodução das classes sociais e de alijamento do trabalhador da totalidade da cultura” (p.183).

Dentro do quadro atual de expansão da educação superior, a educação a distância vem sendo percebida como mais uma possibilidade de ampliar as oportunidades de acesso a níveis mais altos de escolaridade. Neste cenário, a formação de professores assume o lugar de carro-chefe das propostas de cursos na modalidade a distância.

O desenvolvimento da educação a distância é entendido por Toschi (2008) como consequente também da concentração da oferta de ensino superior no país, pois dos 5.561 municípios brasileiros, apenas 1.080 possuem cursos superiores e 20 municípios concentram 45% das matrículas no país. A educação a distância é assim percebida como uma estratégia para promover a interiorização do ensino superior.

Ainda como parte das orientações feitas pelo BM aos países periféricos, no contexto das reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, está o uso de tecnologias como forma mais eficiente de melhorar a educação. Podemos então perceber o vínculo entre o aumento da oferta de cursos na modalidade a distância e o uso das tecnologias

na educação, em consonância ao que afirma Belloni (2002, p. 122) de que “para entender o conceito e prática da educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação”.

Portanto, a análise das propostas de formação de professores a distância impõe a necessidade de compreensão das políticas educacionais que a legitimam. A formação de professores não se dá de maneira isolada, antes está relacionada e condicionada aos contextos social, político, cultural e econômico que compõem o país.

Entendendo que a racionalidade impressa na política educacional determina o caráter e/ou natureza das políticas consequentes, importa perguntar: Que racionalidade está impressa na política educacional contemporânea que subsidia as propostas de educação a distância? Que modelos formativos surgem como consequência dessa racionalidade?

Se as políticas educacionais num Estado Liberal são constituídas a partir de uma racionalidade técnica e se muitas das políticas atuais de expansão do ensino superior, também pela via da educação a distância, são marcadas pela lógica liberal cabe perguntar das possibilidades formativas engendradas pelos programas atuais de formação de professores a distância.

No capítulo anterior discutimos as limitações e insuficiência do modelo da racionalidade técnica para a constituição de processos formativos emancipadores que venham a favorecer a formação do professor como um intelectual crítico e reflexivo. Portanto, concordamos com Toschi (2008, p.537) que afirma a necessidade de refletirmos “sobre um modelo de educação a distância que tenha potencial formador”, ao que acrescentamos formador de um professor como intelectual crítico e reflexivo, como vimos defendendo.

## **2.4 FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DISCURSOS E AMBIGUIDADES**

Acompanhando o aumento das práticas de educação a distância em todo o mundo, proliferaram-se os discursos que dividem as opiniões de estudiosos e da sociedade em geral acerca de tais práticas, seus limites e possibilidades para a formação dos indivíduos.

Sarmento (2008) afirma que o desenvolvimento da educação a distância no Brasil vem sendo acompanhado por ambiguidades que resultam em posicionamentos divergentes. E quais seriam essas ambiguidades? De um lado a mercantilização da educação e de outro lado a universalização do acesso a educação.

O processo de mercantilização da educação se dá no cenário de globalização da economia em que as orientações de organismos internacionais como o BM passam a ter forte influência sobre as políticas educacionais de países em desenvolvimento como o Brasil. A educação passa a “ser interpretada como uma nova fronteira para os negócios, um amplo mercado capaz de mobilizar altas somas dos Estados e da sociedade em geral” (SARMENTO, 2008, p. 469)

No mesmo contexto, a universalização do acesso à Educação Básica vem demandando níveis mais altos de escolarização, cercados por discursos que enfatizam a necessidade de educação permanente, dado a velocidade do desenvolvimento tecnológico que marca o tempo presente.

Desse modo, Sarmento (2008) observa que em tal cenário histórico

o argumento humanista da ampliação das oportunidades de educação para todos e para a melhoria da qualidade de vida se confundiu com o argumento comercial da ampliação da oferta de educação, um deslocamento ético importante e decisivo que, desde então, preencheu de ambiguidades as iniciativas no campo da educação (p. 470).

Dadas as ambiguidades apresentadas, Sarmento (2008) afirma que, resumidamente, os posicionamentos sobre a educação a distância se dividem de um lado entre aqueles que defendem suas possibilidades educacionais de ampliação do acesso à educação, de atualização de práticas pedagógicas a partir do uso das TIC, de racionalização de projetos de educação continuada e de formação em serviço. Nesses argumentos de defesa também se encontram aqueles que associam a educação a distância e o uso de tecnologias ao progresso, como se de tal uso decorresse uma educação e/ou ensino mais condizente com o momento contemporâneo e com as atuais exigências do mundo do trabalho (flexibilidade, autonomia, competitividade, etc.).

Essa perspectiva positiva em relação à educação a distância pode ser percebida em muitos discursos propagados pela mídia, televisiva e impressa. São frequentes reportagens

que destacam o alcance da educação a distância, seu contínuo crescimento e seu caráter democratizante.

Entretanto, há também aqueles que percebem a educação a distância a partir de uma perspectiva negativa, tomando-a, segundo Sarmiento (2008), como parte de uma estratégia de colonização comercial da educação, em que sofrem ameaças “a qualidade da formação, as condições institucionais de trabalho dos professores e alunos e a própria identidade e carreira dos professores” (p.470).

Os argumentos contrários à educação a distância são mais frequentes em se tratando da formação de professores. Muitos estudiosos e pesquisadores vêm se colocando contrários a certas práticas atuais de educação a distância que a colocam como panacéia, como garantidora dos direitos de acesso à educação, em que a tecnologia utilizada em tais práticas é tomada como sujeito do processo formativo (BARRETO, 2003, TOSCHI, 2003, BELLONI, 2003b).

Barreto (2003, p.26), ao discutir sobre a crescente oferta de educação a distância na formação de professores propõe alguns questionamentos que se fazem necessários nesse contexto:

Quais são os destinatários do ensino a distância? Para quem mora longe dos grandes centros e/ou não teve acesso a educação no tempo “certo”? Para o aluno pobre da escola pública empobrecida e para formar o professor que vai ensiná-lo, reforçando o “apartheid educacional”? E a quem se destina o ensino presencial de qualidade, também com a presença das tecnologias e das linguagens que mesmo não sendo suficiente, são condições necessárias à inclusão social?

Podemos perceber que a questão maior que se coloca não é o uso das tecnologias, mas o modo como elas podem vir a ser utilizadas em propostas de educação a distância que banalizem a formação e que apenas tenham por pressuposto seu barateamento e aligeiramento.

Concordamos com Furkötter, Leite e Morelatti (2005) que afirmam que o uso das tecnologias de informação e comunicação podem contribuir na formação de professores desde que “privilegie os aspectos construtivos, criativos e reflexivos relacionados ao processo de aprendizagem e às questões que envolvam o desenvolvimento humano” (p.63).

Autores como Toschi (2003), Belloni (2003) e Barreto (2003) observam a importância de se tomar a questão da educação a distância não como uma forma de baratear ou aligeirar a

formação, incorrendo em propostas de mercadorização da educação. O desenvolvimento de uma educação a distância de qualidade implica processos tão ou mais complexos do que aqueles comumente presentes na educação presencial. Dessa forma, é preciso inserir a problemática da educação a distância no contexto maior das discussões sobre educação no país, conforme aponta Pretto (2003).

Entendendo que uma formação de qualidade para os professores da Educação Básica é de fundamental importância para os processos de democratização do país, importa debatermos sobre os novos espaços destinados a essa formação, os novos modelos formativos que se delineiam, os novos profissionais envolvidos no processo de formação dos futuros professores e o lugar atribuído às tecnologias no processo de formação.

## **2.5 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA**

Como temos discutido, as orientações do Banco Mundial (BM) tiveram forte influência sobre as reformas educacionais da década de 1990, principalmente em se tratando de países periféricos como o Brasil. No tocante à formação de professores, este organismo entende como um ‘insumo caro’, recomendando que se priorize a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial, separando assim etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização, próprias ao trabalho docente (TORRES, 2000).

Para Torres (2000, p.162), na ótica do Banco Mundial a capacitação em serviço é “considerada mais efetiva em termos de custo” tendo maior influência sobre o desempenho dos alunos do que a formação inicial. Dentro dessa lógica da produtividade aplicada à educação e à formação docente, Evangelista e Shiroma (2007, p.537) afirmam que é assumida a ideia de que “os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica”, desencadeando, dessa forma, processos de desprofissionalização do professor, incompatíveis com o papel que dele é exigido pela complexa realidade da escola pública contemporânea. Essa lógica impossibilita pensarmos na formação do professor como um intelectual crítico e reflexivo.

Em contraposição a essa lógica do BM, está o entendimento da formação como um processo *continuum* e permanente, conforme discutem autores como Garcia (1999), Fusari (1997) e Pimenta (1999) <sup>9</sup>. Tais autores defendem que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida do professor, em que formação inicial e continuada são compreendidas de forma articulada visando o desenvolvimento profissional do professor.

Torres (2000) argumenta que entre as recomendações do BM para implementar tanto as propostas de formação inicial quanto as de capacitação em serviço está o uso das diversas modalidades de educação a distância, “consideradas mais efetivas em termos de custo do que as modalidades presenciais” (p.162).

Percebemos, assim, que a expansão da oferta de formação superior aos professores da educação básica recebe influência, sobretudo, das recomendações desses organismos. Mas tal expansão é também resultado de outros fatores, pois uma política, dentro de um estado democrático, carrega a marca da correlação de forças que marcam a sociedade (FALEIROS, 1991).

No processo de expansão da educação superior brasileira, as políticas de formação de professores ganham ênfase também em virtude de serem percebidas por muitos como essenciais à garantia da construção de uma Educação Básica de qualidade para todos. Algo que já vinha sendo defendido desde as primeiras décadas do século passado, quando das lutas e reivindicações dos pensadores da Escola Nova que ganham novo fôlego a partir da década de 1980 nos debates educacionais e nas entidades representativas de educadores, como a ANFOPE, discutido no capítulo anterior.

A promulgação da LDB/96 é, assim, reflexo também dessas lutas e reivindicações e estabeleceu a necessidade de formação em nível superior desses professores.

Muitas foram as iniciativas e programas de formação de professores criados a partir de então e a educação a distância assumiu um lugar de importância nas políticas direcionadas ao setor, ganhando status de modalidade legítima de formação. Disso seguiu-se sua adoção como uma alternativa à expansão da educação superior em geral.

---

<sup>9</sup> Em Furkötter, Leite e Morelatti (2005, p. 62).

Os baixos índices de acesso à educação superior no Brasil - 11% dos jovens entre 18 e 24 anos - serviram de elemento para justificar a adoção de estratégias alternativas de expansão desse nível de ensino.

Diante desse quadro excludente, o Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela lei 10.172 de 2001, propôs o estabelecimento de uma política de renovação e desenvolvimento da educação superior em consonância, segundo Gatti e Barreto (2009), com as recomendações da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada pela UNESCO em 1998. As autoras lembram ainda que esta entidade propôs que os governos centrais apoiassem as iniciativas de uso da educação a distância na implementação das políticas de planejamento educacional, assim como o BM.

Dentre os canais alternativos de expansão do ensino superior propostos no PNE, a educação a distância aparece como um meio legítimo de aumento deste nível de ensino sendo-lhe destinado um capítulo específico “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”, que permite-nos perceber o seu vínculo com as tecnologias de informação e comunicação. No PNE encontramos a indicação da necessidade de ampliação do

conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia (BRASIL, 2001, p.47).

Como ressaltam Gatti e Barreto (2009), o PNE reiterou a importância da educação a distância nas políticas de educação ao estabelecer diretrizes, objetivos e metas de sua implementação, tendo a formação de professores como alvo principal.

A consolidação das políticas de educação a distância seguiu-se por meio de vários decretos e portarias normativas criados nos anos seguintes à promulgação da LDB/96 que se caracterizaram como ações do Estado, ou seja, do poder público, na tentativa de organizar, regular e limitar a oferta desenfreada da educação a distância, estabelecendo uma série de exigências para o credenciamento das IES, autorização e avaliação de cursos (GIOLO, 2008).

No ano seguinte à sanção do PNE, é designada uma Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, visando apoiar a Secretaria de Educação Superior, em conjunto com representantes da SEED, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do

Ensino Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Pesquisa de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O relatório feito por essa comissão, tendo em vista a reflexão acerca das inúmeras experiências de formação docente em cursos semipresenciais nas redes públicas, teve como resultados significativos a enumeração de uma série de elementos que devem compor um projeto de curso superior a distância, bem como uma proposta de regulamentação para essa modalidade. Tal proposta culminou na elaboração, em 2003, dos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância que visaram orientar as iniciativas em andamento, no que se refere aos aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infra-estrutura a serem observados pelos cursos.

Giolo (2008) e Dourado (2008) observam que apesar da LDB/96 sugerir que as iniciativas de educação a distância deveriam se desenvolver principalmente por meio do poder público, a partir de 2002, foi o setor privado que tomou frente no processo de credenciamento das IES para a oferta de cursos na modalidade a distância, em especial para a formação de professores.

Segundo Dourado (2008) de 2000 a 2006 o número de IES credenciadas para a oferta de educação a distância no Brasil cresceu cerca de 1000%. No que se refere ao número de cursos oferecidos, cresceram cerca de 3.390 % no mesmo período. Já as matrículas apresentam um crescimento alarmante de 12.000%.

A área da Educação (Pedagogia, Normal Superior, Licenciaturas e Formação de Professores) foi o principal alvo das propostas de educação a distância, representando 100% delas nos anos de 2000 e 2001 e decrescendo a 72,3% em 2006, em que outros cursos, como Administração e cursos Tecnológicos em Gestão, também passaram a realizar experiências em educação a distância.

A expansão da educação a distância no ensino superior vem sendo seguida de novas regulamentações e da busca pelo estabelecimento de uma legislação específica. O Decreto no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, se constitui como uma das mais recentes iniciativas federais em termos de educação a distância. Conforme Gatti e Barreto (2009) esse decreto conferiu novo estatuto a essa modalidade ao determinar que os cursos e programas a distância “devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais e estabelece a equivalência dos certificados e diplomas” (p. 98). Em seu art.7º, o decreto determina ainda que as regras para a

regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade de ensino devem se pautar pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância criados em 2003.

Em 2007 são elaborados novos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Se nos referenciais de 2003 a ênfase foi dada ao projeto político-pedagógico dos cursos e aos fundamentos em que se embasam, nesses novos referenciais as atenções se voltaram às formas de interação entre professor, tutor, alunos e alunos, e entre esses e os coordenadores de curso e disciplinas e os responsáveis pelo seu gerenciamento acadêmico e administrativo, na tentativa de superar a sensação de isolamento provocada pela metodologia da educação a distância, motivo de altos índices de evasão inicial nos cursos (GATTI, BARRETO, 2009).

Tiveram importância nesses novos referenciais o sistema de comunicação do curso, o material didático, as formas de avaliação, a qualificação do corpo docente, de tutores e técnico-administrativo e os pólos de apoio presencial.

## **2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO BRASIL**

Experiências de formação de professores a distância sempre foram cercadas de polêmicas e contradições. Contudo, as maiores dificuldades começam a surgir quando as IES, sobretudo, as do setor privado, passam a oferecê-la de forma desenfreada e sem uma devida regulação. Segundo Giolo (2008) a educação a distância ganhou a preferência da iniciativa privada quando a educação presencial passou a experimentar certo esgotamento, em virtude da diminuição da demanda. Para o autor, é nesse contexto que o sentido da educação a distância sofreu alteração:

em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer facilidade práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem (GIOLO, 2008, p. 1218).

Em relação à formação de professores, Barreto (2003) e Scheibe (2006) afirmam que foi dentro desse cenário que a educação a distância passou a ser percebida em muitas propostas de formação como uma forma de baratear, aligeirar e promover um processo de certificação em massa dos professores. E a iniciativa privada tomou frente no processo de expansão da oferta de cursos por meio da educação a distância.

Giolo (2008) ao apresentar o quadro da evolução dos percentuais de crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura presenciais e a distância no período de 2000 a 2006, observa que a última apresentou na maior parte do período um crescimento significativo, enquanto que a educação presencial mostrou uma tendência de queda. Nos anos de 2001 e 2002 os percentuais de crescimento da educação a distância foram de 218,6% e 652,5% respectivamente, enquanto que no ensino presencial os percentuais foram de apenas 10,3% e 14,6%. Já no ano de 2006, enquanto o ensino presencial experimentou um crescimento negativo de - 1,1%, a educação a distância cresceu 90,6%.

Segundo Gatti e Barreto (2009), esse forte crescimento da educação a distância, sobretudo a partir de 2006, pode ser atribuído a sua equiparação legal à educação presencial, em virtude da publicação do Decreto no. 5.622 de 2005, que abriu novas perspectivas para as IES.

Os dados apresentados por Giolo (2008) vão ao encontro dos resultados do Censo da Educação Superior de 2006 que revelaram um aumento significativo da educação a distância. De 2003 a 2006, o número de cursos oferecidos nessa modalidade passou de 52 para 349, o que significa um aumento de 571%. O crescimento do número de estudantes em cursos de educação a distância também superou expectativas. Eles passaram de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, aumento que corresponde a 315% (BRASIL, 2006).

Resultados preliminares do Censo da Educação Superior de 2007, resgatados no relatório de Gatti e Barreto (2009), confirmam o crescimento do número de cursos de licenciatura a distância que subiu para 176 e o de matrículas para 149.392. As autoras afirmam que, embora as políticas públicas atuais se direcionem no sentido de fazer com que o crescimento da oferta de educação a distância nas IES públicas supere o das privadas, “por ora essa tendência ainda não se confirma” (GATTI e BARRETO, 2009, p.108).

Essa discussão acerca da crescente oferta de formação de professores a distância se faz acompanhar de uma série de questionamentos, tendo em vista a busca da construção de uma

educação de qualidade para todos. Nesse sentido, algumas questões se colocam: O que é ser um bom professor na atualidade? Como é possível formá-lo? A educação a distância pode dar conta de tal formação?

Temos defendido que a perspectiva do professor como um intelectual crítico e reflexivo reserva possibilidades para pensarmos a formação de professores na atualidade, no sentido de criarmos as condições favoráveis a uma escola que venha a formar cidadãos emancipados, conscientes de si e do mundo.

Esse professor, enquanto intelectual crítico e reflexivo assume não só a tarefa de refletir sobre sua prática a partir de uma base teórica consistente, mas também se coloca como crítico das próprias condições que são postas ao seu trabalho no cotidiano da escola, tendo em vista a relação com o todo social (GIROUX, 1997).

E a formação desse professor requer uma proposta formativa que possibilite a construção de um aporte teórico consistente que permita entender e refletir sobre o fenômeno educacional. Implica também a imersão do futuro professor no universo da escola a fim de que possa desenvolver instrumentos de análise e intervenção na realidade escolar a partir do enfrentamento das situações cotidianas que marcam o trabalho na escola (LIBÂNEO, 2001; LEITE, 2007, TARDIF, 2008).

Nesse sentido, a potencialidade da educação a distância para a expansão da oferta de vagas no ensino superior não pode servir de justificativas a políticas de formação descompromissadas e atreladas a orientações tecnicistas e neoliberais de organismos internacionais. E isso ganha maiores proporções quando tratamos da formação de professores, tendo em vista nossa defesa do professor como intelectual crítico. Cabe então questionar em quais concepções de formação estão pautados os cursos de formação de professores? Que perspectiva de professor os cursos a distância defendem? Como a proposta formativa se organiza para dar conta de tal perspectiva?

Como discutimos no capítulo anterior, os espaços destinados à formação de professores, em especial aqueles responsáveis por atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, sempre foram marcados por ambiguidades e polêmicas e chegamos ao final da primeira década do século XXI sem solucionar devidamente a questão de onde formar o professor desse nível da educação básica.

No ensino superior, o curso de Pedagogia vem se firmando como o espaço destinado à essa formação, muito embora ainda divida opiniões.

Com a entrada da educação a distância no cenário da formação de professores a partir da LDB/96, um novo elemento é trazido com mais força à essa discussão: o modelo de formação, uma vez que com a educação a distância abrem-se novas possibilidades.

Barreto (2008) ao discutir sobre o papel das TIC na constituição da política nacional de formação de professores a distância aponta dois encaminhamentos para pensar o modo como a educação a distância vem sendo tomada: como modalidade de ensino ou como estratégia de formação. Para a autora, o entendimento da atual política de formação de professores a distância requer desconstruir os discursos oficiais que sustentam sua elaboração.

Pensar a educação a distância tão somente como modalidade de ensino em sua contraposição ao ensino presencial remete as discussões à dimensão da técnica, dos métodos utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. O foco está na gestão dos processos, nas condições operacionais criadas para a realização dos cursos. Para Barreto (2008), nos discursos que dão ênfase a dimensão técnica, as TIC são tomadas como meios que promoveriam a democratização do acesso ao conhecimento.

Há nessa forma de encarar a educação a distância, algo que é apontado por Barreto (2003) como um processo de “subjetivação” das tecnologias, em que as mesmas ganham o lugar de sujeito dos processos de formação.

Nesse movimento, Malnchen (2008) aponta para o papel estratégico que as TIC assumem nas políticas educacionais contidas nos documentos oficiais do MEC para a formação de professores a distância. A autora afirma que o uso das TIC é concebido “como se nelas estivesse contido o poder de operar a qualificação e a democratização do ensino” (MALNCHEN, 2008, p.86).

O segundo encaminhamento apontado por Barreto (2008) envolve tomar a educação a distância como estratégia de formação, inserindo-a nas discussões mais amplas sobre as políticas educacionais de formação. Aqui as discussões sobre a educação a distância não se restringem à dimensão técnico-operacional, mas envolvem a dimensão político-ideológica, os pressupostos que a sustentam e os elementos que perpassam a incorporação das TIC em contextos educacionais.

Dentro dessa discussão da educação a distância como estratégia de formação, Barreto (2008) recupera alguns documentos oficiais para refletir sobre seus discursos.

Ao analisar o relatório produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que foi constituído com o propósito de apresentar plano de ação visando a reestruturar, desenvolver e democratizar as instituições federais de ensino superior (IFES), Barreto (2008) afirma que a educação a distância é assumida como estratégia para multiplicar a oferta de vagas no ensino superior, dado que a universidade brasileira não tem tido condições de aumentar as vagas em número suficiente para suprir a demanda no ensino presencial.

Barreto (2008) também analisa o documento do Fórum das Estatais pela Educação que trata do Projeto Universidade Aberta do Brasil<sup>10</sup> (BRASIL, 2005).

O referido documento, após traçar um quadro da educação superior no país, ressalta a possibilidade da educação a distância ser utilizada para ampliar o acesso a este nível de ensino. A formação de professores é vista também neste documento como um campo privilegiado a ser contemplado por meio de propostas de educação a distância e as TIC são percebidas como fundamentais à consecução de propostas exitosas de educação a distância. Tanto que o documento propõe o fomento do campo de pesquisas na área das TIC.

Mais uma vez podemos perceber que conforme afirma Barreto (2008), a ênfase é deslocada para a dimensão operacional, para a modalidade de ensino. Nesse sentido, perde-se a discussão sobre os pressupostos que configuram a inserção da educação a distância nas atuais políticas educacionais, em especial aquelas voltadas à formação de professores.

No documento do Fórum é apresentado como um dos objetivos a organização de Consórcios Públicos nos Estados envolvendo os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e as Universidades Públicas Federais para criar as bases de consolidação da UAB.

Segundo documento do Fórum, tanto a UAB como os Consórcios Públicos devem ter a estrutura básica semelhante a uma fábrica, “ênfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção

---

<sup>10</sup> A questão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) será tratada mais adiante nesse capítulo.

audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno do curso), via várias formas tecnológicas” (BRASIL, 2005, p. 10).

Ao comparar a estrutura da UAB às fábricas, o texto do fórum remete a uma visão de industrialização do ensino, que pode levar à produção em série de professores, à certificação em massa em detrimento de uma formação de qualidade (SCHEIBE, 2006).

Segundo Kuenzer (1999, p. 171) uma formação de professores de qualidade deve ser constituída de estudos e práticas capazes de lhe garantir a apropriação de

[...] diferentes formas de interpretação da realidade, que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento [...]. Com base nesses conhecimentos deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade.

Portanto, qualquer prática de formação de professores, seja ela a distância ou presencial, deve dar conta de atender às exigências formativas postas aos professores que irão atuar dentro da complexidade da escola pública atual. Deve, conforme Pimenta (2000) possibilitar a formação de um professor que seja “preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflète sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” (p. 39). Professor esse que construa saberes a partir de uma ação consciente e politicamente refletida. A perspectiva do professor como intelectual crítico reflexivo aponta nessa direção.

Rebatendo aqueles que defendem acriticamente a educação a distância, Giolo (2008, p. 1229) afirma que as relações instrumentalmente mediadas são insuficientes para garantir uma formação integral daqueles que participam do processo formativo. Ou seja, as TIC não podem ser tomadas como garantidoras por si só do processo formativo, devendo se constituir apenas como instrumentos.

Nesse mesmo sentido, Dourado (2008) argumenta que para além da simples adesão acrítica da educação a distância ou de posições refratárias, importa

[...] reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros. Assim, é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo (p. 905)

Barreto (2008) propõe a necessidade de refletirmos acerca da maneira como a educação a distância vem se constituindo nos documentos oficiais como uma estratégia de formação. Mas o que seria pensar na educação a distância como uma estratégia de formação?

Nos documentos oficiais, como o PNE, relatório do GTI e no documento do Fórum das Estatais pela Educação - Projeto UAB, a educação a distância aparece como estratégia para garantir a ampliação da oferta de vagas no ensino superior e mesmo promover a melhoria dos processos educacionais. O termo estratégia é recorrente nesses documentos. O relatório do GTI aponta que “Em um país de dimensões continentais a educação a distância surge como um caminho viável e necessário” (BRASIL, 2003). Percebemos a maneira como a educação a distância ganha um caráter salvacionista, como criticam Belloni (2003b) e Barreto (2003).

Para Barreto (2008) a maneira como a educação a distância comparece no Plano Nacional de Educação, introduzindo novas concepções de espaço e tempo nos processos educacionais, “*tem função estratégica*: contribuindo para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais” (BRASIL, 2001, p.54, *grifos da autora*).

E como esta estratégia se delinea? E quais suas implicações para a formação de professores?

Com a entrada da educação a distância no cenário do ensino superior, a discussão sobre a formação inicial de professores se constituiu de novos elementos. Tal formação foi ao longo dos anos constituindo uma cultura própria, marcada, entre outras características, por um espaço específico de formação, que em muito se assemelha ao espaço de atuação do futuro docente, compreendendo “espaços e tempos específicos para o exercício de ensinar e do aprender” (GIOLO, 2008, p. 1228).

Esses espaços característicos representam um lugar de trocas e relações subjetivas importantes no processo de constituição da identidade do futuro professor. Portanto, a relação com o outro é de extrema importância no processo de formação do professor, requerendo não somente relações instrumentalmente mediadas, mas relações diretas entre as pessoas (*idem*).

A formação inicial de professores é, portanto, uma etapa do desenvolvimento profissional do professor a partir de onde se dará o início de sua profissionalização, em que segundo Imbernón (2001, p.40) “as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. Ao discutir sobre aprendizagem da docência Mizukami et al (2002) apontam as especificidades das diferentes etapas que marcam o processo de desenvolvimento da profissão docente, argumentando que a formação inicial tem características bastante específicas que a diferenciam da formação continuada, em serviço ou não.

Na cultura de formação construída até então, os futuros professores aprendem a ensinar dentro de um contexto de formação semelhante ao espaço que irão atuar quando forem professores. A formação inicial de professores a distância implica repensar essa cultura já instituída, dado que a dinâmica e a didática do curso a distância vivenciada pelo futuro professor em seu processo de formação, marcado por aprendizagens mediadas pelas tecnologias, é diferente do espaço da sala de aula presencial, onde, via de regra, ele irá atuar (GIOLO, 2008).

De acordo com Costa (2007, p.10) a “natureza da modalidade educação a distância define espaços diferentes de atuação para professores e alunos”. Portanto, na educação a distância a didática é outra. Os modelos de docência são outros. O professor é formado a distância para atuar presencialmente. Esses são aspectos que precisam ser problematizados buscando compreensões acerca dos modelos de docência vivenciados nos espaços de formação a distância e suas implicações na constituição da identidade do futuro professor que irá atuar presencialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre as funções atribuídas à formação inicial, a experiência de prática pedagógica constitui parte fundamental da formação do futuro professor. As práticas de ensino, os estágios supervisionados, as observações, a vivência simulada de situações práticas, a experiência no espaço escolar e da sala de aula, permitirão ao futuro professor ir percebendo os elementos constituintes do cotidiano que irá atuar, e os desafios postos ao exercício da docência (SARMENTO, 2008).

Sarmento (2008) observa que vários autores vêm apontando as dificuldades que cercam as experiências de exercício profissional e estágio supervisionado nos cursos de formação inicial no ensino presencial, denunciando, sobretudo, a falta de supervisão e

orientação adequadas por parte das escolas e dos professores formadores, bem como uma visão tecnicista do que representa o estágio na formação do futuro professor (PIMENTA, 2002; GHEDIN, 2005; LEITE, 2007; GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008).

A questão das experiências de exercício profissional, de práticas de ensino e de estágios supervisionados nos cursos de formação inicial a distância que, geralmente, são realizados em locais distantes dos professores formadores é um aspecto que precisa ser devidamente considerado nos projetos pedagógicos dos cursos.

Outro importante elemento para essa discussão, que incide diretamente sobre o trabalho dos formadores, está presente no documento do Fórum das Estatais pela Educação – Projeto UAB, o qual aponta que

Os Consórcios Públicos para a educação superior a distância, assim como a UAB, deverão efetuar a reorganização dos processos educacionais para que incluam a adoção de TIC, em especial, as dedicadas a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem (BRASIL, 2005, p.4).

Para Zuin (2006) nessa visão de educação a distância, focada na auto-aprendizagem, a autonomia parece ser uma consequência natural da relação estabelecida entre aquele que participa do processo formativo e os meios tecnológicos. Percebemos uma fetichização tecnológica (BARRETO, 2008) em que a mediação pedagógica perde seu sentido, pois os meios tecnológicos parecem se tornam auto-explicativos e capazes de garantir a aprendizagem do aluno, apontando, para uma “secundarização do ensino”, no entender de Barreto (2008, p. 931).

Perceber as possibilidades e limites da educação a distância implica entender que um processo educativo é constituído por dois processos: ensino e aprendizagem, não podendo um se sobrepôr ao outro. A aprendizagem, no caso da formação de professores a aprendizagem da docência, não surge de maneira espontânea. Requer processos de ensino sistematizados e a possibilidade de os futuros professores vivenciarem experiências de exercício profissional no universo real que irão atuar.

Preti (2005) discutindo sobre a autonomia em cursos de formação a distância alerta para o fato de que “não podemos confundir autonomia com liberdade absoluta, com a possibilidade de a pessoa decidir ‘livremente’ sem interferências externas, sem estruturas de

poder, pois há condicionantes culturais, sociais, econômicos e pedagógicos que determinam sua decisão” (p.113)

Para esse autor, a construção da autonomia é um processo que deve ocorrer individual e coletivamente, sendo necessária a contribuição do outro, das instituições formadoras e dos educadores, sendo fruto de trocas e interações com os outros.

Autonomia não é, portanto, algo intrínseco ao homem, nem pode ser outorgada. Deve ser construída pelo homem, resultando da “capacidade de decidir o que fazer e como fazer, de dar intencionalidade e direção às ações” (PRETI, 2005, p.115).

Zuin (2007) afirma que a autonomia, categoria basilar da pedagogia, tornou-se hoje a palavra de ordem das propostas de educação a distância, dado que em tais propostas “o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma” (p.188).

Segundo o autor, essa auto-aprendizagem apresentada pelas propostas de educação a distância pode incorrer numa “coisificação do professor” na medida em que o mesmo precisar assumir-se como um mero recurso do aluno e não mais como agente fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Essa visão de professor é típica de uma lógica neoliberal que enxerga tudo como um serviço, sujeito às regras do mercado como afirma Torres (2000) ao analisar as políticas do BM.

No quadro dessa discussão, Preti (2005) observa que muitas propostas de educação a distância acabam por tropeçar em equívocos e confusões conceituais utilizando o conceito de autonomia “como sinônimo de autonomização ou – o que é mais frequente – de autoditatismo, capacidade de a pessoa estudar por conta própria e que se aproxima muito do slogan “faça você mesmo” (p.121).

Entretanto, o autor alerta que é preciso considerar que as condições objetivas e subjetivas dos alunos nos cursos de formação a distância podem ser impeditivas ou dificultarem a construção de sua autonomia.

Ao refletir sobre os textos das propostas de educação a distância, Zuin (2007, p. 194) observa que

Longe de ser inocente, o atual linguajar empregado em geral nos textos sobre educação a distância prima pela **associação da imagem do professor como um**

**mensageiro, um recurso ou mesmo um prestador de serviços pedagógicos.** O emprego de tais predicados denota a existência do fetiche tecnológico (...) tal modo que há hoje o sério risco de revitalização do conhecido e malfadado tecnicismo pedagógico (grifo nosso).

Numa concepção tecnicista de formação docente o professor é percebido como um mero técnico, um tarefeiro, a quem cabe uma formação aligeirada (TOSCHI, 2003, BARRETO, 2003). Tal visão é incompatível com a perspectiva de formação do professor como um intelectual crítico e reflexivo que temos defendido.

O professor intelectual crítico reflexivo é capaz de exercer sua profissão com autonomia, tendo em vista que possui os saberes, os conhecimentos e as competências necessárias para analisar e compreender seu fazer na relação com os determinantes sociais que nele interferem, buscando ao mesmo tempo superar as diversas formas de opressão e desigualdades presentes na escola e na sociedade.

Entender o professor a partir de uma perspectiva tecnicista esvazia sua formação e tira-lhe o estatuto de profissional da educação. Contribui também para o esvaziamento dessa formação a ênfase na auto-aprendizagem que caracteriza muitas das propostas de formação a distância. É nesse cenário que novos profissionais são inseridos no desenvolvimento das propostas formativas, a que cabe destacar a figura dos tutores.

## **2.7 DOS NOVOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Ao discutir sobre a inserção dos tutores nos processos de formação a distância, Barreto (2008, p.925) afirma que os mesmos representam “o elo mais fraco de toda uma cadeia de simplificações” que surgem no mesmo cenário do uso dos materiais tido como auto-instrucionais e das tecnologias que promovem sua circulação.

Para Sarmiento (2008, p.475) esses novos agentes educacionais que surgem nos processos de formação superior a distância são também consequência da falta de formação específica de grande parte dos professores universitários para atuar na educação a distância. Essa formação específica não decorre apenas da formação inicial e da experiência no ensino

presencial. A educação a distância tem suas especificidades. Desse modo, Sarmiento (2008) afirma que, tecnologicamente despreparado, o professor universitário acaba sendo substituído por outros agentes pedagógicos, generalistas, muito mais baratos, de quem se exige menos formação específica, menos domínio de conceitos e conteúdos, mas capacidade de lidar adequadamente com as tecnologias. Dentre esses novos agentes educacionais o tutor assume o foco das atenções.

Ao tratar do papel central atribuído ao tutor nos processos de formação a distância, Litwin (2001) destaca como funções que vem sendo assumidas por esse novo profissional: a (re) orientação dos processos de compreensão dos alunos sobre o material didático escrito; a construção de atividades complementares que favoreçam a aprendizagem dos alunos, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada um; a construção e manutenção de comunidades de aprendizagem.

Villardi (2004)<sup>11</sup> apresenta os três eixos que devem compor a formação do tutor: o eixo do conteúdo (referente a formação teórica e domínio dos assuntos a serem estudados pelos alunos); o eixo das ferramentas de interação (referente à capacitação específica no uso de sistemas informatizados); o eixo dos mecanismos de comunicabilidade (referente à capacitação específica do tutor para expressar-se com clareza e perceber a melhor forma de se comunicar com cada aluno, a fim de assegurar que a interação entre alunos e tutoria se dê de forma adequada).

Muitas são, portanto, as responsabilidades atribuídas ao tutor no processo de educação a distância e as discussões em torno das especificidades de suas funções, das atribuições que lhe serão dadas nos espaços de formação inicial, o tipo de relação que ele poderá estabelecer com os alunos e a possibilidade de contribuir nos processos de formação se proliferam na mesma medida que aumentam as propostas de educação a distância.

Problematizar o trabalho de tutoria, seus desafios, limites e possibilidades torna-se imprescindível à compreensão de suas implicações às práticas de formação de professores a distância.

Pensar nos tutores como agentes educacionais e não como meros atores implica entendê-los como co-responsáveis em todo o processo formativo. Para tanto, precisam ser

---

<sup>11</sup> Citado por Teixeira Júnior e Reali (2009, p. 2)

percebidos como profissionais, pois segundo Bernal (2008, p.57) o tutor “é um profissional da educação e do ensino que realiza tarefas de orientação e acompanhamento na rota das aprendizagens dos estudantes”. Importa, entretanto, que sejam discutidas as possibilidades de acompanhamento que os tutores podem realizar e a contribuição à formação dos futuros professores nos cursos a distância.

Ao refletir sobre as ações formativas por meio da educação a distância, Oliveira (2009) argumenta que para que tais ações contribuam no sentido de oferecer uma formação de qualidade aos futuros professores

é necessária a contratação de formadores cujo repertório conceitual e cuja vivência profissional os habilitem a problematizar a realidade dos professores em formação, a partir da tematização teoricamente consistente e relacionada à concretude histórica dos educadores, porque advinda da investigação temática (p151).

A autora ainda reafirma a importância de que os agentes formadores tenham um currículo diferenciado, implicando, desse modo, a necessidade de políticas de seleção e remuneração adequadas e condizentes com a qualificação profissional, o repertório teórico e o trabalho a ser desempenhado pelos profissionais envolvidos nas ações formativas, não podendo incorrer em menos exigência formativa dos novos agentes formadores.

Sarmento (2008) afirma que muitas vezes os novos profissionais envolvidos nos processos de formação a distância não possuem

qualquer possibilidade de aprofundamento dos conceitos em jogo e de efetiva percepção dos estágios de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos alunos, passam a se orientar por métricas, embutidas nos sistemas, dando ênfase ao que pode ser medido, como número de conexões, páginas visitadas, número de mensagens enviadas etc., tratando com muito menos ênfase aqueles aspectos da aprendizagem, geralmente os mais importantes, que exigem uma análise qualitativa (p.475).

A exigência de formação específica e a garantia de condições adequadas de trabalho são, portanto, elementos fundamentais que devem subsidiar o envolvimento dos novos profissionais nos contextos de formação a distância.

Em relação aos desafios que cercam o trabalho do tutor, resultados da pesquisa Bittencourt (2008) que analisou o processo de formação de professores no curso de Pedagogia na modalidade a distância oferecido pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

nos trouxe alguns elementos. A análise das falas dos tutores entrevistados revelou que há um processo de intensificação do trabalho desse profissional que inclui desde trabalhos burocráticos a funções tipicamente docentes como orientação de estágios e trabalhos de conclusão de curso, por exemplo. São comuns as confusões em relação ao que de fato é função do tutor.

Refletindo acerca das novas formas de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em espaços de formação a distância, Litwin (2001) alerta para alguns dos problemas comuns nesses contextos, atentando para a questão do número de alunos atendidos pelos tutores, que pode vir a sobrecarregar-lhe de trabalho.

Percebemos então que a possibilidade de o tutor trabalhar no sentido de contribuir com a formação dos futuros professores está intimamente ligada a aspectos que envolvem sua formação, suas condições de trabalho, as funções que lhe são atribuídas e o número de alunos que atende, entre outras.

Algumas questões fundamentais à compreensão da figura do tutor na educação a distância são apresentadas por Maggio (2001, p.93) “O que significa ser tutor? Quais os alcances de sua tarefa? Qual a especificidade do seu papel? Há uma especificidade do seu papel?”.

A autora argumenta que em perspectivas tradicionais da modalidade a distância o papel do tutor era entendido como o de um guia responsável por orientar e apoiar a aprendizagem dos alunos, e não cabia a ele participação na tarefa de ensinar. Maggio (2001, p.96) observa que “onde a modalidade se definia pela mediatização, pela auto-suficiência dos materiais e pelo autodidatismo, assumiu-se que eram os materiais que ensinavam, e o lugar do tutor passou a ser de um acompanhante funcional para o sistema”.

Contudo, o desenvolvimento das TIC e das redes de comunicação como a internet tem permitindo a configuração de novas perspectivas da modalidade a distância, implicando na necessidade de “revisar a concepção e a implementação dos projetos da modalidade, e, conseqüentemente as funções do tutor” (MAGGIO, 2001, p.107).

Em consonância com perspectivas pedagógicas mais atuais, pautadas em pesquisas que percebem o trabalho docente como uma atividade reflexiva, o tutor, assim como o docente, é responsável por promover processos reflexivos nos alunos que favoreçam a

construção de conhecimentos. A ênfase nos materiais instrucionais deve dar lugar a práticas de formação que levam em conta os saberes prévios dos alunos e sua materialidade histórica<sup>12</sup>.

Mas afinal podemos afirmar que um bom docente será um bom tutor? Maggio (2001) exorta para a importância de superar análises reducionistas, pois existem aspectos que diferenciam essas duas figuras. A questão do aspecto institucional é algo que incide diretamente na diferença entre o professor e o tutor, tendo consequências pedagógicas significativas. Podemos elencar, segundo Maggio (2001, p.100), alguns outros aspectos que diferenciam o trabalho do tutor em relação ao do professor:

- Diferentemente do professor, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a procurá-lo para solucionar alguma dúvida;
- As intervenções do tutor, demarcadas em um quadro institucional diferente, distinguem-se das intervenções do professor basicamente em função de três dimensões de análise: tempo, oportunidade e risco.

Dentro desse último item, Maggio (2001) argumenta que na modalidade a distância não se pode deixar assuntos ou questões pendentes para “amanhã”, pois se corre o risco dos alunos não tornarem a procurar o tutor e isso levar ao fracasso dos mesmos. Desse modo, “a habilidade do tutor consistirá em aproveitar seu tempo, sempre escasso” (p.101) a fim de atender às necessidades dos alunos da forma mais imediata possível.

Ainda segundo a autora, não é opção do tutor não responder aos questionamentos dos alunos no momento que em que são procurados e isso torna sua tarefa desafiadora e complexa, sendo que uma formação especializada é imprescindível. Em resposta ao questionamento “De que conhecimento necessita o tutor?” A autora argumenta que não deveriam ser diferentes daquele conhecimento que se espera de um bom professor, e conclui apontando que

a formação no campo disciplinar que é objeto do ensino constitui uma condição imprescindível no momento de elaborar boas práticas. É errôneo pensar que um

---

<sup>12</sup> OLIVEIRA, L. P. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In FELDMANN, M (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. 1 ed. São Paulo: Senac, 2009, v. 1, p. 133-153.

tutor tem de saber “menos” que um docente que ensina os mesmos conteúdos na educação presencial, dado que suas oportunidades de interagir com os alunos são menores, e, como consequência disso, são menores suas possibilidades de aprofundar perspectivas de análise (MAGGIO, 2001, p.104).

Destacando o importante papel do tutor nos processos de educação a distância, Bernal (2008) afirma que, sendo o tutor o que acompanha de forma mais próxima os sujeitos em formação, é ele que

**personaliza a educação a distância** mediante o apoio organizado ou sistemático de um processo que compreende, em primeiro lugar, o conhecimento da filosofia institucional e dos objetivos da educação a distância e, em segundo, o conhecimento dos objetivos disciplinares, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação da matéria que dirige (p.60, grifo nosso).

Zuin (2007, p. 191) lembra que “um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes”. O autor afirma que não por acaso os programas de formação a distância que obtiveram resultados positivos, ou seja, que mais se aproximaram de um ideal de formação de qualidade foram aqueles que conseguiram minimizar as distâncias entre os agentes educacionais. Distância física, geográfica e, sobretudo, comunicacional. Não apenas por utilizar tecnologias interativas que favorecem relações síncronas, mas também por aumentar as possibilidades de trocas entre os agentes formadores e futuros professores.

Apesar de destacar o potencial democratizante da educação a distância Litwin (2001, p. 21) afirma que “Nenhum bom programa de educação a distância resolveu da melhor maneira, mesmo empregando tecnologia de ponta, a convivência dos estudantes num “*campus real*” ou a longa e produtiva conversação face a face com um docente”.

A autora ainda destaca que o grande desafio da educação a distância consiste em

(...) não perder de vista o sentido político original da oferta, em verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, em identificar a proposta de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente e em analisar de que maneira os desafios da “distância” são tratados entre alunos e docentes e entre os próprios alunos (idem).

Portanto, a compreensão e análise do modelo formativo que vem sendo configurado nos programas de formação a distância requerem o entendimento da relação pedagógica que

se estabelece entre formadores e alunos, e dos alunos entre si e de como a questão da distância é tratada.

Litwin (2001, p.22) observa a importância de que a educação a distância seja pensada “como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades, e não como instrumento para aprofundá-las”.

É preciso superar visões de formação simplificadoras e tecnicistas que tomam o professor como um mero prestador de serviços, numa lógica em que a educação é reduzida a um serviço (ZUIN, 2006).

Isso implica superar a visão tecnicista que permeia muitos dos discursos oficiais e políticos que tratam da incorporação das TIC nos meios educacionais que tendem, de acordo com Belloni (2003b, p.61) a apresentar a tecnologia como “motor do desenvolvimento ou do progresso humano, atribuindo-lhe um papel de sujeito”.

A ênfase dada aos materiais instrucionais que sustentam muitas das propostas de formação de professores a distância, percebidos como auto-explicativo e promotores por si só da aprendizagem, precisa ser superada no sentido de romper com o esvaziamento da formação que marca muitas das iniciativas oficiais (BARRETO, 2003).

Segundo Litwin (2001) a qualidade do material didático utilizado na educação a distância está relacionada não ao suporte, “mas aos conteúdos que ali se desenvolvem e às atividades que possam gerar uma boa aprendizagem” (p.21). Ao que cabe questionar mais uma vez o lugar dos novos agentes formadores, especialmente os tutores, e como estes são percebidos no contexto das propostas atuais de formação a distância.

Maggio (2001) argumenta que a influência dos tutores nos processos de formação a distância pode ser significativa. Os materiais de ensino, convertidos em muitas propostas de formação a distância em portadores da proposta pedagógica da instituição, podem se tornar objetos de reflexão e análise no contexto de trabalho dos tutores e vir a sofrer mudanças. Para a autora

**O tutor pode mudar o sentido da proposta pedagógica pela qual foram concebidos um projeto, um programa ou os materiais de ensino.** É necessário reconhecer que sua intervenção pode melhorar a proposta. Na realidade, em todos os casos, os tutores deveriam ter uma formação que lhes permitisse primeiro entender, e depois melhorar, enriquecer, aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos

materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto (MAGGIO, 2001, p.106, grifo nosso).

Nesse sentido, a compreensão acerca da formação que vem sendo oferecido aos professores dos anos iniciais nos espaços de formação em nível superior a distância implica, dentre outros fatores, o entendimento do papel que os tutores desenvolvem, ou seja, como dão sentido ao que uma determinada proposta pedagógica coloca como o esperado da formação que oferece.

Desde a LDB/96 inúmeras experiências de formação de professores em nível superior a distância foram desenvolvidas configurando os mais diversos formatos e modelos.

A partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, novos modelos de formação inicial a distância vêm sendo configurados, baseados, sobretudo, no ensino virtual.

A prioridade da UAB consiste na oferta de

formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias de educação a distância, convocando as instituições de educação superior públicas para a oferta de cursos superiores a distância em pólos de apoio presencial, prioritariamente distribuídos no interior do país” (BRASIL, 2006)

Isso confirma que a formação de professores se constitui como o alvo principal da oferta de educação superior a distância no país. A configuração de novos modelos de formação no contexto da UAB coloca novas questões à formação inicial de professores a distância. Em se tratando do trabalho do tutor Maggio (2001, p. 108) afirma que o desenvolvimento de um programa a distância a partir de uma plataforma virtual define “novas figuras para o trabalho tutorial”.

Com a UAB outras análises e compreensões se tornam necessárias, haja vista que segundo Sarmiento (2008)

as experiências de formação inicial de professores a distância até então analisadas contribuem apenas relativamente para a compreensão do fenômeno, pois a maioria delas foi essencialmente presencial, apesar do uso das tecnologias, e teve como público-alvo majoritário professores em exercício, geralmente com muitos anos de experiência em sala de aula (p.473).

São exemplos de programas especiais de formação de professores em nível superior a distância no estado de São Paulo: o Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (PEC-Formação Universitária)<sup>13</sup> e o Pedagogia Cidadã<sup>14</sup>. Mais recentemente, em 2009, temos a criação do Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) envolvendo a formação de professores de toda a Educação Básica.

Entretanto, se com a UAB as finalidades, os formatos, os modelos e o público-alvo dos cursos se diversificam, novas investigações se colocam como necessárias.

## **2.8 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)**

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) busca congrega os esforços das diversas universidades públicas do país, sobretudo, as federais, no sentido de socializar experiências bem sucedidas de educação a distância e implementar um sistema nacional dessa modalidade, sistematizando sua oferta no país. Seus alicerces já vinham sendo construídos em momentos anteriores, tendo reflexos na LDB/96 e no PNE, em que essa modalidade de ensino passa a ser incentivada para atender à expansão do ensino superior.

A operacionalização da UAB ficou sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) ligada à CAPES, em parceria com SEED. Gatti e Barreto (2009) afirmam que ao estender e fortalecer o papel da CAPES, instituindo ações voltadas à formação de professores da Educação Básica, o Ministério da Educação busca “uma articulação mais orgânica entre as políticas de educação básica e superior” (p.100), como também discute Dourado (2008).

Para Costa (2009) a ampliação das competências da CAPES, que por meio da Lei nº11.502 de 2007 passou a atuar na área de formação de profissionais para o magistério da

---

<sup>13</sup> Discussões e análises referentes a esse programa podem ser encontradas em Monteiro (2005); Furkötter, Leite e Morellati, 2005) e Silva (2007).

<sup>14</sup> Maiores informações sobre esse programa ver Tome (2005) e Carmello Neto (2007).

educação básica e com a Portaria 318 do MEC assumiu a responsabilidade de operacionalização da UAB, se constitui como passo importante na “consolidação institucional da UAB” (p.82).

No texto que trata do Programa de Metas do atual Governo<sup>15</sup>, a ampliação da UAB faz parte do conjunto de ações voltadas a estruturar a Rede Nacional de Formação de Educadores para capacitação inicial e continuada, que é vista como parte fundamental à construção de uma educação de qualidade.

Ao analisar a política nacional de formação de professores a distância, Dourado (2008) aponta para a necessidade de superar as propostas dicotômicas a fim de que seja possível a construção de uma política global de formação de professores e valorização dos profissionais da educação, luta histórica dos educadores.

O autor afirma a importância de repensar as atuais políticas de formação de professores e os diversos processos que marcam sua criação, regulação e regulamentação e afirma a necessidade de que esforços sejam assumidos no sentido de superar a atual dicotomia (presencial e a distância) nas políticas de formação inicial e continuada de professores.

Segundo Freitas (1999, p. 29) a construção de uma política nacional global de formação dos profissionais para a educação implica uma “luta pela igualdade das condições de formação, que se configure como direito dos sujeitos e um dever do Estado”, o que é diferente da simples igualdade de oportunidades ou equidade. Independente dos espaços em que a formação ocorra, o princípio balizador deve ser a qualidade da formação, o atendimento às exigências postas aos professores que irão atuar na escola pública atual. Sendo assim,

A igualdade das condições de formação supõe fundamentalmente a possibilidade de estudos em cursos e instituições que recusem a fragmentação e as dicotomias entre a formação de professores e os demais profissionais da educação, rejeitando, portanto, as propostas atuais que reforçam o aligeiramento no conteúdo e no tempo de formação (FREITAS, 1999, p. 30)

Ao defendermos as possibilidades da perspectiva do professor como um intelectual crítico e reflexivo para atender ao que se espera da atuação desse profissional docente junto ao contexto complexo da escola e da educação na atualidade, precisamos buscar meios de

---

<sup>15</sup> Representado pela coligação dos partidos PT, PC do B e PRB.

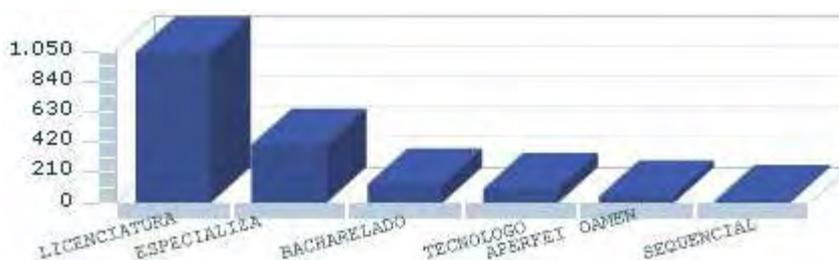
assegurar que, quer seja a distância ou presencial, a formação oferecida seja capaz de cumprir com o que condiz tal perspectiva de formação.

É nesse sentido que acreditamos que a construção de propostas de formação de professores a distância de qualidade depende também da criação de um sistema de avaliação e regulação baseado em parâmetros de qualidade e critérios rígidos que acompanhe e avalie as instituições de ensino superior (IES), os cursos, o desempenho dos alunos, a formação dos profissionais, implicando no fechamento daqueles cursos já em andamento que não atendem aos critérios estabelecidos para dar de uma formação de professores de qualidade.

A UAB, enquanto um dos ícones das políticas públicas atuais de expansão do ensino superior, envolve atualmente as ações de 91 instituições de ensino superior, que oferecem 825 cursos em 679 pólos de apoio presencial em todo território nacional. Até agosto de 2009 foram oferecidas 187.154 vagas e propõe-se como meta para 2010 a criação de mais 200 pólos de apoio presencial e de outras 127.633 vagas.

Dados de levantamentos realizados pela própria UAB confirmam que as licenciaturas são o carro-chefe dos cursos oferecidos. No gráfico abaixo podemos perceber a importância que as licenciaturas assumem nas propostas de cursos realizados por meio da parceria entre UAB e as IES. Dos 1734 cursos atualmente ofertados, 1044 deles (aproximadamente 60,2%) são de licenciatura, ou seja, responsáveis pela formação de professores.

**Gráfico 1** – Distribuição de cursos nos pólos UAB por modalidade



**Fonte:** DED/CAPES/MEC – Universidade Aberta do Brasil

Em se tratando do curso de Pedagogia, é oferecido por 27 instituições de ensino superior (IES) em 290 pólos de apoio presencial espalhados pelas cinco regiões do Brasil<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> As IES que oferecem atualmente o curso de Pedagogia em parceria com a UAB, separadas por região do Brasil são: **Região Norte** - Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR). **Região Nordeste** – Universidade Estadual de Feira de Santana

A UAB inclui em seu projeto que as universidades parceiras realizem pesquisas e avaliações sobre os cursos oferecidos. Entretanto, a recente criação desse programa implica em um número reduzido de pesquisas já concluídas sobre as diversas temáticas que perpassam desde seu caráter de política pública de expansão do ensino superior por meio da educação a distância, às questões de gestão dos processos, de financiamento, de distribuição dos pólos, dos profissionais envolvidos e também dos modelos formativos construídos.

Contudo, a UAB vem ganhando um espaço crescente nos debates, pesquisas e eventos acadêmicos na medida em que envolveu as universidades públicas na oferta de formação superior a distância. Inúmeros trabalhos estão sendo produzidos e apresentados em eventos científicos, demonstrando as experiências construídas e as lições aprendidas até então pelas diversas IES.

Os congressos da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o I Congresso Internacional da Universidade Aberta do Brasil e os Congressos Brasileiros de Ensino Superior (ESUD) têm representado espaços importantes de divulgação dessas experiências.

Em relação às experiências de formação de professores resultantes das parcerias entre instituições de ensino superior e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) os trabalhos de Feldkercher e Aimi (2009), Bruno e Lemgruber (2009), Henriques (2009), Velanga e Guilherme (2009) e Churfem, Inácio e Reyes (2009) se constituíram como referências

---

(UEFS), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Estadual do Alagoas (UNEAL), Universidade do Estado da Bahia (UESB), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). **Região Centro-Oeste** – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). **Região Sudeste** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Monte Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). **Região Sul** - Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

importantes de reflexão. Tais trabalhos nos permitiram identificar os temas privilegiados nas pesquisas sobre UAB, os referenciais teóricos que as fundamentam, bem como as metodologias e perspectivas de análise que estão sendo adotadas.

Feldkercher e Aimi (2009) e Henriques (2009) tomam como objeto de discussão o curso de Pedagogia na modalidade a distância fruto da parceria entre Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ambos estudos tiveram como objetivo realizar uma breve caracterização dos alunos e também compreender como os mesmos avaliam as relações com os profissionais envolvidos no curso (professor, tutor a distância, tutor presencial).

Ao caracterizarem os alunos, as pesquisas citadas corroboraram com o que aponta Belloni (2003a) ao afirmar que os alunos da educação a distância, são em sua maioria, adultos, que realizam seus estudos juntamente com o trabalho. Dados dos alunos também apontaram que maioria já atua na área da educação, em diversas funções. Ao serem indagados sobre os motivos que levaram à escolha do curso de Pedagogia a distância, as respostas variam do desejo de trabalhar com crianças, do sonho de fazer um curso superior, de melhorias salariais, à possibilidade de progressão na carreira do magistério e/ou a oportunidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Em se tratando da escolha por um curso a distância, fatores como deslocamento, gratuidade e flexibilidade de horários aparecem como fortes influentes (HENRIQUES, 2009).

Em relação à avaliação da atuação dos profissionais envolvidos com o curso, dos 142 alunos que responderam ao questionário apresentado por Henriques (2009) 94% atribuíram o conceito bom (42%) ou ótimo (52%) aos tutores presenciais, em que os alunos enfatizam a prontidão dos mesmos no atendimento às dúvidas. A atuação dos tutores presenciais foi classificada como ruim em apenas 3% das respostas. Essa maneira favorável de perceber o trabalho dos tutores presenciais também esteve presente na pesquisa de Feldkercher e Aimi (2009).

Quanto à atuação dos tutores a distância, dos alunos que responderam à questão apenas 1% a classificou como ruim, enfatizando, sobretudo, a necessidade de mais agilidade nas respostas às dúvidas. Entre os 98% que classificaram a atuação dos tutores como boa (51%) ou ótima (47%) os motivos incluem o *feedback* das atividades e o pronto atendimento às dúvidas expressas dos alunos.

Diante dessas avaliações acerca da atuação dos tutores presenciais e dos tutores a distância, Feldkercher e Aimi (2009) afirmam que os alunos avaliam de maneira mais positiva os tutores presenciais devido a eles se fazerem fisicamente presente. Nesse mesmo sentido, os autores apontam a necessidade de problematizar o conceito de distância presente nas práticas dessa modalidade.

Ao avaliar a relação com o professor da disciplina, 92% dos alunos a classificaram como boa (64%) ou ótima (28%), destacando o papel desse professor na elaboração dos materiais e na coordenação do grupo de tutores. Já 2% dos alunos percebem essa relação como ruim, afirmando a superficialidade e a ‘distância’ dessa relação. Entre os alunos que afirmaram não ter estabelecido contato com o professor da disciplina, as falas reafirmam a importância do tutor a distância no processo de ensino aprendizagem, na mediação dos conteúdos, dado que são a eles que os alunos recorrem para solucionar dúvidas referentes aos conteúdos e atividades propostas. Diante disso, Henriques (2009, p.15) afirma que a “formação do tutor deve ser um elemento de destaque na organização de um curso a distância”.

Ao tomarem como foco de suas discussões o papel do professor e do tutor em ambientes *online*, tendo como referência o curso de Pedagogia na modalidade a distância fruto da parceria entre Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Bruno e Lemgruber (2009) identificam o tutor a distância como um sujeito que na prática também assume as funções de mediador docente da aprendizagem, e, nesse sentido, importa problematizar suas condições de trabalho e remuneração, e também rever e/ou ressignificar o próprio conceito de tutoria, que apenas descaracteriza a função docente que os mesmos realizam em muitas das práticas atuais de educação a distância. Dentro dessa perspectiva de entendimento do tutor como um professor, os autores afirmam a necessidade de que os mesmos possuam tanto domínio tecnológico quanto didático, de conteúdo, na medida em que tais aspectos implicam diretamente na qualidade dos cursos e no comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Em relação ao curso de Pedagogia da UAB/UFSM, Bruno e Lemgruber (2009) destacam que no projeto pedagógico buscou-se não separar o curso de Pedagogia presencial do curso de Pedagogia a distância, buscando a mesma qualidade nos dois formatos, e portanto, construindo seus projetos pedagógicos sobre a mesma matriz curricular. Os autores ainda ressaltam que no projeto do curso, os tutores são percebidos como professores,

recebendo a denominação de professor-tutor e assumindo a função de mediadores em disciplinas específicas.

Para Bruno e Lemgruber (2009) a marca do projeto pedagógico do curso é a formação continuada de professores e tutores, que ocorre ao longo do curso por meio de oficinas (presenciais), cursos, reuniões semanais e quinzenais, e também a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem, contribuindo para a viabilização de um curso de qualidade.

Pensar na superação entre concepção e execução das propostas de formação, marca de muitas das práticas de educação a distância, implica perceber o professor-tutor enquanto parceiro, co-responsável por todo o processo e participante da autoria, da gestão, etc (BRUNO e LEMGRUBER, 2009).

Velanga e Guilherme (2009) ao discutirem sobre a implementação do curso de Pedagogia fruto da parceria Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – UAB/UNIR - , atualmente ofertado em 3 pólos de apoio presencial do estado, apontam como maiores desafios enfrentados a necessidade de revisão e fortalecimento dos papéis desempenhados pelos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem - professor, tutor e alunos - e de problematização da mediação pedagógica que se realiza no processo de formação.

Os autores apresentam como limitações vividas na UAB/UNIR a necessidade de criação de uma política no interior da própria instituição que possibilite a criação de funções e quadros próprios que favoreçam a dinamização do projeto do curso de Pedagogia.

Em relação ao estado de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) estabeleceu parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir do ano de 2006. Dentre os cursos oferecidos pela UAB/UFSCar está o de Pedagogia, com o objetivo de formar o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme vimos discutindo, os esforços de nossa investigação se voltaram à formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior a distância. Tendo em vista que o cenário da formação de professores a distância se revestiu de novos elementos com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), focamos nossa atenção na experiência que vem sendo construída no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar a fim de compreender o modelo de formação inicial que vem sendo construído a partir da implementação dessa proposta.

Passamos a seguir à apresentação dos caminhos metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO III

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que  
você não conhece como eu mergulhei.  
Pergunte, sem querer ‘a’ resposta, como eu  
estou perguntando. Não se preocupe em  
‘entender’. Viver ultrapassa todo entendimento.  
*Clarice Lispector*

A formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância é objeto em torno do qual se constituiu nosso problema de pesquisa. Partindo da análise do que vem sendo produzido em torno da formação de professores e de sua realização por meio da educação a distância, buscamos elaborar questões que pudessem favorecer a construção de novos conhecimentos sobre esse campo que vem ganhando um espaço considerável nas práticas de formação de professores da atualidade.

Nesse movimento, a prática da pesquisa ganha sentido ao nos possibilitar “criar o problema, a problematizar o que não era tido como problemático, ou a re-problematizar, com outro olhar o já problematizado” (CORAZZA, 2002, p.119). Ou seja, a formação de professores, que tem sido tema de diversos estudos nas últimas décadas, ganha novos elementos com a educação a distância, carecendo de maiores compreensões.

A formação de professores sempre figurou entre os temas denominados por Charlot (2006) de “objetos sociomidiáticos”, ou seja, “aqueles objetos que a opinião pública e os políticos, e na sua esteira os jornalistas, questionam, sobre os quais a atenção se volta sem cessar, como se fossem importantes, que têm de ser resolvidos” (p.15). O fracasso escolar, a violência na escola, a cidadania, a qualidade da educação, são outros desses objetos.

O autor afirma que, por mais que esses objetos sejam socialmente relevantes para que os mesmos deixem de ser simples efeitos da moda e se constituam como objetos de pesquisa é necessário que eles sejam definidos a cada momento enquanto tais. Ou seja, é preciso que eles sejam construídos enquanto objetos de pesquisa.

Sabemos que o campo da pesquisa em educação é complexo, na medida em que “significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p.12). E sendo assim, pesquisar em educação implica o

entendimento de que o conhecimento a ser produzido não será fruto de análises totalmente controladas, pois lidamos com seres humanos vivos e situações sociais sujeitas a inúmeras intempéries.

Segundo Gatti (2007), o campo da pesquisa em educação envolve a articulação de um conjunto de fatores que determinam a existência humana que perpassam “desde o nosso corpo até nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança” (p.13). Nesse contexto, assumir-se como pesquisador em educação implica fazer escolhas entre um dos múltiplos caminhos que possam nos aproximar da compreensão de um fenômeno educacional, escolhendo, assim, “um ângulo de abordagem” (idem). E é nesse sentido que, ao darmos voz a alguns de nossos questionamentos somos, inevitavelmente, levados a silenciarmos muitos outros que, na mesma medida, se fazem necessários (TARDIF e LESSARD, 2005).

No tocante aos desafios postos à formação de professores na atualidade, a pesquisa científica se coloca como um meio capaz de favorecer a produção de conhecimentos que sirvam à análise e à compreensão dessa realidade e de seus determinantes, na medida em que como afirma Gatti (2007, p.10)

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios.

Dentro dessa mesma perspectiva é que Charlot (2006) argumenta que “a justificativa de uma pesquisa é sempre a construção do conhecimento” (p.10).

Assumindo a importância da pesquisa científica, Frigotto (1989) afirma a necessidade de questionarmos o sentido necessário e prático das investigações que realizamos, tratando de indagarmos “sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?” (p.86).

Os esforços de investigação que apresentamos nesse trabalho pretendem colaborar na construção de conhecimentos acerca da formação inicial de professores em nível superior a distância, na tentativa de compreender quem é o professor que vem sendo formado nesses novos espaços e as possibilidades formativas que lhe são apresentadas.

No presente capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que foram construídos para subsidiar o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar o modelo de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino

fundamental em nível superior a distância que vem sendo configurado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Esse objetivo foi dividido, com o propósito de organizar o desenvolvimento da pesquisa:

1. Investigar a concepção de professor que orienta a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar;
2. Identificar e analisar a concepção de formação que orienta a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar;
3. Identificar aspectos referentes ao modelo de educação a distância da UAB/UFSCar.

Apontados os objetivos, passamos à discussão sobre o delineamento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a escolha dos informantes da pesquisa, os desafios e dificuldades enfrentado e os procedimentos de análise de dados.

### **3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A investigação que desenvolvemos teve uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2007) busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. Para autora, esse tipo de pesquisa se constitui como uma atividade de ciência que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado e que

trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007, p. 21).

Triviños (2009) argumenta que a pesquisa qualitativa não segue etapas rígidas no que se refere às fases de formulação do problema, de revisão da literatura, de formulação de hipóteses e/ou questões de pesquisa, de coleta de dados e por fim de análise de dados. Nessa abordagem de pesquisa, as hipóteses não se dão a priori, mas vão sendo (re) construídas no

decorrer da investigação, e dessa forma, “as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados” (p.131).

Para tanto, é preciso que o pesquisador esteja aberto a mudar suas expectativas para que as novas necessidades que vão se colocando no contato com a realidade investigada precisam ser acolhidas pelas preocupações do pesquisador. Desse modo, os pressupostos teóricos que dão significado aos fatos investigados e permitem sua explicação e interpretação, devem ser continuamente revistos para atender às novas interrogativas que vão surgindo ao longo do estudo.

Para Triviños (2009) a pesquisa qualitativa pode se desenvolver a partir de diferentes modalidades de estudo, entre os quais podemos destacar os estudos descritivos, exploratórios, analíticos, etnográficos.

Diante dessa classificação, a metodologia adotada em nossa pesquisa foi de cunho exploratório em que buscamos investigar e analisar uma proposta formativa em processo de implantação - o curso de licenciatura em Pedagogia da resultante da parceria entre Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - no que se refere ao professor que pretende formar, à concepção de formação que fundamenta a proposta e aos aspectos do modelo de educação a distância. Quando iniciamos esta pesquisa, esse era o único curso de Pedagogia na modalidade a distância oferecido por uma instituição de ensino superior (IES) pública no estado de São Paulo. Também era o primeiro resultante da parceria com a UAB nesse estado. O que nos permitiria compreender alguns aspectos do envolvimento das IES públicas na oferta de ensino superior por meio da educação a distância. Especialmente para a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Lakatos e Marconi (1985) a pesquisa exploratória é parte integrante da pesquisa de campo tendo três finalidades principais: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Gil (2008) afirma que a pesquisa de caráter exploratório inclui, geralmente, levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas não-padronizadas e estudos de caso.

### 3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PESQUISA

Os instrumentos de coleta de dados de nossa pesquisa incluíram levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas.

O levantamento bibliográfico sobre a temática de nossa investigação, que se constituiu da formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior a distância, foi realizado durante todo o desenvolvimento da pesquisa. A busca da literatura incluiu também um levantamento da produção científica sobre o programa Universidade Aberta do Brasil e sobre as experiências de formação inicial de professores dos anos iniciais realizadas no contexto de tal programa. Nesse processo, artigos científicos sobre a UAB/UFSCar e os cursos oferecidos se constituíram como importantes fontes de informação e também foram fundamentais à construção das análises realizadas.

A construção dos instrumentos de coleta de dados se sustentou não somente na literatura que dá suporte à nossa pesquisa como também nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (MEC/SEED, 2007). Esses referenciais apontam que qualquer proposta de educação superior a distância deve contemplar em seu projeto político pedagógico categorias que envolvam os aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infra-estrutura. Aspectos esses que devem abarcar: a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) sistemas de comunicação; c) material didático; d) avaliação; e) equipe multidisciplinar; f) infra-estrutura de apoio; g) gestão acadêmico-administrativa; h) sustentabilidade financeira.

Uma matriz <sup>17</sup>de análise da proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar também foi elaborada com o objetivo de orientar a coleta de dados sobre o curso e a análise dos materiais a que tivemos acesso. Essa matriz, que serviu como uma das referências para elaboração dos instrumentos de coleta de dados, tinha como itens principais:

- *Aspectos referentes ao curso* (clientela, vagas, duração, regime escolar);
- *Status da educação a distância na instituição* (presença no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI; recursos organizacionais e humanos envolvidos com a modalidade, organização das práticas de EaD);
- *Projeto pedagógico do curso* (aspectos pedagógicos e aspectos de educação a distância, princípios norteadores, objetivos do curso, proposta metodológica,

---

<sup>17</sup> A referida matriz encontra-se no ANEXO B.

matriz curricular, material didático-pedagógico, uso das diferentes linguagens, mídias e tecnologias, estratégias de apoio à aprendizagem - comunicação entre alunos, professores, tutores ao longo do curso, relação tutor/aluno/hora, organização do estágio, momentos presenciais);

- *Equipes multidisciplinares* (equipes, atores e suas funções, requisitos para a ocupação de cada função, capacitação dos profissionais envolvidos);
- *Avaliação da aprendizagem* (seleção dos cursistas e processo de avaliação);
- *Infra-estrutura de apoio* (laboratórios, equipamentos, acervo, pólos de apoio presencial).

Quanto à análise documental, utilizamos as informações contidas no site oficial da UAB/UFSCar e do curso de Pedagogia dessa parceria. Foram utilizados também outros documentos como Guia do Estudante (UAB/UFSCar, 2009a), Manual do Candidato (UAB/UFSCar, 2009b), e Edital de Seleção de Tutores do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (UAB/UFSCar, 2008).

A leitura das informações contidas no site oficial e nos demais documentos foi orientada pelos aspectos presentes nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância e na matriz elaborada para a análise do curso de Pedagogia.

As entrevistas foram outro instrumento de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa. Lüdke e André (1986) afirmam que a vantagem das entrevistas consiste em permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, com os mais diversos sujeitos e sobre os mais variados temas.

Segundo Marconi e Lakatos (1985) as entrevistas são um dos instrumentos básicos das pesquisas qualitativas e tem o objetivo principal de possibilitar a obtenção de informações relevantes ao estudo junto aos entrevistados.

Para Minayo (1996, p.109),

a entrevista é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos... e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através da porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

As entrevistas podem, segundo Triviños (2009) serem empregada em situações distintas: a) para explorar o campo de investigação de um dado problema, com o propósito de buscar elementos para a construção de um instrumento mais estruturado e que se já de

aplicação em grupos maiores; b) para o aprofundamento qualitativo de determinados aspectos identificados em estudos mais superficiais e abrangentes.

Em relação aos tipos de entrevista, geralmente são classificadas como: não estruturada, estruturada e semi-estruturada.

Optamos em nossa pesquisa por realizar entrevistas semi-estruturadas, que segundo Triviños (2009, p.146) “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

O autor argumenta que nesse tipo de entrevista, as perguntas fundamentais não são estabelecidas a priori, mas “resultam não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive realizado na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 2009, p.146). Na entrevista semi-estruturada, o entrevistado tem a liberdade de seguir sua linha de pensamento e de experiências a partir do foco principal do trabalho, e, desse modo, participa da “elaboração do conteúdo da pesquisa” (idem).

As entrevistas semi-estruturadas realizadas tiveram como pano de fundo os pressupostos teóricos que fundamentaram nossa investigação, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e a matriz de análise do curso de Pedagogia que elaboramos.

Para Boni e Quaresma (2005, p.72) a organização da entrevista é

uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o sigilo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

A realização de uma boa entrevista, que garanta a qualidade do material recolhido, exige segundo Duarte (2004), que: a) o pesquisador tenha muito bem definidos e introjetados os objetivos de sua pesquisa; b) que conheça com profundidade o contexto em que vai realizar sua investigação; c) que tenha introjetado o roteiro de entrevista; d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade; e) planejamento das situações de contato; f) pontualidade.

Autores como Lakatos e Marconi (1985) e Lüdke e André (1984) argumentam que a realização de testes-pilotos é fundamental para verificar a adequação dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, das questões feitas aos participantes da pesquisa. Esses testes permitem rever os instrumentos e reorganizá-los no sentido de permitir a obtenção de dados significativos à pesquisa.

Não realizamos testes-pilotos das entrevistas, porém à medida que os diferentes grupos de profissionais envolvidos com a UAB/UFSCar, e, mais especificamente, com o curso de Pedagogia eram entrevistados, a validade das questões e dos aspectos contemplados nos referenciais e na matriz, que orientaram a elaboração dos roteiros de entrevistas, foram sendo testados. Pontos que se mostraram irrelevantes deixaram de ser contemplados nos roteiros de entrevistas com os outros participantes bem como itens que se mostravam importantes à construção de compreensões em torno do objeto de nossa investigação foram acrescentados.

### **3.3 DOS ‘INFORMANTES’ DA PESQUISA E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

Triviños (2009) observa que o processo de escolha de um bom informante, que possa oferecer informações relevantes à pesquisa, não é tarefa fácil. Requer aproximações sucessivas, processos de ensaio e erros, antes de encontrar as pessoas adequadas para atingir os objetivos propostos. Contatos informais com a maior quantidade de pessoas envolvidas no processo social investigado são também importantes.

Para o autor, a escolha de um bom informante deve atender a alguns requisitos como: a) antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno estudado; b) conhecimento amplo das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise; c) disponibilidade adequada de tempo para participar da pesquisa; d) capacidade para expressar o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo.

Foram informantes<sup>18</sup> de nossa pesquisa 10 sujeitos envolvidos com a UAB/UFSCar e mais especificamente com o curso de Pedagogia dessa parceria. São eles: a coordenadora do

---

<sup>18</sup> Enviamos para assinatura dos participantes um termo de consentimento de participação na pesquisa em que esclarecemos os objetivos da pesquisa, as formas de participação, a garantia de confidencialidade dos dados e de anonimato dos sujeitos participantes. Ao assinar esse termo, os participantes nos permitiram utilizar as informações obtidas nas entrevistas como fonte de dados da pesquisa, a serem divulgados. O modelo desse termo encontra-se no ANEXO A.

curso, dois professores coordenadores de disciplina, dois tutores virtuais, dois tutores presenciais e três coordenadores de pólo de apoio presencial.

Prezando pelo anonimato dos informantes de nossa pesquisa, os identificamos pelas iniciais das funções que desempenham na UAB/UFSCar, seguidas de letras do alfabeto, quando houve mais de um participante com a mesma função. A saber: coordenadora de curso (C.C.), tutores virtuais (T.V.), tutores presenciais (T.P.), professores (P.), coordenadores de pólo (C.P.).

### *3.3.1 A coordenação do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar*

Procedemos primeiramente à entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Na estrutura da UAB/UFSCar, o coordenador do curso é o agente responsável pela gestão das atividades gerais do curso desde a etapa de elaboração do projeto pedagógico, da formação, do material didático, até aplicação das atividades (UAB/UFSCar, 2009). A escolha da coordenadora de curso como informante de nossa pesquisa se justificou pela possibilidade de obter algumas informações que pudessem complementar ou retificar os dados obtidos por meio dos documentos. Informações referentes tanto à proposta de educação a distância da UAB/UFSCar quanto de aspectos do projeto pedagógico e do cotidiano do curso de Pedagogia.

Estabelecemos, então, contato por telefone com a coordenadora do curso e agendamos uma entrevista de acordo com a disponibilidade da mesma.

O roteiro da entrevista com a coordenadora do curso teve como eixo balizador, principalmente, a matriz elaborada para a análise do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar mencionada anteriormente (ANEXO B). Organizamos esse roteiro<sup>19</sup> a partir de alguns eixos temáticos: a) Proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar; b) Projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (aspectos organizacionais, aspectos teórico-práticos e didático-pedagógicos); c) Perfil dos alunos do curso; d) Trabalho como coordenadora de curso na UAB/UFSCar; e) Avaliação sobre o curso coordenado; f) Ferramentas de comunicação e interação na UAB/UFSCar; g) Experiência com a educação a distância e Visão da educação a distância para formar professores.

---

<sup>19</sup> O roteiro da entrevista semi-estruturada com os tutores virtuais encontra-se no ANEXO C.

Procuramos com os eixos temáticos propostos para a entrevista com a coordenadora do curso contemplar a preocupação presente em nossa investigação, que se sustenta em algumas fronteiras elaboradas a partir do referencial teórico construído para dar suporte ao delineamento do problema de pesquisa e às análises sobre o fenômeno investigado. A primeira fronteira inclui a discussão acerca das concepções de formação e de professor presentes no cenário da formação de professores; a segunda sobre aspectos da formação inicial em nível superior dos professores dos anos iniciais; a terceira sobre a educação a distância como possibilidade de formação.

A partir do referido roteiro, realizamos a entrevista com a coordenadora do curso, presencialmente, nas dependências da UFSCar, em São Carlos, na data previamente agendada, março de 2009. A entrevista teve duração de cerca de duas horas e foi marcada por um clima amigável e respeitoso. Iniciamos com a apresentação dos objetivos de nossa pesquisa, pois “o entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dela e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa” (TRIVIÑOS, 2009, p.148).

Durante a entrevista, informações relevantes sobre a construção da proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e sobre o cotidiano do curso puderam ser obtidas. O fato da coordenadora do curso também ter atuado como professora coordenadora de disciplina nessa proposta, também se constituiu como um elemento importante, pois informações sobre a docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar puderam ser obtidas.

Com o consentimento da coordenadora do curso a entrevista foi gravada em áudio. Optamos por gravar a entrevista devido a duas razões, expressas por Triviños (2009, p.148). Primeiro, porque a gravação nos permite obter todo o material fornecido pelo informante. Segundo, porque isso nos dá a possibilidade de o informante ajudar a completar ou melhorar as ideias expostas por ele. Atendendo a essas razões, a entrevista foi transcrita e enviada à coordenadora para que pudesse complementar ou mesmo retificar alguma informação que desejasse.

Realizada a entrevista com a coordenadora do curso, percebemos que outros profissionais envolvidos com a UAB/UFSCar e com o curso de Pedagogia também poderiam ser ‘bons’ informantes para nossa pesquisa.

### 3.3.2 Os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar

O tutor virtual recebeu destaque na entrevista com a coordenadora do curso e foram os próximos profissionais por nós contatados. Percebemos que a compreensão do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, da dinâmica e do cotidiano do curso, dependia do entendimento do trabalho desse profissional, que na UAB/UFSCar é responsável por orientar os alunos no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e atividades da disciplina; auxiliar na solução de dúvidas; oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas a distância (UAB/UFSCar, 2009). Ou seja, o tutor virtual é um dos principais agentes formadores e quem dá concretude à proposta formativa do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

Procedemos então ao contato com os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Feitas as tentativas de contato, dois tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar se disponibilizaram a participar de nossa pesquisa.

O contato com o primeiro tutor virtual (T.V.A) se deu no mês de julho de 2009, durante um evento científico de pesquisa em educação realizado na UFSCar. Após esse contato inicial, conseguimos agendar a entrevista para o mês de outubro de 2009.

As entrevistas com os mesmos foram realizadas a partir de um roteiro elaborado com base em um quadro que reunia um conjunto de questões referentes aos três objetivos de nossa pesquisa e sua relação com aspectos do trabalho de tutoria virtual<sup>20</sup>. O referido quadro também continha aspectos presentes nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e na matriz de análise do curso de Pedagogia.

O roteiro de entrevista com os tutores virtuais foi composto dos eixos temáticos: a) Aspectos do projeto pedagógico do curso (currículo de formação, conteúdos de formação, estágios supervisionados); b) Aspectos didático-pedagógicos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (agentes formadores, atividades formativas, material didático, princípios avaliativos, relações com os agentes envolvidos no curso); c) Trabalho na UAB/UFSCar (vínculo institucional, condições de trabalho, aspectos de seleção, aspectos de formação) d) Trabalho de tutoria virtual no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (funções e práticas); e) Ferramentas e canais de informação e comunicação na UAB/UFSCar; f) Visão da educação a distância para formar professores.

---

<sup>20</sup> O referido quadro e o roteiro da entrevista semi-estruturada com os tutores virtuais encontram-se respectivamente nos ANEXO D e ANEXO E.

Com o prévio consentimento do tutor virtual (T.V. A), a entrevista foi realizada por meio da ferramenta *Skype*<sup>21</sup>. Teve duração de cerca de uma hora. Contudo, não nos foi permitida a gravação em áudio, pois o tutor virtual nos solicitou enfaticamente que não o fizéssemos.

Iniciamos a entrevista apresentando os objetivos de nossa pesquisa. O desenrolar da entrevista foi marcado por um clima tenso em que o tutor demonstrou certo desconforto, principalmente ao falar de suas condições de trabalho.

Duarte (2002) argumenta que durante a realização das entrevistas “as situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos de pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise” (p.144). Os desconfortos e os momentos de tensão verificados durante a entrevista com o tutor virtual (T.V. A) nos possibilitaram perceber a importância de problematizar certos aspectos do trabalho tutorial como fundamental à construção de compreensão acerca do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

A entrevista com esse tutor virtual foi transcrita a partir das anotações feitas pela pesquisadora e foi posteriormente enviada ao mesmo para complementações e correções que achasse necessárias.

O contato com o outro tutor virtual (T.V. B) participante de nossa pesquisa ocorreu em evento científico realizado no mês de novembro de 2009. Depois de várias tentativas, conseguimos agendar a entrevista para o início do mês de fevereiro do presente ano. Foi realizada por meio da ferramenta *Skype*, com o prévio consentimento do tutor virtual. A entrevista durou cerca de uma hora e 30 minutos, e intercalou momentos de tranquilidade e de tensão. As questões que remetiam às condições do trabalho de tutoria provocaram também nesse participante da pesquisa desconforto e certa indignação.

A entrevista com ambos os tutores virtuais nos possibilitou algumas informações significativas sobre o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, especialmente no que se refere aos aspectos do processo de ensino e aprendizagem vivenciados no curso e sobre o trabalho dos novos agentes formadores nos espaços de educação a distância. No capítulo seguinte, essas informações serão problematizadas na tentativa de construir compreensões sobre o modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

---

<sup>21</sup> O *Skype* é um software que permite comunicação via Internet, através de voz e vídeo grátis entre usuários previamente cadastrados. Maiores informações em <http://www.skype.com/intl/pt/>.

### 3.3.3 Os professores coordenadores de disciplina do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar

Se de um lado, os tutores virtuais - percebidos como principais agentes formadores no processo de formação dos alunos no ambiente virtual - se constituíram como informantes fundamentais à compreensão do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, de outro lado, o professor coordenador de disciplina também poderia nos oferecer informações significativas acerca desse curso, na medida em que são eles os responsáveis pelo desenvolvimento dos materiais didático-pedagógicos da disciplina, pela orientação dos tutores e pelo acompanhamento das atividades dos alunos da disciplina (UAB/UFSCar, 2009).

Conseguimos estabelecer contato com duas professoras coordenadoras de disciplina envolvidas com o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Esses contatos foram feitos no início do presente ano. De acordo com a disponibilidade das mesmas, as entrevistas foram agendadas para o mês de março e realizadas também por meio da ferramenta *Skype*.

As entrevistas com os professores coordenadores de disciplina tiveram o objetivo principalmente de nos permitir compreender e esclarecer aspectos referentes ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, à docência na UAB/UFSCar e à relação com os demais agentes formadores. Acreditávamos que esses aspectos eram fundamentais ao entendimento do modelo de formação que vem sendo construído no curso analisado.

O roteiro<sup>22</sup> de entrevista com os professores coordenadores de disciplina foi elaborado com base em nossos pressupostos teóricos, na matriz de análise do curso de Pedagogia e nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Procuramos ainda incorporar aspectos surgidos nas entrevistas com os outros participantes da pesquisa, como, por exemplo, a centralidade do trabalho do tutor virtual.

As perguntas a serem feitas aos professores coordenadores de disciplina foram, então, organizadas nos seguintes eixos temáticos: a) Trabalho na UAB/UFSCar; b) Formação para o trabalho na UAB/UFSCar; c) Educação a distância na UAB/UFSCar; d) Docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar; e) Aspectos da disciplina ministrada; f) Relação com os agentes envolvidos no curso; g) Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar; h)

---

<sup>22</sup> O roteiro da entrevista com os professores coordenadores de disciplina encontra-se no ANEXO F.

Ferramentas e canais de informação e comunicação na UAB/UFSCar; i) Experiência com a educação a distância e Visão da educação a distância para formar professores.

A entrevista com a primeira professora coordenadora de disciplina (P. A) durou cerca de 1 hora e 15 minutos. O clima intercalou momentos tensos e mais tranquilos A apreensão da professora foi maior quando questionávamos sobre os desafios vivenciados no curso de Pedagogia UAB/UFSCar. As condições de trabalho da tutoria virtual ocuparam também grande parte da fala dessa mesma professora, que também já havia atuado como tutora virtual da disciplina que agora é responsável. Isso nos trouxe dados relevantes.

A outra professora coordenadora de disciplina (P. B) entrevistada participou da elaboração da proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e nos ofereceu dados importantes sobre os fundamentos que orientaram tal proposta . Tais dados auxiliaram na construção de algumas compreensões sobre o modelo formativo desse curso.

Com o consentimento das professoras coordenadoras de disciplina, as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e enviadas às mesmas para reorganizações e complementações desejadas. O termo de consentimento de participação na pesquisa também foi enviado às professoras para que assinassem a autorização de utilização das entrevistas como fonte de dados de nossa pesquisa.

#### *3.3.4 Os informantes da pesquisa nos pólos de apoio presencial: coordenadores de pólo e tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar*

A busca por construirmos compreensões acerca do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar nos trouxe a necessidade de entender também a infra-estrutura de apoio aos alunos, dado que esse é um aspecto importante ao entendimento do modelo de educação a distância que ampara o curso. Na UAB/UFSCar, os pólos de apoio presencial se configuram como parte fundamental dessa infra-estrutura.

Segundo Gilberto (2007) o suporte oferecido nos pólos de apoio presencial no contexto da UAB podem contribuir para a obtenção de resultados positivos, pois disponibilizam aos alunos estrutura administrativa e pedagógica que contribuem para o sucesso do processo de formação. O autor argumenta ainda que esses pólos poderão “auxiliar na construção da ambiência da cultura a distância e no desenvolvimento de processos de

interação entre docentes e discentes na modalidade a distância, considerando que a relação professor-aluno é fundamental em todas as modalidades de ensino” (p.2).

Para a UAB/UFSCar o pólo de apoio presencial é o “espaço de referência para a formação dos alunos” (UAB/UFSCar, 2009). Nesse espaço além de laboratórios, os alunos devem contar com uma equipe adequada de profissionais responsáveis por atendê-los. Dentre esses profissionais, estão principalmente o coordenador de pólo e os tutores presenciais.

Partindo dessa realidade, os tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e os coordenadores de pólo se tornaram também informantes de nossa pesquisa. Esses por terem de fazer o acompanhamento dos alunos em atividades mais gerais como: orientação técnica, auxílio na organização dos estudos e na realização de atividades práticas, etc. Os outros por desempenharem um papel importante no processo de oferta dos cursos, pois tem entre suas funções a tarefa de coordenar a oferta do curso superior em seu pólo e a manutenção das instalações para atender os alunos. (UAB/UFSCar, 2009).

Diante disso, acreditávamos que esses profissionais poderiam nos oferecer informações significativas sobre as dinâmicas vivenciadas pelos alunos nos pólos de apoio presencial enquanto espaços de apoio na formação a distância. Dinâmicas essas que nos permitiriam compreender aspectos do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e do modelo de educação a distância implementado.

Buscamos então estabelecer contatos com esses profissionais. A partir do acesso a informações disponibilizadas no site oficial da UAB sobre os 10 pólos de apoio presencial da UAB/UFSCar que ofereciam o curso de Pedagogia, estabelecemos contato a fim de verificarmos a possibilidade de participação dos coordenadores de pólo e dos tutores presenciais do referido curso. Esses contatos foram feitos primeiramente por telefone e depois via email. Os sujeitos contatados se mostraram solícitos e sensibilizados com o problema de investigação. Contudo, apenas três coordenadores de pólo e dois tutores presenciais se disponibilizaram a participar de nossa pesquisa.

Agendamos as entrevistas com os coordenadores de pólos e com os tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar também respeitando a disponibilidade de cada um. A ferramenta *Skype* foi também o meio utilizado para realizar essas entrevistas entre os meses de fevereiro e março.

O roteiro<sup>23</sup> que orientou as entrevistas com os coordenadores de pólo de apoio presencial se norteou por alguns aspectos presentes nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e aspectos da matriz de análise do curso de Pedagogia que tratavam de elementos que constituem o modelo de da educação a distância. Buscamos contemplar questões que pudessem nos oferecer informações sobre o modelo de educação a distância da UAB/UFSCar, especialmente no que se refere às formas de apoio, acompanhamento e comunicação com os alunos e dos alunos entre si.

Os seguintes eixos temáticos resultaram desses aspectos e preocupações: a) Trabalho na UAB; b) Proposta de educação a distância da UAB/UFSCar e Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia; c) Relação com a equipe da UAB/UFSCar; d) Informações quanto ao pólo de apoio presencial; e) Trabalho como coordenador de pólo de apoio presencial; f) Ferramentas e canais de comunicação e interação; g) Visão da educação a distância para formar professores.

As entrevistas com os três coordenadores de pólo de apoio presencial foram muito tranquilas e esclarecedoras. Duraram entre 1 hora e 1 hora e meia. Pontos importantes foram abordados e subsidiaram a construção de algumas análises sobre o modelo de educação a distância da UAB/UFSCar e sobre o modelo de formação do curso de Pedagogia (CAPÍTULO IV).

Com o consentimento dos mesmos, as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e encaminhadas para pudessem fazer as alterações que lhe fossem convenientes.

Em relação às entrevistas com os tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar elaboramos um roteiro<sup>24</sup> buscando contemplar, além de aspectos presentes nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância e na matriz de análise do curso de Pedagogia, questões que nos permitissem perceber elementos constituintes do trabalho de tutoria presencial, especialmente no que se refere ao trabalho junto aos alunos.

Como eixos temáticos presentes nesse roteiro foram considerados: a) Trabalho na UAB/UFSCar; b) Tutoria presencial na UAB/UFSCar; c) Proposta de educação a distância da UAB/UFSCar e Projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar; d) Relação com a equipe da UAB/UFSCar; e) Participação nas atividades formativas; f) Aspectos referentes ao pólo de apoio presencial; g) Ferramentas e canais de comunicação e interação; h) Visão da educação a distância para formar professores.

---

<sup>23</sup> O roteiro da entrevista com os coordenadores de pólo de apoio presencial encontra-se no ANEXO G.

<sup>24</sup> O roteiro da entrevista com os tutores presenciais encontra-se no ANEXO H.

A entrevista com a primeira tutora presencial (T.P. A) durou cerca de 1 hora e não teve grandes tensões. Abordou aspectos relevantes, especialmente, no tocante ao papel dos diversos profissionais envolvidos com o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e à utilização do pólo de apoio presencial que espaço de referência da universidade. Esses aspectos fundamentaram a construção das análises apresentadas no capítulo seguinte.

A entrevista com a tutora presencial (T.P. B) foi mais breve, durando cerca de 40 minutos. Foi extremamente tensa e a tutora se mostrou muito apreensiva, sobretudo, nas questões que se referiam ao projeto pedagógico do curso e sobre a função do tutor presencial na estrutura do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Essa tensão nos ofereceu elementos para problematizar a introdução de novos profissionais no contexto do ensino superior a distância, conforme análises presente no próximo capítulo.

Ambos os tutores presenciais permitiram que gravássemos as entrevistas em áudio que também foram devidamente transcritas e enviadas aos mesmos para complementações

Apresentados os instrumentos de coleta de dados e os participantes que se disponibilizaram a ser informantes de nossa pesquisa, descrevemos a seguir algumas das dificuldades que se colocaram ao desenvolvimento do estudo aqui relatado, pois isso explica os reencaminhamentos que se fizeram necessários.

### **3.4 DIFICULDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS NO DECORRER DA PESQUISA**

Muitas foram as dificuldades que se colocaram à realização do estudo que apresentamos nesse trabalho. A impossibilidade de acesso aos documentos oficiais da UAB/UFSCar e, mais especificamente, do curso de Pedagogia dessa parceria tornaram difícil o acesso aos dados e demandaram a construção de caminhos alternativos. O caráter recente da proposta da UAB/UFSCar e o fato do curso de Pedagogia encontrar-se em plena fase de implantação representou-nos um desafio. Avaliações internas, replanejamentos e revisões estão sendo realizadas. E foi em meio a esse universo que desenvolvemos nossa pesquisa.

O contato com os agentes participantes da proposta da UAB/UFSCar e do curso de Pedagogia demandou esforços significativos, sobretudo, em se tratando dos tutores virtuais. Pedido de acesso oficial de contato com os mesmos não foi atendido. Os contatos realizados com os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar se deram somente como

resultado de nossa participação em dois eventos científicos<sup>25</sup>. A apresentação de trabalhos referentes à nossa pesquisa em ambos os eventos possibilitou que os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar presentes se sensibilizassem com nosso problema de investigação e se disponibilizassem a contribuir com a pesquisa.

As tentativas de contato com os demais agentes envolvidos com UAB/UFSCar foram igualmente desafiadoras. Entretanto, movidos pela relevância da temática de nossa pesquisa - a formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior a distância - e tendo em vista a amplitude do programa UAB no cenário nacional de expansão da educação superior por meio da educação a distância, sobretudo, para a formação de professores é que nos propusemos a realizar esse estudo exploratório.

Inicialmente tínhamos adotado como procedimento de pesquisa o estudo de caso, tendo como objeto o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Entretanto, os estudos de caso segundo Triviños (2009, p. 110) “tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade”. Requer, portanto, análises exaustivas e minuciosas sobre o universo de pesquisa investigado que oferecem, conforme Alves-Mazzotti (2006, p.650) “uma visão holística do fenômeno estudado”.

As dificuldades de acesso aos dados e aos profissionais envolvidos com a proposta da UAB/UFSCar e, especialmente, com o curso de Pedagogia, impossibilitaram essa imersão profunda em nosso universo de pesquisa. Todavia, o caráter recente das experiências de formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior a distância, resultantes das parcerias estabelecidas entre a UAB e as instituições públicas de ensino superior, torna os estudos de cunho exploratório como o que realizamos importantes no sentido de permitir maiores aproximações desse fenômeno.

Essas aproximações que os estudos exploratórios possibilitam são fundamentais para que sejam identificados pontos que mereçam maiores aprofundamentos e novas investigações. Questões relevantes à compreensão do fenômeno estudado são melhores delineadas a partir dos resultados dos estudos exploratórios (GIL, 2008).

Com nossa pesquisa, pudemos identificar alguns aspectos significativos do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar que nos permitiram certa familiaridade com as experiências de formação inicial de professores em nível superior no contexto da

---

<sup>25</sup> Os eventos a que nos referimos são: 1) IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009, São Carlos; 2) IV Encontro Iberoamericano de Educação (EIDE), 2009, Araraquara.

UAB. Também muitas questões relevantes foram (re)desenhadas podendo servir de base para novas pesquisas.

### 3.5 DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Ao se referir ao processo de análise de dados, Frigotto (1989) argumenta que nesse momento o investigador buscará estabelecer conexões, mediações e perceber as contradições que cercam a realidade investigada. Para o autor, na análise de dados é que se busca

superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelece as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, 1989, p.87).

Em uma pesquisa qualitativa, a análise dos dados não se constitui como uma etapa isolada. Antes perpassa todo o processo de investigação, pois é por meio da interpretação dos dados que a necessidade de reorientações teórico-metodológicas é percebida (TRIVIÑOS, 2009).

Gomes (2007) afirma que, muito embora a análise e a interpretação dos dados se constituam como um momento em que o pesquisador busca finalizar seu trabalho articulando o material coletado aos pressupostos teóricos, convém atentarmos para dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao fato de que, numa pesquisa qualitativa, a análise e a interpretação dos dados ocorrem em todo o processo, como já discutimos. O segundo aspecto se refere ao fato de que, algumas vezes, ao se chegar à fase de finalização do trabalho de investigação, é preciso retornar às fases anteriores. O autor argumenta que, desse modo,

se as informações coletadas não são suficientes para produzir os dados a partir das questões de pesquisa, devemos voltar ao trabalho de campo para buscar mais informações pontuais e específicas. Ou se não conseguimos produzir uma interpretação dos dados com as referências teóricas já trabalhadas na fase exploratória, pois as atividades surgidas em campo exigem outras análises, devemos acrescentar leituras para produzir uma cuidadosa compreensão e interpretação (GOMES, 2007, p.81).

Ao avaliarmos o material disponível devemos indagar se o mesmo apresenta qualidade e se é suficiente para a análise que nos propomos, nos questionando se o material que temos em mãos nos permite construir respostas ao problema de pesquisa.

Realizamos nossa investigação tendo por pressuposto esse caráter de movimento, de retro-alimentação entre as diversas fases ou momentos que caracterizam o desenvolvimento de uma pesquisa. A coleta e análise de dados orientaram-se pelos fundamentos teóricos que

sustentaram nossa investigação. Esses, por sua vez, foram sendo continuamente revistos e complementados à luz dos aspectos evidenciados no trabalho junto aos informantes da pesquisa e nas análises que iam sendo construídas.

A análise do material de pesquisa obtido foi realizada por meio da análise de conteúdo que segundo Bardin 1977 (apud FRANCO, 2003, p. 20)

pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Para Gomes (2007, p. 84) “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. É nesse sentido que Bardin (1977 apud FRANCO, 2003) observa que a análise de conteúdo cresce em significado quando supera a simples descrição das mensagens dos produtores e se direciona à “indagação sobre as causas ou os efeitos da mensagem” (p.21), trabalhando-se dessa forma a partir do ponto de vista do receptor de determinada mensagem. O autor continua apresentando três pressupostos que garantem essa forma de conduzir a análise:

1. Toda a mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor;
2. O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária, pois ele próprio é um produto social, estando condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. Esse produtor é também formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser expositor;
3. Essa teoria da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade que é filtrada mediante seu discurso.

Ao tratar da análise de conteúdo, Gomes (2007) afirma que a mesma comporta diversas maneiras de se analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Em nossa pesquisa nos valem da análise temática.

Na análise temática o conceito central é o tema, definido por Bardin (1977 p. 23 apud FRANCO, 2003) como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Conforme esse autor, nessa modalidade de análise, busca-se identificar os “núcleos de sentido que compõem

a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (idem)”.

Os temas de nossa pesquisa foram se constituindo a partir da construção de nosso referencial teórico, da aplicação e validação dos instrumentos de coleta de dados elaborados por meio dele e dos aspectos evidenciados nas análises que fomos, paulatinamente, construindo.

Na construção das análises de nossa pesquisa, buscamos utilizar a técnica de triangulação de dados que nas pesquisas qualitativas tem sido utilizada com o propósito de aumentar a validade e a fidedignidade das análises e interpretações realizadas, a partir do emprego de fontes múltiplas de dados e de métodos variados de coleta de dados, como argumentam Lakatos e Marconi (1985).

Segundo Triviños (2009, p.138)

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A partir das fontes de dados de nossa pesquisa – levantamento bibliográfico, fontes documentais e entrevistas - buscamos nos valer da técnica de triangulação de dados com o objetivo de construir compreensões mais abrangentes e significativas, mesmo diante das dificuldades colocadas à análise aprofundada e minuciosa do universo de nossa pesquisa.

Discutidos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa, passamos em seguida a apresentar as análises dos dados e as compreensões construídas sobre o modelo formativo que vem sendo implementado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar a partir do cotejamento com os referenciais teóricos que subsidiam nossa investigação.

A análise de dados que realizamos foi feita tendo como material de análise o levantamento bibliográfico sobre a temática de nossa investigação, alguns documentos da UAB/UFSCar e do curso de Pedagogia dessa parceria, e as entrevistas realizadas com os 10 participantes da pesquisa.

Diante do caráter exploratório de nosso estudo, o material de análise coletado, sobretudo, as entrevistas com os diferentes profissionais envolvidos com a UAB/UFSCar e com o curso de Pedagogia, no permitiu uma aproximação desse universo que possibilitou a construção de algumas compreensões e a percepção de alguns indicadores do modelo formativo analisado.



## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DAS ANÁLISES CONSTRUIDAS

Trago dentro do meu coração,  
Como um cofre que não se pode fechar de cheio,  
Todos os lugares onde estive,  
Todos os portos a que cheguei,  
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,  
Ou de tombadilhos, sonhando,  
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.  
*Passagem das Horas, Fernando Pessoa*

No momento da análise dos dados, comumente ouvimos nos círculos de pesquisa, sobretudo, na área das Ciências Humanas e Sociais a expressão: “Fazer os dados falarem”. Como se ‘as vozes’ dos dados, quer contidos em documentos ou nas falas dos participantes da pesquisa entrevistados, pudessem se auto-expressar, fossem auto-explicativas. Entendemos, porém, que a análise de dados se constitui de um momento de leitura, em que pretendemos construir algumas compreensões a partir dos dados obtidos. Uma leitura entre tantas outras que poderiam ser feitas. Leitura marcada por nossa trajetória pessoal e acadêmica e sujeita às possibilidades engendradas pelas perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas que orientaram nossa pesquisa.

Partimos do entendimento de que os caminhos que construímos para delinear nosso objeto de pesquisa e para escolher os instrumentos de coleta e análise de dados orientam nosso olhar numa determinada direção. É a partir dessa direção que falamos, tendo a consciência de que tantos outros olhares seriam possíveis e, que, portanto, novos ângulos precisam ser explorados no sentido de preencher as lacunas que certamente ficarão.

Diante disso, este capítulo tem o propósito de apresentar os esquemas de análise dos dados obtidos por meio do levantamento bibliográfico das experiências de formação de professores por meio da UAB e, mais especificamente, da UAB/UFSCar, dos documentos da UAB/UFSCar e das entrevistas com os profissionais envolvidos com essa parceria, sobretudo, com o curso de Pedagogia.

Ao procedermos à análise e à interpretação dos dados obtidos buscamos identificar aspectos mais evidenciados no que se tocante aos nossos objetivos de pesquisa na tentativa de fazer aflorar os temas que pudessem nos orientar na construção de compreensões acerca do problema em torno do qual se constituiu nossa pesquisa.

A análise temática foi realizada tendo por temas aspectos referentes: à organização da UAB/UFSCar; à proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar; ao professor que se deseja formar; à proposta formativa do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar; à docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar; ao trabalho de tutoria virtual no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, suas dimensões, limites, possibilidades e desafios; ao modelo de educação a distância da UAB/UFSCar (materiais didáticos, mídias e tecnologias; profissionais; infraestrutura de apoio, etc.); à dimensão da presença-ausência nos espaços de educação a distância; à visão de educação a distância dos profissionais envolvidos com a UAB/UFSCar.

#### **4.1 DELINEANDO OS ELEMENTOS DE UM PROCESSO FORMATIVO EM CONSTRUÇÃO: o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar**

A busca por informações no site oficial se deu em virtude de que a compreensão do modelo de formação inicial de professores que vem sendo configurado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar requer que tenhamos acesso a informações como: concepções de formação; objetivo do curso; finalidade; princípios norteadores; perfil do profissional; campo de atuação profissional do egresso; componentes curriculares; carga horária, formas de avaliação, dentre outros.

Mas compreender o modelo de formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar implica entender também o modelo de educação a distância que lhe dá sustentação. Por isso, no que se refere à UAB/UFSCar, as consultas ao site oficial tiveram também o propósito de auxiliar na identificação de aspectos como: visão de educação a distância; sistemas de comunicação; formas de acompanhamento dos alunos; material

didático; equipe de formadores e outros profissionais (e suas funções no curso); infraestrutura de apoio.

Como afirmamos, a análise documental, que incluiu também as informações contidas no site oficial da UAB/UFSCar, se constituiu de parte de nossa investigação. Os demais instrumentos de coleta de dados, como as entrevistas com os profissionais envolvidos com a UAB/UFSCar, nos permitiram confrontar bem como complementar os dados obtidos por meio dos documentos a que tivemos acesso.

## **4.2 APRESENTANDO OS DADOS DOS DOCUMENTOS**

### *4.2.1 Da UAB/UFSCar*

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tornou-se parceira do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) já no primeiro edital lançado pelo MEC, em 2006. A UAB/UFSCar é resultado da parceria entre a SEED-MEC, a UFSCar e 19 prefeituras municipais, sedes dos pólos de apoio presencial (ROSSETI e ALVES, 2008)<sup>26</sup>.

São oferecidos pela UAB/UFSCar cinco cursos de graduação: Pedagogia, Sistemas de Informação, Educação Musical, Engenharia Ambiental e Tecnologia Sucroalcooleira. Esses cursos estão espalhados por 19 cidades em cinco estados brasileiros, atendendo em torno de 2.500 alunos.

A organização da UAB/UFSCar é composta por cinco sistemas: sistema de parceria, sistema de gestão, sistema de avaliação, sistema de tutoria e sistema de formação docente.

O sistema de parceria envolve as responsabilidades que devem ser assumidas pelas três instâncias participantes do projeto UAB/UFSCar: SEED-MEC, UFSCar e municípios. À UFSCar cabe a preparação e oferecimento dos conteúdos disciplinares, enquanto que aos municípios é delegada a tarefa de oferecer a infra-estrutura física dos pólos de apoio

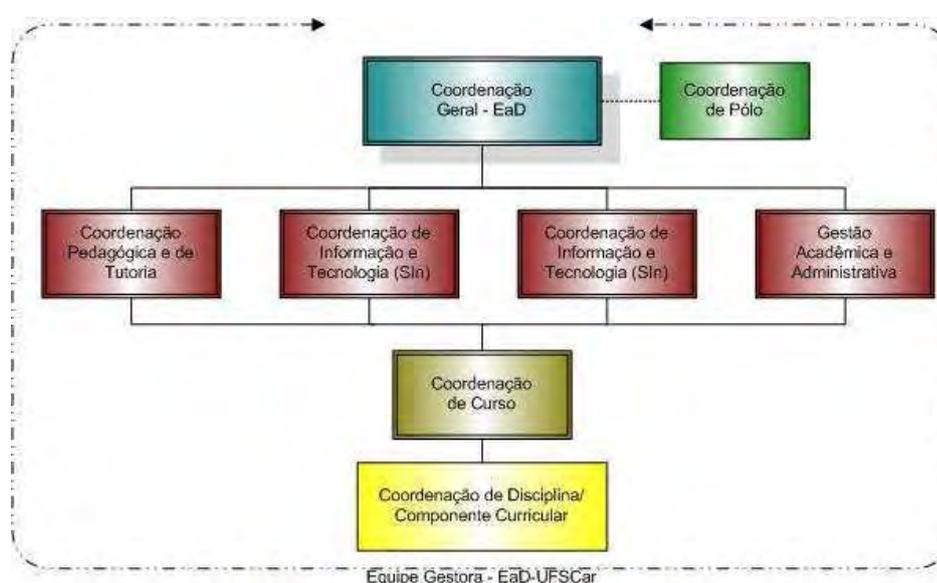
---

<sup>26</sup> A UAB/UFSCar possui 21 pólos de apoio presencial em 19 municípios espalhados por cinco estados brasileiros: São Paulo (Apiáí, Bálamo, Barretos, Igarapava, Itapeçerica da Serra, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jandira, Osasco, São Carlos, São José dos Campos, Tarumã), Rio de Janeiro (São José do Vale do Rio Preto, Iguaba Grande), Paraná (Pato Branco), Bahia (Senhor do Bonfim), Rio Grande do Sul (Gravataí, Itaquí).

presencial, onde os alunos recebem orientações de estudos e desenvolvem atividades avaliativas e de laboratórios.

O sistema de gestão é composto com o objetivo de apoiar as atividades de educação a distância, organizado pelos seguintes grupos: coordenação geral; coordenação pedagógica e de tutoria; coordenação de avaliação e acompanhamento; coordenação de informação e tecnologia; coordenação acadêmica e administrativa; coordenação de curso; coordenação de disciplina; coordenação de pólo. Abaixo segue uma representação do sistema gestor da UAB/UFSCar.

**Figura 1** – Estrutura organizacional básica do sistema gestor da UAB/UFSCar<sup>27</sup>



**Fonte:** Disponível no site oficial da UAB/UFSCar

O sistema de avaliação e acompanhamento da aprendizagem tem a principal finalidade de apoiar o estudante no processo de construção de conhecimentos em que o tutor virtual assume a tarefa de investigar e compreender as suas dificuldades.

O sistema de tutoria é responsável por gerenciar o trabalho dos tutores e seu papel no processo ensino-aprendizagem na educação a distância. Dois grupos de tutores compõem a UAB/UFSCar: tutores virtuais e tutores presenciais.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.uab.ufscar.br>. Acesso em 16 de nov de 2008.

Segundo consta do Guia do Estudante “o papel desempenhado por eles no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância está no centro dos indicadores de qualidade do curso” (UAB/UFSCar, 2009a p.30).

As informações referentes às atribuições do tutores foram obtidas a partir do acesso ao Guia do Estudante (UAB/UFSCar,2009a) e do Edital de Seleção de Tutores Virtuais (UAB/UFSCar,2008), dado que não foi possível ter acesso a documentos específicos contendo tais atribuições.

O texto de Rosseti e Alves (2008), que traz uma apresentação sobre os trabalhos de tutoria presencial e a distância realizados nos curso de graduação da UAB/UFSCar, também nos serviu de fonte de informação sobre esses profissionais.

Aos tutores presenciais cabe:

- Dar instruções básicas de informática;
- Orientar o aluno na navegação no ambiente virtual de aprendizagem;
- Auxiliar o aluno a gravar, copiar, enviar atividades e trabalhos via Internet ou correspondência para os professores;
- Auxiliar o aluno na organização da sua agenda (plano de estudos);
- Mediar ou auxiliar, sempre que necessário, a comunicação entre alunos e tutores virtuais responsáveis pela disciplina.

Em relação aos tutores virtuais cabem as seguintes atribuições:

- Colaborar na elaboração e na implementação do Plano da disciplina;
- Participar do treinamento oferecido pela Coordenação Geral de Educação a Distância da UAB/UFSCar;
- Interagir com os 25 alunos sob sua supervisão;
- Desenvolver as atividades de acordo com o cronograma do curso, com o calendário acadêmico e com a sua jornada de 20 horas semanais de trabalho;
- Colaborar no planejamento das atividades presenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, comunicando-se com os tutores presenciais sobre elas;
- Acompanhar os alunos nas atividades não presenciais que serão realizadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*);

- Orientar os alunos na busca das informações necessárias para a construção de conhecimentos e para o alcance da autonomia como estudante de educação a distância;
- Trabalhar em equipe, colaborando nas atividades com os demais tutores e alunos, presencialmente (quando necessário) e através do Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso;
- Fazer relatórios semanais/quinzenais sobre o que está sendo visto e executado pelos alunos, explicitando momentos importantes das interações bem como possíveis dificuldades.
- Participar das reuniões pedagógicas e do fórum de tutores;
- Comunicar-se via telefone ou meio digital com o coordenador de disciplina regularmente, conforme estabelecido em reunião com os professores.

Podemos perceber pelas funções atribuídas ao tutor virtual a importância que esse assume no processo ensino-aprendizagem na educação a distância, na medida em que dentre suas atribuições constam o acompanhamento e orientação dos alunos no decorrer da disciplina.

Os tutores presenciais ficam à disposição dos alunos no pólo de apoio presencial e fazem um acompanhamento em atividades mais gerais: orientação técnica, auxílio na organização dos estudos e na realização de atividades práticas, entre outras atividades.

A seleção dos tutores presenciais é feita mediante publicação de edital de processo seletivo, tendo como etapas análise de currículo e entrevista. O candidato a tutor presencial também deve atender a requisitos como: não ser aluno, nem tutor virtual das graduações da UAB/UFSCar; residir no município do pólo de apoio presencial ao qual se candidatou; participar do Curso de Formação em Tutoria Presencial, sendo obrigatória sua aprovação para que possa desempenhar a atividade de tutor; comprovar experiência didática como docente e/ou apresentar título de especialista/mestre/doutor; ter formação em nível superior; ter conhecimentos de informática básica (editor de textos, planilhas eletrônicas e internet); utilizar com frequência diária a comunicação via e-mail.

Conforme Rosseti e Alves (2008), na UAB/UFSCar os candidatos a tutores presenciais participam de curso de formação que envolve: a) discussões sobre EaD, sistema UAB e

tutoria presencial; b) ferramentas de aprendizagem; c) as interações do tutor presencial; d) avaliação e feedback; e) ambiente de avaliação.

No tocante aos tutores virtuais, os candidatos a essa função devem preencher requisitos como: ter formação em graduação na área específica ou afim para qual está se candidatando; ter experiência docente e/ou estar vinculado a um programa de pós-graduação e/ou ter título de mestre ou doutor em áreas do curso ofertado; ter conhecimentos em informática básica; ter disponibilidade de 20 horas semanais para se dedicar ao curso e ao trabalho de tutoria, entre outros requisitos.

O candidato a tutor virtual também deve participar de um curso de formação que, segundo Rosseti e Alves (2008), é sustentado na compreensão de cinco aspectos: a) o que é a EaD, a UAB e como a UAB/UFSCar e suas graduações estão estruturados; b) qual é o papel da tutoria virtual, segundo os preceitos da instituição; c) como se dão a atuação e as interações dos tutores; d) como é o processo avaliativo dentro da estrutura educacional adotada; e) o AVA e as funcionalidades que serão essenciais para sua prática profissional.

A UAB/UFSCar também é composta por um sistema de formação docente responsável por coordenar a formação dos professores responsáveis pelas disciplinas, desde o momento da elaboração do conteúdo e criação dos materiais didático-pedagógicos até que os alunos finalizem a disciplina. O foco desse sistema é o apoio à elaboração do material didático condizente com os pressupostos da educação a distância.

Esses cinco sistemas que compõem a UAB/UFSCar se constituíram com o propósito de organizar as propostas de oferta dos cinco cursos a distância atualmente oferecidos por meio dessa parceria. Dentre eles, o curso de Pedagogia que passamos a discutir.

#### *4.2.2 Do Curso de Pedagogia da UAB/UFSCar*

O curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar é oferecido em 10 pólos de apoio presencial no estado de São Paulo: Apiaí, Bálsamo, Igarapava, Itapeçerica da Serra, Itapevi, Jales, Jandira, São Carlos, São José dos Campos, Tarumã.

O reconhecimento do curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar se deu por meio da Portaria no. 445/06 de 14 de abril de 2006. A carga-horária total prevista para o curso é de 3.200 horas, divididas em 8 períodos de 6 meses<sup>28</sup>. Nos 10 pólos espalhados pelo estado de São Paulo são atualmente atendidos 532 alunos<sup>29</sup>, ingressantes nos três vestibulares já realizados nos anos de 2007, 2008 e 2009.

#### 4.2.2.1 *Concepção, finalidade e objetivos*

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, assim como todos os outros, foi concebido tendo o objetivo de oferecer ensino público e de qualidade aos concluintes do ensino médio e, principalmente, aqueles que não possam, por razões pessoais ou profissionais, frequentar um curso presencial numa universidade pública. Além desse, uma das finalidades expressas pelo projeto UAB considerada de grande relevância é oferecer oportunidades de formação aos professores em exercício que não possuem a devida habilitação.

Tendo por base as informações contidas no site oficial, o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar tem como objetivo formar o pedagogo para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação desse profissional deve centrar-se nos processos de ensino e aprendizagem relacionados à educação escolar, o que não exclui sua atuação em outros contextos educativos não-escolares.

Esse foco na docência foi confirmado durante a realização das entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa.

*Formar o professor das series iniciais e da Educação Infantil. Esse é o nosso foco. Embora o diploma deles permita que eles atuem na gestão (Coordenadora do curso).*

*Acredito que o foco é formar o professor dos anos iniciais e da educação infantil no ensino superior (T.V. A).*

---

<sup>28</sup> Essas informações foram retiradas do site oficial da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em 17 de agosto de 2009.

<sup>29</sup> Essas informações foram obtidas por meio da entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

#### 4.2.2.2. *Princípios Norteadores e Eixos Temáticos*

Entre os princípios norteadores da proposta formativa do curso estão: diversidade, autonomia, investigação, relação teoria e prática, trabalho cooperativo, dialogicidade, construção e reconstrução do conhecimento. As disciplinas do curso têm como eixos temáticos<sup>30</sup>:

- Cultura;
- Elementos presentes no processo ensino-aprendizagem;
- A escola e os processos pedagógicos;
- Os conteúdos das áreas de ensino na educação da criança: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas.

#### 4.2.2.3 *Perfil profissional do egresso*

Quanto ao perfil do profissional a ser formado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, as informações no site oficial apontaram para a formação do pedagogo para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentam em seguida a importância de que esse profissional “seja capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares”<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Essas informações constam no site oficial da UAB/UFSCar. Disponível em: <http://zope.ufscar.br:8080/pedagogia/uab-ufscar>. Acesso em 19 de setembro de 2008.

<sup>31</sup> Disponível em: <http://zope.ufscar.br:8080/pedagogia/uab-ufscar>. Acesso em 19 de setembro de 2008.

A definição do perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar foi feita considerando o “O Perfil do Licenciado em Pedagogia”, indicado pelo Parecer CNE/CP no.5 de 13 de dezembro de 2005, em que consta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

#### *4.2.2.4 Componentes Curriculares*

A partir de informações do site oficial, temos os seguintes componentes curriculares do curso:

- A cultura no espaço e na diversidade, sustentabilidade e inclusão;
- Ciências Humanas;
- Ciências Naturais;
- Contemporaneidade e a Educação Virtual;
- Educação a distância: instrumentos e tecnologias;
- Educação e as questões da sustentabilidade;
- Educação e avaliação;
- Escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial;
- Escola e currículos;
- Escola e Diversidade: relações étnico-raciais;
- Estágio Supervisionado de Ensino;
- Filosofia da Educação;
- Gestão e Administração Escolar;
- História da Educação;
- Linguagens: Alfabetização e letramento;
- Linguagens: Artes;

- Linguagens Corporais;
- Linguagens: Matemática;
- Matrizes Teóricas do pensamento pedagógico;
- O conhecimento como construção histórico-social: noções sobre verdade e realidade;
- O exercício da profissão de professor: questões da cultura e sua profissionalização;
- Pesquisas em Educação: teorias e métodos;
- Políticas públicas e o Sistema Nacional de Educação;
- Práticas de Ensino;
- Processos de formação de professores;
- Projeto Político-Pedagógico e seu planejamento;
- Psicologia da criança e da Educação;
- Sociologia e Antropologia da criança;
- Trabalho de conclusão

Embora conste do site oficial do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar que essas sejam as componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso, a falta de acesso aos dados não nos permitiu saber como as mesmas são distribuídas ao longo dos semestres e suas respectivas cargas-horárias.

#### *4.2.2.5 Organização do curso*

O curso é constituído de um sistema modular. O módulo introdutório é composto pela disciplina “Educação a distância: instrumentos e tecnologias” que tem o objetivo principal de

familiarizar o aluno com o ambiente e com as ferramentas que serão utilizadas no curso. Os módulos seguintes são compostos cada um de duas disciplinas que duram de 6 a 8 semanas<sup>32</sup>.

De acordo com o Guia do Estudante (UAB/UFSCar/2009a), os conteúdos de cada disciplina se organizam em Unidades Temáticas, compostas por um conjunto de temas e assuntos a serem abordados pelo professor. Essas unidades podem ser trabalhadas de duas maneiras:

- *ciclo de uma semana* – nessa forma de aplicação das unidades, o aluno apenas precisa entrar em contato com o conteúdo, sem haver a necessidade de resolução de exercício;
- *ciclo de quinze dias* – contempla unidades que exigem dos alunos mais reflexão e elaboração.

#### 4.2.2.6 Das avaliações

Quanto às avaliações, dividem-se em duas formas: as avaliações contínuas virtuais, propostas a cada ciclo de aprendizagem, ocorrendo na plataforma Moodle por meio de suas diversas ferramentas (fórum, *wikis*<sup>33</sup>, questionário, etc.); as avaliações presenciais, que têm a proposta de resgatar os conteúdos trabalhados na disciplina, sendo realizada nos pólos de apoio presencial, geralmente, ao final de cada módulo.

Conforme consta do Guia do Estudante (UAB/UFSCar/2009a), a nota relativa às avaliações presenciais, corresponde a, pelo menos, 51% da média final dos alunos.

#### 4.2.2.7 Da equipe do curso

---

<sup>32</sup> Informações obtidas junto à coordenadora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

<sup>33</sup> As *wikis* se referem a paginas que podem ser facilmente alteradas pelos visitantes, permitindo a construção coletiva de documentos, a partir do uso de convenções de formatação de texto que dispensam conhecimentos de linguagens de programação para a internet.

Convém apenas destacarmos que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar é composto hoje por uma equipe de 17 professores, 96 tutores virtuais e 20 tutores presenciais, distribuídos pelos 10 pólos, conforme informações obtidas junto à coordenadora do curso..

#### **4.3 CONSTRUINDO ANÁLISES EM TORNO DO OBJETO DE PESQUISA**

Mas que análises podem ser construídas a partir desses dados obtidos nos documentos e também por meio dos demais instrumentos de coleta de dados elaborados?

Tendo como objetivo principal de nossa pesquisa investigar o modelo de formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, estabelecemos três objetivos específicos, buscando sistematizar a coleta e análise de dados.

##### *4.3.1 Dos objetivos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e do professor que se espera formar*

O primeiro objetivo específico de nossa pesquisa se constituiu a partir da seguinte questão: Quem é o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar?

Ao analisarmos as informações contidas no site oficial do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pudemos perceber que esse curso tem na docência a base da formação do futuro profissional egresso do curso. Sendo assim, o foco do curso é formar o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

As falas da coordenadora do curso e dos tutores presenciais e virtuais reafirmam o objetivo apresentado para o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar

*Formar o professor das séries iniciais e da Educação Infantil. Esse é o nosso foco. Embora o diploma deles permita que eles atuem na gestão (C.C.).*

*o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar ele vai formar o professor das séries iniciais, o professor que vai trabalhar com a Educação Infantil (T.V. B)*

*A finalidade do curso é formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental (T.P. A)*

As discussões em torno do objetivo do curso Pedagogia da UAB/UFSCar e seu cumprimento foram permeadas por questionamentos haja vista o fato de grande parte dos alunos que frequentam o curso já serem professores, alguns de outras áreas que não a Pedagogia. A docência nos anos iniciais e na Educação Infantil não parece ser o motivo que leva muitos dos alunos ao curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

*Uma boa parte eram professores já formados em outras licenciaturas que decidiram voltar a estudar, provavelmente para seguir carreira, poder ser administrador escolar, supervisor de ensino, coisas do tipo (C.C).*

*Professores, a maioria deles. Professores, coordenadores, a maioria deles já com uma graduação ou duas. E buscam a Pedagogia para passar para área de gestão. Então para passar para gestores agora. A maioria deles tem esse perfil (C. C.).*

*A quantidade de professores já formados que está no curso de Pedagogia, parece que eles não vêm procurar isso. Eu acho que eles vêm procurar, por exemplo, uma formação em gestão, coordenação pedagógica, em supervisão (T.V. B)*

Os trechos acima nos impõem a necessidade de resgatar a discussão que perpassa a história do curso de Pedagogia no Brasil. Afinal, que profissional formar no curso de Pedagogia?

Mais de sete décadas se passaram desde a criação do curso de Pedagogia e parece ainda permanecer certa ilegitimidade desse curso enquanto espaço de formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação Infantil em nível superior. Experiências de formação de professores dos anos iniciais no curso de Pedagogia remontam ao final da década de 1960 e a década de 1970, apesar de não haver consensos sobre tal finalidade do curso (SILVA, 2003). Com a promulgação da LDB/96 e a criação do curso Normal Superior (art.63), os embates em torno do curso de Pedagogia se tornaram ainda maiores. Os consensos acerca de onde formar o professor dos anos iniciais em nível superior se tornaram ainda mais conflituosos e questiona-se mais uma vez a possibilidade do curso de Pedagogia ter também essa finalidade.

Esse embate ganha novos contornos quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer n.5 CNE/CP de 2005) apontam-no como tendo o objetivo,

entre outros, de formar o professor para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil.

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar segue o que é proposto por essas diretrizes. Se grande parte dos alunos desse curso já são professores e que procuram o curso com o objetivo de ocuparem outras funções do campo escolar - gestores e coordenadores - cabe retomar a questão pontuada por Kuenzer (2006) ao observar que a proposta de concentrar num mesmo curso a formação de profissionais com perfis tão diversos, ligados por um lado ao ensino (docência) e por outro à gestão, pode incorrer numa “totalidade vazia”. Num momento em que, no contexto da UAB, o curso de Pedagogia é percebido como o lugar da formação de professores dos anos iniciais e da Educação Infantil, percebemos que a discussão sobre essa especificidade ainda se faz necessária em virtude das confusões que ainda se percebem.

O excerto da entrevista com um dos sujeitos da pesquisa nos traz elementos para problematizar os motivos que tem levado muitos dos alunos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar a compreenderem-no como o espaço de formação do gestor e do coordenador, secundarizando a formação para a docência nos anos iniciais e na Educação Infantil.

*A questão do curso também habilitar para o suporte pedagógico, coordenação, direção e então isso atrai o professor que já é formado e que não tem Pedagogia e que, no caso, no estado de São Paulo, exige para virar diretor, coordenador na rede pública. **Então o interesse maior é esse** (T. P. A – grifo nosso).*

Dentro dessa discussão sobre o objetivo da oferta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, a fala da coordenadora do curso o remete como tendo a função de formar também profissionais para as atividades escolares não diretamente vinculadas ao ensino, ao associá-lo como tendo a finalidade de atender uma demanda reprimida de professores, já licenciados, que anseiam ocupar outras funções dentro do campo escolar que exigem a formação em Pedagogia. A busca por tal formação se dava antes nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado, o que, segundo a coordenadora de curso, causava certos transtornos.

*O que já deu uma equilibrada melhor nessa inscrição no processo seletivo. Que a pessoa não tem o interesse de ser pesquisador, mas tem a intenção de continuar os estudos, de ser diretor, que com a titulação isso é permitido (C.C)*

O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) estabelece como um de seus objetivos oferecer

formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias de educação a distância, convocando as instituições de educação superior públicas para a oferta de cursos superiores a distância em pólos de apoio presencial, prioritariamente distribuídos no interior do país” (BRASIL, 2006)

A partir das afirmações dos sujeitos participantes da pesquisa sobre os motivos que têm levado os alunos a procurarem o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e dada a implementação recente do programa UAB, percebemos a existência de muitos questionamentos que ainda precisam ser feitos, a exemplo da necessidade de problematizar se a formação inicial para a docência na educação básica, estabelecida nos objetivos da UAB, vem sendo contemplada nas propostas dos cursos oferecidos e como isso vem se dando.

Essa motivação dos alunos em cursar Pedagogia como uma possibilidade de progressão/ascensão na carreira do magistério é também percebida na pesquisa realizada por Feldkercher e Aimi (2009) sobre o curso de Pedagogia da parceria Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de Juiz de Fora, em que 19,7% dos 33 alunos entrevistados apontaram como sendo essa sua motivação.

Os embates históricos em torno da especificidade do profissional a formar no curso de Pedagogia culminaram na constituição de propostas de formação similarmente conflituosas. Inicialmente concebido com a dupla função de formar tanto os bacharéis - especialistas da educação, responsáveis por ocupar as funções na educação que não diretamente vinculadas ao ensino – quanto os professores para as Escolas Normais, o curso de Pedagogia foi historicamente orientado por um modelo de formação que se constituiu de uma justaposição de modelos (SAVIANI, 2009). De um lado, concentravam-se os conteúdos específicos das diversas áreas, trabalhados nos três primeiros anos do curso. Do outro lado, no último ano, eram oferecidas as disciplinas de Didática, para aqueles que quisessem ter o título de licenciado para a docência nas Escolas Normais e nos primeiros anos do ensino, à época, chamado de secundário.

Ao incorporar também a função de formar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, o curso de Pedagogia se viu envolto numa discussão ainda mais acalorada acerca do perfil do profissional a ser formado e da necessidade de superar o modelo dualista que o marcava. Entretanto, como observam Silva (2003) e Saviani (2009), a forma dicotômica

de tratar a teoria e a prática, conteúdo e método permanece ainda presente no currículo do curso de Pedagogia. Algo também apontado na pesquisa realizada por Machado (2003) acerca do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, no período de 1994 a 1998, destacando como uma das dificuldades do curso a dicotomia entre teoria e prática e a falta de diálogo - nas práticas de ensino e nos estágios supervisionados - entre o embasamento teórico do curso e a prática da escola pública.

Como obstáculos que têm impedido o curso Pedagogia de adequar-se à formação de professores dos anos iniciais, Gatti (2000 apud MACHADO, 2007, p.95) destaca

(...) o aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura no curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de Ensino Fundamental. As escolas superiores têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério de Ensino Fundamental, sobretudo 1ª a 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo.

Essa questão da relação teoria e prática na formação de professores deve, segundo Libâneo (2001), ser equacionada no sentido de favorecer que a constituição da profissão docente advenha da combinação sistemática de

elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional (p.94).

Entretanto, tal articulação entre elementos teóricos e práticos não comparece de maneira consensual nas falas dos participantes da pesquisa envolvidos com o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Se por um lado afirma-se que o professor formado terá um pleno domínio teórico, por outro, destaca-se que as atividades de ensino propostas vinculam-se à reflexão sobre realidade e o cotidiano escolar.

*Até onde eu já fui com as disciplinas que eu trabalhei, eu vejo que vai ser um professor que vai ter um pleno domínio teórico. Um conhecimento teórico bastante aprofundado. Acho que ele vai ser muito bem preparado para um concurso. Inclusive eu acho que vai ser um profissional muito bem capacitado para dar continuidade aos seus estudos em nível de pós-graduação. Só que eu não tenho acesso às disciplinas práticas, aos estágios supervisionados, às práticas de ensino (T.V. B).*

*Associar a questão da teoria e da prática dentro de uma disciplina. Eu faço isso na disciplina que sou tutor (T.V.A).*

Se no segundo excerto o tutor virtual A parece perceber a importância de equacionar a relação teoria e prática no processo de formação, pensando a partir de sua disciplina, no primeiro excerto a tutora virtual B destaca a dimensão teórica como sendo a que prevalece na formação dos professores e complementa expressando um desconhecimento da dimensão prática da formação, como se a ela estivesse associado somente as disciplinas especificamente ligadas às Práticas de Ensino e aos estágios supervisionados. Tal visão não parece vincular-se ao que propõe o modelo “3 + 1”, que marcou historicamente os currículos das licenciaturas separando os conhecimentos específicos das disciplinas dos elementos da didática?

Tomando a prática no sentido apontado por Libâneo (2001), como lugar de aprendizagem da docência, torna-se necessário superar visões fragmentadas a fim de que a formação inicial possa favorecer a construção dos saberes docentes de forma vinculada à realidade da escola. Diversas pesquisas vêm apontando esse distanciamento dos desafios presentes na realidade escolar como um das maiores dificuldades a serem superadas nos cursos de formação inicial (GATTI, 2000; MACHADO, 2003; LIMA e GRIGOLI, 2008; GATTI e NUNES, 2008).

Nunes e Gatti (2008) em relatório sobre o curso de Pedagogia apontam que tais cursos vêm se constituindo por um currículo composto por um conjunto disciplinar disperso. Ao analisarem uma amostra das disciplinas que compõe esse curso em todo o território nacional, puderam notar que nas disciplinas referentes à categoria conhecimentos relativos à formação profissional específica do professor há uma predominância de aspectos teóricos, ou seja, “aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos” (NUNES e GATTI, 2008, p.21).

As autoras afirmam ainda que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida na análise da amostra selecionada. Ressaltam ainda que os futuros professores vêm recebendo um preparo insuficiente em termos de conteúdos tradicionais escolares.

Nesse momento, importa resgatarmos o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (Resolução do CNE/CP nº 1/2006) que, mesmo sendo cercada de questionamentos em torno, por exemplo, da ampliação do perfil profissional do egresso, trazem, no que se refere à relação teoria e prática, alguns pontos importantes para a

discussão em torno da formação oferecida nesse curso. Segundo essas diretrizes a formação no curso de Pedagogia deve contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, articuladas ao longo do curso.

Ao propor que a articulação entre a formação teórica e o conhecimento das práticas deva permear do todo o currículo formativo, as diretrizes sinalizam para a importância do equacionamento da dicotomia entre os componentes de fundamentos da educação e os componentes da prática.

A importância dessa articulação é defendida por autores como Libâneo (2001), Leite (2007) e Tardif (2008) que propõe que a formação inicial seja vinculada aos contextos de trabalho, em que a formação prática se constitua como ponto de referência da formação do futuro professor. Conceber uma proposta de formação que busque romper com orientações tecnicistas e que invista o professor de uma nova profissionalidade depende sobremaneira do modo como as dimensões que devem compor o currículo de formação do professor são tratadas.

Se entre os tutores percebemos uma falta de consenso sobre a articulação entre teoria e prática, nas falas da professora A e da coordenadora do curso comparece uma perspectiva mais articulada

*Então a gente não separou assim, primeiro a vai se fazer fundamentos, depois as metodologias. Não tem mais essa separação no curso. O curso é permeado por uma concepção de ensino e de pesquisa. Dentro disso é que as disciplinas vão abrindo para atender a essa necessidade. Mais do interior, para o mais exterior até chegar na aprendizagem do aluno.(C.C).*

*No momento do curso, em que ele está estudando, embora ele esteja exercendo uma prática de leitura e transformando sua prática futura, o exercício que a gente faz com a prática é pensar em situações que ele poderia vivenciar na sua prática futura e ver como ele poderia desenvolver alguma atividade. (...) Essa disciplina especificamente não tem um momento de ir às escolas, tem algumas disciplinas que têm. Mas no nosso caso é uma reflexão sobre a prática. Essa reflexão se dá por meio de exemplos, de casos de ensino e de situações que são vivenciadas na prática e que o professor tem que saber desempenhar o seu papel de educador (P. A).*

Podemos supor que essas percepções diferentes entre tutores, professores e coordenadores podem advir das trajetórias e experiências individuais no curso e/ou das diferentes funções que desempenham na proposta formativa. Professora e coordenadora

poderiam ter maior facilidade de acesso a uma visão integrada da proposta formativa. Entretanto, não haveria de ser compartilhada com todos os agentes formativos do curso essa visão integrada? Os tutores virtuais ao terem a responsabilidade de acompanhar e orientar o processo de ensino e aprendizagem não teriam que conhecer a proposta formativa do curso? Não teriam que ter uma visão articulada de como as componentes formativas se distribuem no curso, de como se realizam as práticas de ensino e os estágios supervisionados?

#### *4.3.2 A perspectiva de professor do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar: entre a análise documental e a fala dos participantes da pesquisa*

Partindo do entendimento de que a maneira como a relação entre teoria e prática comparece numa proposta formativa está intimamente vinculada à concepção de professor que a fundamenta importa retomarmos a questão que norteia o primeiro objetivo de pesquisa que estamos discutindo, ou seja, quem é o professor que curso o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar? Qual é o perfil profissional do professor formado nesse curso?

As informações disponibilizadas no site oficial do curso apontam para a importância de que o profissional formado no curso “seja capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares” (UAB/UFSCar, 2008).

Ao menos dois aspectos importantes podem ser destacados do trecho acima. Primeiramente, podemos perceber que na proposta do curso, embora a docência seja a base da formação do futuro professor, sua atuação não se restringe aos espaços-escolares. Essa perspectiva parece corroborar com o que defende Brzezinski (2008) para quem o eixo orientador do curso de Pedagogia é o conhecimento do campo da Educação e o trabalho pedagógico escolar e não-escolar.

É nesse sentido que a autora afirma que, apesar das críticas e limitações apontadas por diversos educadores (KUENZER, 2006; EVANGELISTA e SHIROMA, 2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ao ampliarem o campo de atuação do

pedagogo, trazem possibilidades para repensarmos a identidade desse profissional e sua formação ao proporem que

na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Pedagogia, se possibilite processos formativos que articulem a compreensão da educação e da escola em sua multidimensionalidade, na medida em que envolvem o estudo da escola e dos sistemas de ensino, sua organização, estrutura e funcionamento e a formação básica inicial para a pesquisa em educação (BRZEZINSKI, 2008, p.221).

Ao apontar para a necessidade de que nos processos formativos se articulem a compreensão da educação e da escola a autora remete-nos novamente às discussões em torno da necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática.

Quanto ao outro aspecto diz respeito à perspectiva de professor defendida: “um professor capaz de investigar, refletir e gerar conhecimento” (UAB/UFSCar, 2008).

As discussões feitas por Ghedin (2007) e apresentadas no capítulo I trouxeram as contribuições de diversos autores no que se refere aos quatro principais conceitos que orientam as propostas contemporâneas de formação, sendo que três deles estão explicitamente presente no trecho destacado acima: pesquisa, reflexão e saber.

A partir desses conceitos e do que trazem em termos de possibilidades para pensarmos a formação de professores, é que vamos aqui buscar construir algumas compreensões em torno da concepção de professor que orienta a proposta formativa do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Iniciamos destacando trechos das falas de tutores (presenciais e virtuais) e da coordenadora do curso em resposta à questão “Quem é o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar?”.

*Acredito que o objetivo do curso de Pedagogia é formar o pedagogo, o pesquisador, o professor (T.V. A).*

*Formar professores que tenham a capacidade de escuta do aluno, saber a realidade que vive esse aluno, quem é esse aluno.(...) Se você me perguntar que aluno você quer formar? É esse aluno. Um aluno que seja crítico o suficiente e que seja comprometido o suficiente com aquela turma de alunos que ele vai assumir em todos os sentidos: eticamente, politicamente (C.C)*

*É um professor preparado para lidar com os desafios que a escola enfrenta hoje. A gente percebe que o material (...) é um material muito rico, preparado realmente para os problemas. Os problemas que nós enfrentamos na prática hoje, desde indisciplina, problemas em relação a diversidade dentro da escola hoje, a questão da inclusão, eles estão sendo preparados para enfrentar todos esses desafios (T.P. A)*

*Tem uma síntese de um texto que a orientação do trabalho é que se pense com base na escola pública, na escola primária, de Educação Básica, usando os referenciais da própria Educação infantil. Eu acho que há incentivo para a reflexão, para o posicionamento crítico. (T.V. B)*

As falas dos sujeitos da pesquisa apontam que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar tem como objetivo formar um professor que seja pesquisador, crítico, comprometido ética e politicamente com a formação de seus alunos. Um professor que é formado “*para lidar com os desafios que a escola enfrenta hoje*” (T.P. A).

Segundo Alarcão (2001) a perspectiva do professor pesquisador/investigador remete a um profissional capaz de analisar e compreender as situações problemáticas que perpassam sua profissão. É um profissional que se assume enquanto um “*intelectual que criticamente questiona e se questiona*” (ALARCÃO, 2001, p.26). Paquay e Wagner (2001) afirmam que a perspectiva do professor pesquisador complementa as discussões sobre o professor reflexivo na medida em que o primeiro além de assumir uma postura reflexiva de análise e de resolução de problemas, também produz mecanismos e ferramentas para intervir em sua prática, para explicar sua ação e avaliar sistematicamente seus efeitos. O professor pesquisador desenvolve atitudes e competências problematizadoras (ALARCÃO, 2001).

Formar o professor pesquisador no processo de formação inicial implica, segundo Pimenta (2000), tomar a pesquisa não só como princípio cognitivo de compreensão da realidade, mas, sobretudo, como princípio formativo na docência que leve os alunos a desenvolverem pesquisas sobre a realidade escolar, instrumentalizando-o para a atividade da pesquisa em suas práticas docentes.

Tendo por base essa perspectiva do professor pesquisador, os eixos temáticos que devem compor as disciplinas no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar apontam na direção da importância de valorização das experiências, das práticas pedagógicas e da pesquisa como elementos formativos (UAB/UFSCar, 2008). As habilidades, conhecimentos e competências a comporem o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar vão no mesmo sentido dos eixos temáticos, indicando a necessidade:

- Compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuação sobre ele;

- Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

Ghedin (2007) observa, contudo, que uma proposta formativa pode carregar elementos de diferentes perspectivas de professor e, nesse sentido, destacamos que o profissional formado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar também deve “gerar conhecimentos”. O que remete à perspectiva do professor enquanto um profissional que constrói saberes em sua formação e, sobretudo, no exercício de seu trabalho, como defendem Tardif (2002) e Pimenta (2000). Dentro dessa discussão, Pimenta (2000) aponta para a importância de que nos processos formativos a prática docente seja tomada como objeto de análise, como fundamento da construção dos saberes necessários à docência.

Para Gauthier et al (1998 apud NUNES, 2001), a perspectiva do saber docente permite resgatar a dinamicidade que deve orientar a formação de professores, rompendo, dessa forma, com modelos formativos pré-concebidos, fragmentados que separam teoria e prática, como o modelo “3+1”. Nessa perspectiva dos saberes docentes, a prática e a teoria são elementos que, articulados, devem subsidiar a constituição da profissão docente.

As análises do material coletado na pesquisa apontaram uma preocupação dos envolvidos com a elaboração e implementação do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar de oferecer uma formação que permita a constituição de um professor pesquisador e que atue como um intelectual capaz não apenas de mobilizar saberes, mas também de construí-los no sentido de realizar uma prática docente engajada e comprometida ética e politicamente com a formação dos alunos. Uma formação condizente com a complexa realidade da escola de hoje.

Entretanto, desafios e entraves encontrados durante a implementação da proposta formativa, ou seja, no cotidiano da ação dos diversos profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar parecem dificultar a viabilização do que tem sido colocado em termos de proposta. As entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, especialmente tutores virtuais e professores coordenadores de disciplina - os mais diretamente envolvidos no processo de formação dos alunos, futuros professores – apontaram algumas dessas dificuldades.

É nesse sentido, então, que discutir a perspectiva de professor defendida pelo curso de Pedagogia da UAB/UFSCar requer que problematizemos como ela ganha concretude na proposta de formação e, principalmente, nas práticas de formação desenvolvidas. Essas

últimas podem nos oferecer elementos para a construção de análises e compreensões mais sólidas de quem é o professor formado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Somos então remetidos ao segundo objetivo específico de nossa pesquisa que é orientado pela questão “Que concepção de formação orienta a proposta do curso?”. Nessa questão está presente a indagação acerca da maneira como o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar vem sendo estruturado para que possa atender à formação do professor que deseja, e os desafios que estão postos nesse processo.

#### *4.3.3 Aspectos da proposta formativa do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar*

Como observamos no texto oficial e nas falas de alguns dos agentes envolvidos com o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, o objetivo é formar o professor pesquisador, que reflita sobre sua prática e que também seja capaz de elaborar/mover saberes em/de sua profissão.

Pesquisas realizadas em torno dos problemas e dificuldades encontrados nos processos de formação inicial de professores vêm apontando, como discutimos, um grande distanciamento entre a formação recebida e as práticas realizadas no contexto real de trabalho do professor (MACHADO, 2003; LIMA e GRIGOLI, 2008; GATTI, NUNES, 2008). Na busca de superar perspectivas de professor e de formação pautadas na racionalidade técnica, que imprimem aos processos de formação uma separação/fragmentação das componentes formativas, é que vem sendo propostas as metáforas do professor pesquisador, intelectual, reflexivo, que produz/mobiliza saberes.

E como deve ser o processo formativo a partir dessas novas perspectivas de professor e de formação?

Um dos aspectos fundamentais presentes nas novas perspectivas de formação e de professor é a busca por uma nova maneira de entender a relação teoria e prática. Diferente de ser um simples ‘apêndice’ do currículo de formação, a prática precisa se constituir, como observa Libâneo (2001), como meio em que os alunos contrastam seus estudos e formar um conhecimento próprio, um modo de ser professor. E dentro dessa visão propõe que os futuros professores conheçam “o mais cedo possível os sujeitos e as situações que irão trabalhar”

(LIBÂNEO, 2001, p.95). Para Leite (2007), a imersão teórica e prática na realidade da escola deve ser tomada como pressuposto nos currículos de formação.

Imbernón (2001) Leite (2007), Barbeiro (2007), Lima e Grigoli (2008) e Tardif (2008) posicionam-se na defesa de uma formação inicial vinculada aos contextos de trabalho que possibilite aos futuros professores pensar as disciplinas em consonância com as exigências da prática docente, o que, na perspectiva do saber docente, implica possibilitar que os mesmos iniciem também a construção dos saberes disciplinares e curriculares, parte fundamental dos saberes necessários a docência.

Para Imbernón (2001) a formação inicial deve se fundamentar numa perspectiva investigativa em que a prática docente é tomada como objeto de reflexão e análise que possibilite ao futuro professor desenvolver um conhecimento pedagógico a partir dos contextos reais de trabalho.

Corroborando com tal perspectiva o que propõe Tardif (2008) ao assumir que a superação da dicotomia entre os componentes formativos - que tem marcado os modelos dos cursos de formação inicial de professores - implica tomar o exercício da profissão docente como o centro de gravidade do programa de formação inicial, ou seja, a prática como a própria base da formação. E isso não requer, de maneira alguma, a diminuição da importância dos aspectos teóricos que devem compor a formação dos professores, mas pensá-los em articulação com a formação prática.

Formação científica e formação didático-pedagógica não podem, a partir de então, ser concebidas sem laços estreitos com a formação prática: elas são postas a serviço do aprendizado e do controle dos conhecimentos de ação, das competências práticas ligadas à atividade profissional (TARDIF, 2008, p.36).

Essa forma de compreender o processo de formação inicial é coerente com a discussão de Saviani (2009) que argumenta sobre a importância de que a formação inicial de professores encontre um equilíbrio entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, sem que eles sejam simplesmente justapostos.

Sustentando-nos nessa discussão, questionamos: Como a proposta formativa do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar está organizada?

As atividades formativas do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar são realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle que se constitui o principal espaço de formação dos alunos, futuros professores. Cada módulo do curso é composto de duas disciplinas que duram em média de 6 a 8 semanas, exceto o primeiro módulo, composto de apenas uma disciplina com duração de um ano.

Durante o desenvolvimento do módulo, que dura em média dois meses, os alunos recebem, no pólo de apoio presencial e também disponibilizado no ambiente virtual, Guias de Estudo de cada uma das disciplinas. Como apresentamos, esses guias são elaborados a partir de Unidades Temáticas que devem ser trabalhadas durante a disciplina por meio de ciclos de aprendizagem que duram entre uma semana e quinze dias, dependendo das atividades propostas (UAB/UFSCar, 2009).

Além do material impresso que os alunos recebem, as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem são os principais meios de comunicação e interação utilizadas no processo pedagógico.

E como os módulos e as atividades de formação estão organizados tendo em vista a perspectiva de professor defendida?

A entrevista com a coordenadora do curso nos trouxe alguns elementos substanciais para pensarmos a organização curricular do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Segundo a coordenadora, as disciplinas trabalhadas nos módulos de cada semestre possuem um mote comum, em que os professores buscam realizar um planejamento coletivo de suas disciplinas a partir do que foi definido como tema. Na discussão sobre como as disciplinas estão organizadas nos módulos

*(...) a disciplina de Prática de Ensino, ela percorre desde o primeiro semestre até o último semestre. Ela vai crescendo ao longo do processo. (C.C).*

Embora essa fala da coordenadora pareça indicar uma maneira articulada de conceber a teoria e a prática no processo de formação, no transcorrer da pesquisa, ao estabelecermos a interlocução com outros agentes envolvidos com o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, percebemos perspectivas não consensuais com essa visão articulada. Podemos assim retomar o trecho da fala da Tutora Virtual B para problematizar a visão de prática de ensino presente entre os agentes do curso

*Só que eu não tenho acesso às disciplinas práticas, aos estágios supervisionados, às práticas de ensino (T.V. B)*

No curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, os tutores virtuais são percebidos como professores e se constituem os principais agentes formadores no processo de ensino e aprendizagem na medida em que são eles que acompanham de forma mais próxima e cotidiana os alunos em seu processo de formação. Esse desconhecimento da tutora virtual B acerca da forma como as disciplinas de Práticas de Ensino se articulam às outras no decorrer do curso parece indicar alguns conflitos. A discussão sobre esses conflitos é acrescida de novos subsídios quando a tutora complementa

*Não acontece de a gente ter uma reunião dos professores falando assim “Olha, você vai trabalhar isso aqui porque lá na frente os alunos vão precisar desses conhecimentos, vai se articular com esse outro”. Não tem isso. Fica muito focado em cima daquela disciplina. Ela por ela. Por exemplo, sempre acontece em duas disciplinas concomitantes. Eu não sei o que acontece na disciplina vizinha (T.V. B).*

Buscando compreender a dinâmica presente no processo de construção do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar que se encontra em plena implementação, convém resgatarmos a fala de outro tutor virtual, que vai ao encontro do que afirma a coordenadora acerca de como se organizam as disciplinas nos módulos e sobre como os conteúdos são trabalhados em termos de atividades de ensino propostas. Discorrendo sobre a disciplina de Prática de Ensino I, que discute o que é ensinar a ser professor, a coordenadora do curso afirma que as atividades são voltadas

*(...) para as ferramentas que são utilizadas para reflexão e inquirição no processo pedagógico. Então a gente ensina a usar diário, autobiografia. Então a gente tem um caráter de pesquisa. A gente ensina o aluno a fazer pesquisa. A gente trabalha com autobiografia, diário, estudo de caso, súpula do desenvolvimento profissional, portfólio, etc (C.C).*

Já o tutor virtual A argumenta que

*Muitos alunos do curso são professores ou desempenham outras funções na escola. Eles são incentivados a trazer os problemas que enfrentam na prática cotidiana para serem refletidos no ambiente, à luz das discussões teóricas que temos feito na disciplina. A experiência dos alunos é muito valorizada (T.V. A).*

A afirmação do tutor virtual A, de que muitos dos alunos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar já são professores, é corroborada por outros participantes da pesquisa

*Há alunos que estão fazendo a primeira graduação. A maioria são professores que já estão trabalhando na rede estadual, municipal, privada. Já tem uma graduação e, muitas vezes, tem um curso de especialização (T.V. B).*

*No curso de Pedagogia a maioria dos alunos já são professores com experiência. Muitos já possuem graduação, principalmente em Letras e voltam para fazer o curso de Pedagogia (C.P. A)*

*Professores, a maioria deles. Professores, coordenadores, a maioria deles já com uma graduação ou duas (C.P. C)*

Essa presença de professores já formados não é característica exclusiva do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Pesquisas realizadas por Feldkercher e Aimi (2009) e Henriques (2009) sobre o curso de Pedagogia fruto da parceria entre Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) também apontaram que a os alunos em sua grande maioria já são professores ou atuam na área da educação, em diversas funções.

E nesse contexto, sobretudo em se tratando daqueles que já são professores, que a questão de como a componente prática da formação é concebida na proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar torna-se ainda mais importante. Afirmamos essa importância nos apoiando em Santos (1991), Calderhead (1991) e Garcia (1999) que argumentam que a constituição da identidade docente do futuro professor sofre influências dos modelos de ensino que internaliza ao longo de sua vida como aluno, no contato com os professores. A formação inicial de professores teria, portanto, o objetivo de favorecer “a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação” (GARCIA, 1999, p. 100).

Essa tomada de consciência sobre os modelos de ensino e de professor se torna ainda mais imprescindível em se tratando de professores em exercício, sobretudo, em outras etapas da escolarização.

*Porque como os nossos alunos, a maioria já está em sala de aula, eles já tem a própria experiência deles, então só está enriquecendo para eles.(T.P. B)*

A especificidade da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil – foco da formação oferecida no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar - precisa ser tomada como objeto de reflexão na formação desses professores .

Possibilitar que os alunos em formação expressem suas ideias, imagens e crenças anteriores sobre a docência a fim de favorecer a superação de práticas docentes obsoletas deve ser um dos objetivos da formação inicial, como argumenta Imbernón (2001).

Essa postura reflexiva sobre as crenças e imagens prévias e sobre as práticas docentes depende diretamente da maneira como as disciplinas e as atividades de ensino estão concebidas numa determinada proposta formativa.

Conforme entrevista com a coordenadora do curso e com a professora A, as disciplinas de Práticas de Ensino percorrem desde o primeiro até o último semestre do curso e antecedem os estágios supervisionados.

*Só para dar um exemplo do que é a disciplina de prática de ensino, ela percorre desde o primeiro semestre até o último semestre. Ela vai crescendo ao longo do processo. (C.C.)*

*(...) desde o início do curso, tanto que a Prática de Ensino I é uma disciplina de segundo semestre. Ela é a última disciplina do módulo III do segundo semestre (P. A).*

Essa imersão gradativa no universo escolar pode apresentar possibilidades positivas para a formação dos futuros professores no sentido de refletirem sobre as condições que estão postas à prática docente. Contudo, essa visão articulada da prática de ensino precisa ser compartilhada com todos aqueles que fazem do processo de formação, o que significa rever os modos de participação do tutor virtual, já que é ele quem acompanha diariamente os alunos.

No tocante aos estágios supervisionados no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar

*Não posso falar muito sobre isso. Mas a primeira turma iniciou em 2007. Acredito que irão começar os estágios só agora, mas não sei como serão. (T.V. A)*

*Só que eu não tenho acesso às disciplinas práticas, aos estágios supervisionados, às práticas de ensino (...) Não sei como acontece. (T.V. B).*

*O que eu sei é que a UFSCar vai escolher um professor da rede, vai capacitar como tutor. (...) Então vamos ter mais um professor. Ele vai ser um coordenador de estágio. Ele vai visitar as escolas onde esses alunos vão fazer os estágios (C.P. A).*

*Os estágios vão começar em março. O que eles falaram com a gente um pouco é que eles vão se dar na cidade de Jales e Fernandópolis. Não vai ser a gente que vai ficar com junto eles. **Vai ser um professor, da própria escola, da sala de aula, que vai ser capacitado para isso**(T.P. B, grifo nosso).*

*Quem vai começar a fazer as primeiras incursões nas práticas são os alunos que estão agora fazendo a Prática III e indo para a Prática IV. Isso é o que nós estamos nos descabelando agora. A gente tem uma ideia, tem um projeto para fazer isso, mas ainda não aconteceu efetivamente. Ainda não tem turma fazendo o estágio. (...) A gente está com uma ideia, que a gente não sabe, pois ainda é projeto, o projeto já está andado, está encaminhado, enfim já está feito, de **fazer a formação dos professores que vão receber esses alunos para fazer estágio de supervisão**. (C.C, grifo nosso)*

Dois aspectos podem ser destacados desses trechos, de um lado a falta de conhecimento dos tutores virtuais sobre como serão os estágios supervisionados que apontam indícios de uma fragmentação da visão do curso e das disciplinas. De outro lado vimos aparecer a figura de outro agente formador *“Vai ser um professor, da própria escola, da sala de aula, que vai ser capacitado para isso”*

Barbeiro (2007) alega que a importante tarefa de promover a articulação teoria e prática depende em grande parte do trabalho dos formadores, pois tais profissionais têm o papel de levar os futuros professores a “estabelecerem mediações entre aquilo que estudam e suas vivências, atribuindo significados e sentidos a seus aprendizados” (p.232). Dessa forma, a discussão acerca de quem serão os responsáveis por esse momento importante da formação de professores, os estágios supervisionados, torna-se um aspecto fundamental das propostas de educação a distância.

Retomando a questão da proposta das disciplinas e das atividades de ensino, importa questionarmos porque os tutores virtuais A e B diferem nesse aspecto. Poderíamos supor que tal divergência se deve ao fato de serem responsáveis por disciplinas de componentes formativos diferentes. Contudo, essa afirmativa não se justifica, pois ambos são tutores em disciplinas associadas aos fundamentos da educação.

Então, o que mais podemos desprender dessas visões diferentes?

Podemos talvez vincular como um primeiro aspecto o fato de que as condições objetivas impostas aos processos de formação a distância impedem, muitas vezes, que as propostas das disciplinas ganhem concretude nos contextos reais de formação, ou seja, nas

práticas de formação implementadas. A fala da professora A nos auxilia nessa reflexão sobre as dificuldades impostas aos contextos reais de formação a distância

*O professor tem que ter dimensão do tamanho do trabalho do tutor. Porque muitas vezes ele cobra, vamos dizer assim, o professor elabora as atividades da plataforma sozinho. Às vezes um grupo de tutores ajuda outras vezes não. Em geral ele faz sozinho. Algumas vezes, eu já passei como tutora e já vi outras pessoas passando por isso também, o professor, como ele nunca atuou como tutor, ele se ilude em relação ao tempo, à disponibilidade, em relação à dificuldade do acompanhamento do tutor para cada aluno (P.A).*

Um segundo aspecto pode ser relacionado à observação feita por Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) ao tratarem da relação entre tutores virtuais e professores nos cursos da UAB/UFSCar. Os autores afirmam que essa relação se dá de maneiras muito diversas em que variam o nível de trabalho coletivo entre tutores virtuais e professores responsáveis pela disciplina e o envolvimento desses últimos durante a oferta da disciplina, que dependerá “do comprometimento futuro dos mesmos com o modelo de EaD adotado” (RIBEIRO, OLIVEIRA, MILL, 2009b, p.255).

Em relato de experiência sobre o Curso de Formação de Professores para a Modalidade de Educação a Distância da UFSCar, Lima, Otsuka, Mill (2009) observaram que houve melhoria no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas em que há uma relação construída entre os professores e os tutores virtuais, na medida em que os mesmos "compartilham e atualizam conhecimentos do material, saberes pedagógicos e técnicos antes e durante a oferta da disciplina aos alunos”(p.9).

Se o trabalho coletivo entre os agentes envolvidos no processo de formação a distância é tido como essencial à qualidade do processo de ensino e aprendizagem podemos destacar um outro ponto das visões diferentes dos tutores: a questão da dicotomia/fragmentação da proposta de formação. Um tema tão caro à educação a distância.

Podemos iniciar essa discussão com a observação feita por Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) que destacam que

*Ainda que inove, incentivando a contribuição dos tutores à época do planejamento da disciplina e a participação dos professores conteudistas durante sua aplicação, a dicotomia entre os que pensam e os que executam não está inteiramente ausente na UAB/UFSCar (RIBEIRO, OLIVEIRA, MILL, 2009b, p.256).*

Discutir a questão de como as disciplinas do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar são elaboradas e implementadas remete-nos diretamente ao trabalho do tutor virtual. Isso porque como consta do Guia do Estudante (UAB/UFSCar, 2009a), para a UAB/UFSCar, o trabalho desempenhado pelos tutores no processo ensino e aprendizagem na educação a distância “está no centro dos indicadores de qualidade do curso”, com destaque para o papel assumido pelo tutor virtual no processo de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Se o tutor vem assumindo um lugar de destaque nas propostas de formação a distância (LITWIN, 2001; MAGGIO, 2001; ZUIN, 2006; 2007; BARRETO, 2008) cabem indagações sobre quem é esse profissional, quais suas funções, o que dele se exige e, sobretudo, quais são as implicações do trabalho do tutor para os processos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, Oliveira, Mill e Ribeiro (2009, p.8) afirmam que

Avaliar o perfil e o papel desenvolvido pela tutoria em um programa de EaD como o da UAB/UFSCar pode contribuir de forma marcante para identificação de aspectos relevantes tanto na formação docente dos participantes, como no sentido de apontar alguns indicadores que possam contribuir no sucesso de um programa de EaD.

É em meio a essa afirmação dos autores que a docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e suas relações com o trabalho de tutoria virtual se constituíram como um aspecto fundamental à percepção do modelo formativo que vem sendo construído nesse curso.

#### *4.3.4 Docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e o trabalho de tutoria virtual*

Refletir sobre o trabalho de tutoria pode, além de apontar indicadores que contribuam com o sucesso de um programa de educação a distância como observam os autores, evidenciar aspectos que necessitam de maiores problematizações nos processos de formação a distância. Nesse sentido, as entrevistas com os tutores virtuais se constituíram assim como parte fundamental do processo de levantamento de material de análise para nossa pesquisa.

Entre as atribuições dos tutores virtuais expressas no Edital de Seleção de Tutores Virtuais (UAB/UFSCar, 2008) e no Guia do Estudante (UAB/UFSCar, 2009a) estão: colaborar na elaboração e implementação do plano da disciplina; orientar os alunos na busca das informações necessárias à construção de conhecimento e no que se refere ao

desenvolvimento dos conteúdos e atividades da disciplina; auxiliar na solução de dúvidas; oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas a distância.

Por meio das atribuições dos tutores virtuais percebemos que na UAB/UFSCar esses agentes desenvolvem atividades caracteristicamente docentes, em especial por serem responsáveis por trabalharem com os conteúdos junto aos alunos em formação. Isso se reafirma em algumas das entrevistas realizadas que apontaram para a compreensão do tutor virtual enquanto um professor, responsável por trabalhar com os conteúdos.

***O tutor para nós é um professor.** Nós somos coordenadores de professores (C.C., grifo nosso).*

*O tutor acaba sendo um docente porque é ele que está em contato com o aluno é ele que está diariamente corrigindo suas atividades. O professor acaba exercendo o papel de coordenador (P.A).*

***Eu sou professor.** (...)Nós tutores realizamos trabalho de professor. Somos professores. Trabalhamos a questão pedagógica diariamente com os alunos. Trabalhamos com questões de conteúdos, de atividades. Nós que damos o feedback do trabalho que os alunos realizam. Nós que avaliamos os alunos e participamos dos critérios de avaliação (T.V. A, grifo nosso).*

*Eu acho que esse nome tutora é inadequado. **Eu me sinto professora junto à turma.** Uma professora que trabalha em colaboração com outros. (..) estou trabalhando com um grupo de alunos , que está em processo de formação, que eu estou corrigindo seus trabalhos, que estou avaliando esses trabalhos, então eu me sinto professora. Me sinto docente responsável pela formação desse grupo de alunos. (T.V. B, grifo nosso).*

*Agora a respeito do conteúdo nós somos orientados a nem comentar, pois é sempre o tutor virtual que orienta (T.P. A).*

A afirmação da coordenadora do curso é coerente à própria terminologia utilizada na UAB/UFSCar “professor coordenador de disciplina” (UAB/UFSCar, 2009). E cabe perguntar: O que tal função difere da de simplesmente professor?

No tocante a maneira de compreender o trabalho do tutor virtual como um professor é corroborada pelos dados apresentados por Oliveira, Mill e Ribeiro (2009), que em pesquisa aplicada junto à 222 tutores virtuais dos cinco curso de graduação da UAB/UFSCar com o objetivo de entender como esses sujeitos percebem o trabalho de tutoria, constatou que 84% deles se sentem professores no modelo da UAB/UFSCar.

Contudo, a compreensão do tutor virtual enquanto um professor está envolta em alguns pontos conflitantes que carecem ser problematizados.

Uma das atribuições dos tutores virtuais é “colaborar na elaboração e implementação do plano da disciplina” (UAB/UFSCar, 2008). Isso seria coerente com uma proposta formativa articulada em que se busca a superação da dicotomia entre os que pensam a proposta e aqueles que a executam (RIBEIRO, OLIVEIRA e MILL, 2009b). Cabe então questionarmos as condições efetivamente dadas para que essa maneira de encarar o trabalho do tutor virtual encontre abrigo na proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

Partimos do entendimento de que conjuntamente à participação na elaboração da disciplina, o conhecimento do projeto pedagógico do curso é condição essencial para um trabalho articulado entre aqueles que participam do processo de formação, na medida em que possibilita uma visão compartilhada das “regras do jogo”, ou seja, onde se deseja chegar com a formação oferecida (o profissional a ser formado, os objetivos de formação estabelecidos) e os meios que serão utilizados para tal (os formadores dos professores, as atividades formativas propostas, as formas e os instrumentos de avaliação).

Tardif (2008) afirma que pesquisas internacionais mostram que não existe uma única e boa maneira de formar professores com qualidade. Entretanto, essas mesmas pesquisas apontam que

uma visão clara e partilhada, a respeito do ensino e da aprendizagem, entre a equipe de formadores e os responsáveis do programa, constitui um indicador forte de uma formação que tem efeitos positivos, não somente sobre a qualidade dos futuros docentes, mas também sobre o aprendizado dos alunos que lhes serão confiados (p.22).

O autor complementa observando que a qualidade de um programa de formação inicial depende do trabalho coletivo e articulado entre formadores, pois os mesmos são “os atores de primeira linha na realização do programa: depende deles, em última análise a qualidade da formação” (idem). Portanto, o tipo de docente que se deseja formar deve ser algo claramente compartilhado por todos os agentes formadores do programa de formação.

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar tem por objetivo formar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação Infantil. Tendo em vista que o foco de nossa pesquisa é a formação do professor dos anos iniciais questionamos os tutores virtuais: “Como você definiria o que é ser professor dos anos iniciais?”

Essa questão se constituiu como fonte de ansiedade para os tutores virtuais, e apenas um deles respondeu, evasivamente, mas nos trouxe alguns elementos relevantes.

*Gostaria de deixar essa questão específica para o professor falar. Ou seja, o professor da UAB/UFSCar, porque o meu foco não é o professor dos anos iniciais. Eu sou da área das Ciências Sociais. Com mestrado em educação e doutorando em educação. Os tutores são envolvidos com a disciplina para a qual tem formação. Portanto, **eu não tenho uma visão do todo do curso. Tenho uma visão fragmentada** (T.V. A, grifo nosso).*

Para cumprir com as atribuições que lhes são dadas, sobretudo, o trabalho com os conteúdos e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, não teria o tutor virtual que entender da especificidade da formação de professores dos anos iniciais, já que é esse um dos objetivos principais do curso? Não teria ele que ter uma visão integrada da proposta do curso?

Essa falta de compreensão acerca da especificidade da formação do professor dos anos iniciais bem como da proposta do curso é corroborada em outros momentos da entrevista com esse tutor virtual (T.V.A) bem como na fala de outros participantes da pesquisa quando indagados acerca do conhecimento da proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

*Quando eu entrei a proposta já estava pronta. Seria muito interessante que fosse pensado junto, que o tutor pudesse participar, mas não participei (T.V.A).*

*A proposta não é discutida entre os tutores. Existe um projeto pedagógico, mas ele não é discutido, não se fala muito. (...) acho que a gente não tem uma ideia do todo. Tanto é que nós não temos, por exemplo, a ideia da grade, da sequencia das disciplinas (...)Acho que o foco fica muito no aqui e agora, aquela disciplina que eu estou trabalhando e não a ideia do projeto como um todo (..)Na verdade eu nunca vi o projeto pedagógico. Eu acho que essas questões deveriam ser discutidas. (...) Eu não sei se é um documento restrito, mas eu nunca li (T.V. B).*

Os tutores presenciais por nós entrevistados, apesar de terem a atribuição de auxiliar os alunos apenas nos aspectos referentes ao uso do ambientes virtual e de suas ferramentas, são um elo importante entre alunos e agentes formadores. Mas os mesmos também argumentaram que, mesmo que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar esteja disponível nos pólos, ele nunca foi discutido coletivamente.

*Nós temos aqui uma pasta com toda a documentação. A grade curricular da Pedagogia, eu já olhei. As disciplinas, os módulos. Não teve uma discussão da proposta (T.P A.)*

*Eu conheço em termos, porque a gente não tem muito acesso sobre isso. Foi mais quando a gente fez o curso há dois anos atrás. (T.P. B).*

A professora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar afirma também desconhecer a proposta do curso ressaltando que só tem conhecimentos acerca do que é proposto a partir do que é discutido pelos agentes envolvidos no curso

*Eu não tenho acesso a esse projeto. Eu venho compreendendo essa proposta da Pedagogia pelas reuniões que eu participei com a coordenadora do curso. (P. A).*

No tocante à participação na elaboração do plano da disciplina por parte dos tutores virtuais

*Quem elabora a proposta da disciplina é o professor da UAB/UFSCar responsável pela disciplina. Depois essa proposta é discutida, mas é o professor que elabora (T.V. A).*

*A primeira reunião presencial o professor traz o material, muitas vezes ele antecipa esse material por email e nós lemos o material, mas não há uma discussão em termos de conteúdo. Discute-se qual a melhor estratégia, se os alunos farão questionário, farão resumo, entrevista com um professor usando esses conteúdos. Qual é o tempo de cada atividade, a nota de cada atividade...A discussão fica centrada nisso. Nenhuma reunião que eu tivesse participado houve uma preocupação em focar no conteúdo. (T.V. B).*

Os trechos acima apresentados levam-nos a questionar a forma de participação dos tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar na elaboração das disciplinas em que atuam e as implicações da aparente contradição entre o que está posto em termos de proposta e aquilo que ocorre de fato. Podemos aproveitar da continuação da fala da tutora virtual B para iniciar a discussão sobre tais implicações

*Em termos de conteúdo, eu acho que falta uma discussão, uma compreensão (...)Os tutores não se pronunciam muito dizendo “Eu não entendi o que o autor está dizendo aqui.” Os tutores sentem um pouco de vergonha como se eles deveriam saber. Eu acho que eles acabam fazendo como eles acham. Eu vejo que não tem essa abertura. É meio assim “Você se vira”. Já recorri ao grupo, mas não obtive resposta. Das outras vezes, eu já sei que eu preciso trabalhar sozinha. (T.V. B).*

Essa fala da tutora virtual B demonstra, além de uma necessidade de maior envolvimento com a disciplina e maior discussão dos próprios conteúdos, uma sensação de trabalho solitário.

Entretanto, o tutor virtual A argumenta que nas disciplinas em que participou além de discussões sobre as estratégias e atividades de ensino houve também discussão sobre os próprios conteúdos.

*Há espaços para discussão coletiva. Antes de uma disciplina começar, existe um espaço no Moodle para o professor e tutores discutirem sobre a proposta da disciplina, discutir os objetivos, as atividades, etc. O professor apresenta nesse espaço a proposta de conteúdo da disciplina. Há a preocupação com essa discussão antes da disciplina iniciar. Usamos além do ambiente Moodle, outras ferramentas como Skype, MSN. Durante o desenvolvimento há orientações e reuniões periódicas. Também existem encontros presenciais para discussão (T.V. A).*

Acompanhando essa afirmação do tutor virtual A, as professoras destacam a importância do trabalho realizado junto aos tutores virtuais.

*a preparação que eu fiz com o grupo de tutores virtuais. Isso foi imprescindível para o sucesso da minha disciplina. (...)eram encontros de estudos entre mim e elas, que funcionavam aos sábados na UFSCar, presencialmente. Eu apresentava a elas o conteúdo da unidade que seria apresentada no próximo momento e trabalhava com elas a bibliografia referente a essa unidade. Fazia com elas quase que como uma aula para elas irem interagindo e apresentando dúvidas e ia sugerindo formas de se trabalhar (P.B).*

*(...)no grupo de tutores que eu reuni, eu fiz um esforço muito grande para que nos encontrássemos pelo menos uma vez por semana, durante três semanas, antes de começar a disciplina. Fizemos algumas reuniões virtuais, expliquei o material. Eu acabei criando um ambiente virtual clone da disciplina para que o tutor pudesse entrar lá e nós pudéssemos usar o ambiente como se nós fôssemos alunos. Então verificar quais são as dificuldades dos alunos, quais eles enfrentariam em relação ao ambiente e em relação ao conteúdo. (...)Por outro lado, nem todos os tutores tiveram essa disponibilidade (P. A).*

Se por um lado o tutor virtual B destaca a falta de trabalho com os conteúdos apresentando também indícios de trabalho solitário, por outro lado a professora B afirma

*(...) porque eu me convenci que uma das grandes questões que garante a qualidade do curso a distância e a credibilidade dos alunos, é que eles tenham confiança em que as tutoras tenham o domínio do conteúdo daquela disciplina, que a professora está acompanhando. (P.B).*

Algumas contradições estão presentes nos trechos acima e nos trazem pontos importantes de reflexão que incluem as formas de participação e de envolvimento dos tutores virtuais no plano da disciplina, as possibilidades de trabalho coletivo e as discussões sobre os conteúdos da disciplina, que ensejaram perspectivas diferentes juntos aos tutores virtuais. Certamente devido, também, às experiências individuais que vivenciaram. Um dos aspectos que decorre desses trechos se vincula a uma questão fundamental das discussões sobre

educação a distância: a fragmentação/dicotomização do trabalho docente. Mesmo percebendo a potencialidade do trabalho coletivo que as professoras buscam realizar com os tutores virtuais, indícios de dicotomização do trabalho docente no ensino superior podem ser notados também em suas falas. E mesmo de precarização do trabalho do tutor virtual, diminuindo as possibilidades de participação e envolvimento com a elaboração da disciplina.

*Porque eles recebem três bolsas para trabalhar durante a disciplina. Então se ele faz a formação antes, essa formação anterior deveria ser paga e não é (P. A).*

Quanto à dicotomização do trabalho docente na educação a distância, em pesquisa sobre os cursos de graduação da UAB/UFSCar Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) apresentaram como resultado a importância de superar a dicotomia taylorista entre aqueles que pensam e os que executam, afirmando que se essa dicotomia permanecer “talvez esteja surgindo uma sub-profissão ou uma profissão adjacente – talvez subordinada – à profissão docente” (p. 256).

Segenreich (2009) argumenta que a maneira como a tutoria vem sendo concebida em muitas das propostas de educação a distância - como uma prestação de serviços na informalidade, em que não existem vínculos empregatícios e em que o salário dá lugar às bolsas – tem contribuído para a criação de uma “subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino” (p. 219).

Nesse contexto é que importa questionarmos as implicações negativas que a separação entre aqueles que preparam o curso e as disciplinas – os professores – e aqueles que a executam – os tutores –, essa falta de trabalho articulado, em que todos participam de todas as etapas de formação previstas, pode trazer para aqueles sujeitos que estão sendo formados.

Freitas (2007) afirma que a introdução dos tutores nos espaços de formação em nível superior pode modificar a natureza e a concepção do trabalho docente nesse nível de ensino. Portanto, parece-nos que a compreensão do trabalho do tutor virtual é fundamental para compreendermos a formação inicial de professores em nível superior que se realiza por meio da educação a distância.

Se na proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar o tutor virtual é entendido como professor, conforme percebemos nos trechos da entrevista com a coordenadora do curso e com os próprios tutores virtuais, precisamos problematizar as condições reais que lhes são dadas em seu trabalho de tutoria.

O envolvimento de vários outros profissionais no desenvolvimento de uma proposta de formação a distância pode ter uma visão promissora da docência enquanto uma tarefa articulada, coletiva caracterizada por Mill (2006 apud RIBEIRO, OLIVEIRA e MILL, 2009b) como *polidocência*. Entretanto, Bruno e Lemgruber (2009) alertam para o fato de que pode haver outro lado da questão quando a docência é multiplicada em várias funções, a exemplo, de o professor ter a tarefa de preparar a disciplina, elaborar os conteúdos e estratégias de ensino, e o tutor - geralmente o tutor virtual - ser o responsável pelo acompanhamento do aluno e pela mediação pedagógica durante o processo de formação. Para os autores

É notável, sem dúvida, certa perversidade no tocante a essa pluralidade na docência, pois denota tanto a diluição do papel e da função do professor, quanto pode promover a desprofissionalização docente, na medida em que suas ações são retalhadas, fragmentadas e com elas todo o processo de ensino e aprendizagem (BRUNO e LEMGRUBER, 2009, p. 2).

Essa fragmentação do trabalho docente que pode ter como consequência a descaracterização/desprofissionalização da docência no ensino superior é também discutida por Zuin (2007). O autor observa que nas propostas de formação a distância em que o professor perde o seu papel de mediador da aprendizagem dos alunos tornando-se um mero prestador de serviços, mais um recurso de que o aluno pode lançar mão assistimos a um processo de *coisificação* desse professor.

Esse processo de coisificação discutido por Zuin (2007) torna-se mais evidente quando Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b), mesmo defendendo a potencialidade da *polidocência* no que se refere ao trabalho coletivo, advertem para o fato de que os profissionais envolvidos nos processos de formação a distância desfrutam de prerrogativas diferentes na medida em que há um processo de hierarquização das funções que “tem como consequência, por exemplo, a desvalorização do fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina” (RIBEIRO, OLIVEIRA e MILL, 2009b, p.247).

Se as falas dos tutores virtuais apresentadas anteriormente trazem indícios dessa fragmentação do trabalho docente no ensino superior, na entrevista com a professora responsável por uma das disciplinas isso fica mais presente.

*O professor eu vejo que ele trabalha muito mais antes da disciplina começar. Na preparação do material, na preparação das atividades que vão ser colocadas na plataforma, na confecção de diversas planilhas que são feitas para organizar e sistematizar a atividade a distância. O professor, a*

*disciplina começa em maio, junho, mas a gente já começa a trabalhar no início do ano. Você tem uma série de coisas para agilizar antes. Já o tutor, ele tem o trabalho durante a oferta da disciplina. (P. A).*

Em outro trecho da entrevista encontramos evidências de processos de fragmentação do trabalho do tutor virtual

*Ao mesmo tempo em que o tutor é um docente, a estrutura, a hierarquia, o modo como é organizado a educação a distância faz com que ele seja responsável em partes. Ele é um docente mais ao mesmo tempo ele não responde pela disciplina, por alguns problemas que acontecem no ambiente, ele não pode mexer no ambiente. Então ele exerce uma série de atividades que são de professor, mas ele fica limitado no poder de decisões e de organização das atividades (P. A).*

Essa questão da fragmentação do trabalho docente na educação a distância é um ponto conflituoso e que carece de problematizações. Comentando sobre as diferenças entre o trabalho do professor coordenador da disciplina e do tutor virtual, a professor A argumenta

*Eu acho que as atividades têm que ser proposta pelo professor porque ele preparou o conteúdo, ele leu a ementa das disciplinas que vieram anteriormente e as disciplinas que vêm depois da sua. Existe um elo que o professor tem que fazer que nem sempre o tutor está antenado. Então ele tem esta responsabilidade mesmo de preparar. (P. A)*

Se por um lado a professora A assume que a responsabilidade pela de elaboração da disciplina deve ser apenas do professor, de outro lado apresenta experiências de professores que convidam tutores para uma construção coletiva da disciplina. A professora traz o exemplo de sua própria experiência como tutora, em que a professora responsável pela disciplina convidou os tutores para juntos elaborarem os conteúdos e atividades da disciplina. E isso parece ter tido um efeito positivo na medida em que a professora A diz que acabou sendo convidada para assumir a disciplina.

*Os professores convidam algumas pessoas para participar da elaboração do material. Eu estava desde a primeira oferta dessa disciplina organizando o material junto com essa professora e trabalhando no material junto com essa professora. Quando ela foi fazer o pós-doc dela na França eu assumi a disciplina. Eu já tinha atuado na disciplina como tutora, duas vezes, e já tinha participado da elaboração do próprio material (P. A).*

Indícios dessa fragmentação das funções docentes na UAB/UFSCar comparecem também no Guia do Estudante (UAB/UFSCar, 2009a) que afirma que ao professor coordenador da disciplina cabe o

desenvolvimento dos materiais didático-pedagógicos da disciplina (mídias virtuais, impressas, audiovisuais e outras) e pela interação com diferentes atores no processo ensino-aprendizagem (alunos, tutores e colegas professores) em um processo interdisciplinar (p.29).

Entretanto, trechos da entrevista com a professora B parecem apontar na contramão dessa visão fragmentada da docência na educação a distância, pois a mesma argumenta que a qualidade de um curso a distância depende, entre outras questões, de uma

*(...) dedicação ao curso a distância, de não se considerar um professor meramente formulador do conteúdo e que depois repassa todas as suas responsabilidades para os tutores. Eu acredito que uma das formas de valorizar a docência na educação a distância, pelo menos no caso da minha disciplina, eu descobri dessa forma: não tendo delegado às minhas tutoras virtuais aquele compromisso que eu julgo que é um compromisso que só eu posso desempenhar. Pela experiência que eu já tenho de ser professora nos cursos presenciais, pela experiência de pesquisadora que sou, pela experiência de uma professora de universidade pública do nível da UFSCar (P. B).*

Percebemos assim, que a discussão sobre a questão da fragmentação do trabalho docente na educação a distância é um campo contraditório e movediço, pois, se de um lado o trecho da fala da professora B indica um compromisso com a qualidade do curso apontando para a importância do professor assumir a responsabilidade pela disciplina, por outro lado muitas vezes as condições reais em que o curso se desenvolve implicam na dicotomização do trabalho docente. E isso nos força a refletir sobre o trabalho de tutoria, os desafios e dificuldades que o cercam e as condições em que ele se realiza.

O documento que traz os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborado em 2007 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de regulamentar, acompanhar e avaliar a oferta de educação superior a distância no país reforça a necessidade de que os tutores tenham o domínio do conteúdo como condição essencial para o exercício de suas funções. Nesse documento o tutor é reconhecido como tendo “papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância” sendo compreendido como “um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” (BRASIL, 2007).

Entretanto, esse mesmo documento faz uma diferenciação entre professor e tutor que reforça a fragmentação/dicotomização que temos discutido como um ponto conflituoso da

educação a distância. O documento atribui o adjetivo docente apenas aos professores colocando os tutores em outra categoria ao associarem sua função mais aos aspectos técnicos, numa visão de ensino mais vinculada à transmissão de conhecimentos (BRUNO e LEMGRUBER, 2009).

Bruno e Lemgruber (2009), mesmo sem deixarem de reconhecer as especificidades e as assimetrias existentes nos processos de educação a distância, demonstram preocupação com essa dicotomização expressa nos referenciais. A preocupação central dos autores refere-se à questão da mediação pedagógica nos espaços de formação a distância, e ao reconhecerem-na como uma função docente reafirmam a importância de que os tutores, quando dela participam, sejam percebidos como professores, apontando, assim, para a urgência de que se reveja a função de tutoria nos processos de formação a distância.

Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo (BRUNO e LEMGRUBER, 2009, p. 7).

Conforme vimos anteriormente, ao afirmarem que se sentem professores, os tutores virtuais fazem referência a algumas das atividades tipicamente docentes que desenvolvem como a questão do trabalho com os conteúdos, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, as avaliações, entre outras. Logo, participam da mediação pedagógica do processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, e, desse modo, desenvolvem atividades que remetem à docência.

Mas ao serem percebidos como professores tendo a responsabilidade, entre outras, de trabalhar os conteúdos, de avaliar, não teriam eles de participar da elaboração e seleção desses mesmos conteúdos, como é apontado nas suas atribuições na UAB/UFSCar? Como poderão os tutores contribuir para a formação dos professores dos anos iniciais numa perspectiva de professor pesquisador, intelectual crítico sem que tenham uma visão integrada e articulada da formação desse futuro professor?

Os tutores virtuais, quando questionados sobre a especificidade da formação oferecida no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, não se sentiram à vontade para responder sendo que um deles remeteu tal responsabilidade ao professor da UAB/UFSCar.

*Gostaria de deixar essa questão mais específica para o professor falar. Ou seja, o professor da UAB/UFSCar, porque o meu foco não é o professor dos anos iniciais (T.V. A).*

Esse trecho parece contradizer a postura que assumem enquanto professor e também remete a um processo de fragmentação.

Os tutores virtuais também demonstraram desconhecimento da proposta pedagógica e falta de participação na elaboração da disciplina o que nos leva a questionar: Como poderão os tutores virtuais desenvolver atividades de acompanhamento e avaliação dos futuros professores, sem terem uma visão abrangente da formação que se deseja oferecer e do professor que se deseja formar? Qual a natureza desse acompanhamento e dessas avaliações?

Se acreditarmos que a perspectiva dos saberes docentes traz possibilidades para pensarmos a formação de professores, ao atribuir a responsabilidade de acompanhamento diário dos alunos ao tutor virtual - um especialista dos conteúdos - não se estaria dando ênfase apenas a um dos saberes docentes em detrimento dos outros? Não se estaria constituindo uma visão fragmentada de formação?

E nesse sentido que Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) afirmam que é preciso cautela antes de equipararmos a tutoria na educação a distância à docência, sendo importante questionarmos as condições reais que lhes dadas no processo de formação em que atuam, bem como outras questões referentes ao próprio trabalho do tutor enquanto um sujeito que participa da mediação pedagógica dos futuros professores.

Ao entendemos por formadores “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2006, p.3), destacamos no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar duas figuras principais, a partir da discussão que até aqui temos realizado: o professor coordenador da disciplina e o tutor virtual.

Complementado a discussão que temos realizado acerca da fragmentação/dicotomização que pode cercar o trabalho dessas duas figuras entendemos a importância de problematizar o trabalho tutorial na medida em que, se o tutor virtual é entendido como um professor, conforme dados apresentados, cabe que lhe sejam garantidas condições compatíveis à responsabilidade de sua função.

#### 4.3.5 Dimensões e desafios do trabalho de tutoria virtual

A problematização sobre o trabalho de tutoria virtual pode se iniciar a partir de dois questionamentos. O primeiro refere-se à maneira como tutor virtual entende o seu papel de tutor e o segundo diz respeito a como define as suas condições de trabalho. À questão: “Para você o que é ser tutor virtual?” obtivemos

*Acredito que o termo tutor tem apenas o objetivo de descaracterizar a função de professor que exercemos. Por uma questão financeira se atribui o nome de tutor para não ser necessário arcar com os mesmos direitos que cabem a um professor. São colocadas aos tutores situações precárias de trabalho no que se refere aos direitos como um profissional da educação. O tutor é uma profissão que merece esclarecimento. É uma profissão sem especificidade definida, uma incógnita. O próprio projeto federal da UAB não especifica o trabalho do tutor (T.V. A).*

*Eu acho que esse nome tutora é inadequado. Eu me sinto professora junto à turma. Uma professora que trabalha em colaboração com outros professores. Eu vejo que o se chama de professor de disciplina, na verdade ele é o coordenador de disciplina (T.V. B).*

Essas respostas dos tutores virtuais, coerente com o fato de se sentirem professores, nos trazem alguns elementos significativos para as problematizações que temos proposto. Primeiramente destacamos o fato do tutor virtual A afirmar que no projeto da UAB o tutor virtual não é visto como um professor. O que parece ser conflituoso com a proposta da UAB/UFSCar. Ao argumentar que o termo professor da disciplina deve ser revisto, a tutora virtual B também nos apresenta subsídios para questionarmos as funções desempenhadas por aqueles que assumem a responsabilidade pela formação dos futuros professores no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, como fizemos ao discutir a questão da fragmentação/dicotomização dessas funções.

Outro aspecto refere-se à inadequação do termo tutor que não parece corresponder às funções que os tutores virtuais desempenham. O mesmo ocorre com as condições de trabalho que lhes são oferecidas.

Indagamos os tutores virtuais: “Como você define suas condições de trabalho?”

*As condições de trabalho são precárias. Embora o tutor desenvolva um trabalho de professor, ele não é reconhecido como tal dentro da proposta da UAB, do projeto federal. A proposta da UAB/UFSCar é muito boa em termos da formação que se espera oferecer aos alunos. Contudo, é preciso repensar a forma de trabalho do tutor. A gente trabalha demais. Muito mais horas do que o programado. Já vi muitos colegas bons, doutorandos e mesmo doutores que trabalhavam como tutor, mas desistiram devido às condições precárias (T.V. A, grifo nosso).*

Refletindo acerca de sua prática, a tutora virtual B afirma que

*Eu acho que é um trabalho que não é visto como um trabalho.(...) A gente não tem condições boas de trabalho e não há uma discussão sobre isso (T.V. B).*

Percebemos nos últimos trechos destacados acima indícios da precarização das condições de trabalho dos profissionais que têm assumido o papel de formadores dos professores nos processos de formação a distância. Barreto (2008) ao debater sobre o trabalho do tutor observa que o mesmo se constitui como o elo mais frágil de um conjunto de simplificações que vem marcando grande parte das propostas de formação a distância.

Em relação ao vínculo de trabalho desses profissionais, nos deparamos com as seguintes respostas dos tutores virtuais

*O vínculo é precário. Nós não estamos vinculados à UFSCar. Recebemos uma bolsa do FNDE. O tutor não é percebido como fazendo parte da UFSCar. Não são garantidas as condições de formação, de salário adequado, férias. Quando acaba a disciplina que somos tutores, somos simplesmente desligados. Deixamos de existir. Apenas voltamos a ser vinculados à UAB/UFSCar quando somos chamados a participar de outra disciplina. (...) **Da forma como o trabalho do tutor está, acaba se tornando um bico** (T.V. A, grifo nosso).*

***O trabalho do tutor ele é um bico.** Ele é um trabalho temporário, secundário. Tem tutores que acabam trabalhando todos os meses do ano. Saindo de uma disciplina, entrando em outra. E não é o meu caso. Eu acabo ficando com a minha disciplina de referência. Esse ano ela não vai ser ofertada. E nem mesmo sei o porquê disso. Isso é um exemplo de como os tutores acabam ficando excluídos de algumas decisões e mesmo de algumas informações importantes. Tem muita coisa que a gente como tutor não fica*

*sabendo. Eu sinto que o meu trabalho é esse mesmo, um trabalho esporádico, sem vínculo, que me dá um rendimento a mais no meu orçamento; que acaba me tomando um tempo em alguns meses do ano, mas eu vejo que não há possibilidade de um trabalho contínuo. Eu também não vejo que há alguma preocupação com isso. Uma vontade de mudar essa situação e dar possibilidade que o trabalho do tutor tenha continuidade (T.V. B, grifo nosso).*

Podemos então supor que a fragmentação do trabalho docente na educação a distância associada às precárias condições de trabalho a que os tutores virtuais estão submetidos os levam a perceber a tutoria como um “bico”, como uma atividade temporária e secundária. Segundo Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b, p.255) essas condições precárias que são postas aos tutores virtuais, tornando o trabalho tutorial temporário e subsidiário são incompatíveis “com o *status* da profissão reivindicado pela docência”.

Outros aspectos podem ser associados a essa dificuldade da tutoria ser compreendida como docência e mesmo como uma profissão.

Tardif (2000) argumenta que uma profissão requer um conhecimento profissional que possui algumas características das quais, para a questão do trabalho tutorial que estamos a discutir, podemos destacar:

- O conhecimento profissional é especializado e formalizado;
- O conhecimento profissional exige autonomia por parte dos profissionais, pois não se trata apenas de conhecimentos técnicos, mas exige uma parcela de improvisação, adaptação a situações novas, a partir da reflexão;
- O conhecimento profissional é evolutivo e progressivo e necessita de uma formação contínua e continuada.

Análises dos documentos e as entrevistas realizadas com a coordenadora do curso e com os tutores virtuais nos permitiram perceber que o tutor virtual no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar é entendido como um professor, e também, constam de suas atribuições atividades relacionados à docência, como acompanhamento e orientação dos alunos em seu processo de formação. Entendendo o ser professor como uma profissão e a partir das características do conhecimento profissional que destacamos acima, podemos proceder à discussão sobre a prática tutorial e as condições que lhe cercam.

A primeira característica remete a um conhecimento especializado e formalizado. Se por um lado a tutoria exige um conjunto de saberes, competências e conhecimentos comuns à prática docente, por outro lado não podemos desconsiderar que existe toda uma literatura que tem apresentado a necessidade do desenvolvimento de novos saberes por parte daqueles que atuam nos espaços de formação a distância (RIBEIRO, MILL e OLIVEIRA, 2009).

Podemos associar a questão do conhecimento formalizado e especializado ao aspecto da necessidade de formação contínua e continuada tendo em vista que os saberes que constituem o conhecimento profissional são evolutivos.

A entrevista com uma das coordenadoras de pólo remeteu-nos a esse aspecto dos saberes necessários àqueles que irão atuar nos processos de formação a distância.

*Eu acho que, e é minha grande reclamação com a UFSCar, que nós temos que melhorar na contratação da tutoria virtual. Porque os tutores virtuais são mestrandos e doutorandos que não têm a prática de EaD. Eles têm o conteúdo. Eles são muito bons, mas, quando se trata de um aluno a distância, eles não têm muito jogo de cintura. (...) eu acho que ainda não há ainda uma formação para esses tutores, porque a metodologia é outra e a estratégia também tem que ser outra. Então, se é diferente, sem perder a qualidade, eles precisam ser formados. Eu não posso julgar se não há formação (C.P. C).*

Já a necessidade da formação continuada foi expressa por um dos tutores virtuais quando discutida a questão das dificuldades enfrentadas em sua prática tutorial

*eu acho que eu sinto falta de um trabalho de capacitação, de formação continuada no próprio uso das ferramentas. Nós tivemos uma formação em tutoria virtual de 120 horas onde vimos as ferramentas, mas não há uma capacitação contínua com relação a isso. (...) A outra coisa é saber até em termos de postura em relação ao computador; a quantidade de horas contínuas que nós ficamos trabalhando, ter orientação quanto a isso. Também com relação ao próprio conteúdo (T.V. B).*

Essa discussão acerca da formação para o trabalho na educação a distância e dos saberes necessários aos que nela atuam como docentes é encontrada em Ribeiro, Mill e Oliveira (2009). Esses autores observam que a literatura tem mostrado que a atuação na educação a distância demanda, além de conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, outros saberes que incluem a capacidade de lidar com informações abundantes, a gestão do tempo - mais fluído nessa modalidade - e capacidade de trabalhar em equipe. As

TIC, suporte principal das práticas de educação a distância, trazem novas possibilidades para os processos de formação e isso precisa ser levado em consideração.

Ribeiro, Mill e Oliveira (2009) afirmam que muitos dos conhecimentos necessários à docência na educação presencial também o são na educação a distância, e compõe a base de conhecimento para o ensino, como discutido por Shulman (1987) resgatado no trabalho de Garcia (1999)<sup>34</sup>. Entretanto, os autores argumentam que

(...) as características inerentes à EaD *online* podem demandar conhecimentos e atitudes adicionais, embora não mandatórios, tais como boa desenvoltura na Internet e conhecimento suficiente das TIC para evitar a paralisação do professor sempre que algum problema técnico ocorrer. Certamente esses conhecimentos adicionais combinam-se aos demais, compondo um conhecimento pedagógico do conteúdo específico da EaD (RIBEIRO, MILL e OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Poderíamos, então, supor que as dificuldades que cercam a definição de um conhecimento especializado para os tutores são advindas do próprio conflito existente em torno da compreensão da prática do tutor enquanto uma atividade docente ou não. Contudo, se os tutores virtuais participam de atividades de acompanhamento e orientação dos alunos no que se refere aos conteúdos das disciplinas e também de atividades de avaliação desenvolvem atividades tipicamente docentes. Logo, a base de conhecimento para a tutoria virtual, como constituída no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, não deve diferir da exigida para a docência, mas apenas se colocam como fundamentais outros saberes e conhecimentos próprios às especificidades do trabalho na educação a distância.

Outra característica apresentada por Tardif (2000) diz respeito à autonomia dos profissionais.

Ao discutimos acerca da dicotomização/fragmentação entre aqueles que preparam os conteúdos da disciplina e aqueles que a executam reunimos alguns dados importantes para refletirmos sobre a questão da autonomia que precisa compor o conhecimento profissional. Se na UAB/UFSCar o tutor é um professor, logo é um profissional e deve ter autonomia sobre o seu trabalho. Mas como isso ocorre?

---

<sup>34</sup> Segundo Shulman (1987) essa base de conhecimento para o ensino inclui domínio do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento das finalidades, valores e bases históricas da educação; conhecimento pedagógico do conteúdo.

Esse aspecto da autonomia na prática tutorial engendrou percepções diferentes e, digamos, antagônicas que representam as vivências particulares dos participantes da pesquisa.

*(...) existem ‘brechas’ que nós tutores podemos usar para propor atividades que possam contribuir com a formação do aluno. (...) Acredito que eu sou um professor. E posso propor outras atividades que achar necessárias aos alunos, por exemplo, um fórum discussão. (T.V.A).*

*(...) eu não tenho autonomia para escolher um outro texto, para trocar uma atividade. Nesses momentos eu me sinto muito tutora, fazendo um trabalho mecânico (T.V. B)*

Essas percepções diferentes nos permitem tanto reforçar a importância de um trabalho articulado em que o tutor virtual participe efetivamente da elaboração da disciplina quanto dizer que essa autonomia vai depender da postura, da abertura que o professor responsável pela disciplina oferecer.

Segundo Ribeiro, Mill e Oliveira (2009) as formas de colaboração entre professor e tutor – reservadas as críticas que têm sido feitas sobre essa separação - estão intimamente relacionadas ao modelos de educação a distância. Existem modelos em que há maior ou menor participação do professor e seu envolvimento durante o processo de formação propriamente. Isso, ainda conforme os autores, varia também de acordo com as crenças e os valores que os professores atribuem à educação a distância enquanto possibilidade de formação. Quando a tomam como uma forma de aligeiramento e massificação da educação seu envolvimento e participação nas propostas dos cursos e programas de educação a distância são menores e as formas de colaboração com os tutores são mais estanques. Entretanto, se atentam para as possibilidades que a educação a distância oferece em termos de novas maneiras de constituir os processos de formação as formas de participação e colaboração são mais efetivas.

Ao discorrermos sobre as formas de colaboração entre os envolvidos com o processo de formação na educação a distância não estamos desconsiderando toda a discussão em torno dos processos de descaracterização/desprofissionalização da docência no ensino superior que está imbricada às reflexões sobre EaD. Estamos apenas defendemos a necessidade de superação das dicotomias entre os agentes formadores tendo em vista as implicações para os processos de formação, em especial de futuros professores.

Convém ainda destacarmos que mesmo o tutor virtual (T.V. A) que afirma ter certa autonomia, a exerce por meio do que ele denomina ‘brechas’ indicando que tal autonomia não

está, necessariamente, contemplada na proposta da disciplina em que atua. Portanto, a questão da autonomia do tutor virtual é ainda um ponto nebuloso que requer maiores reflexões.

Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) ao realizarem pesquisa com 222 tutores dos cursos da UAB/UFSCar apresentam que 52% deles afirmam ter tido autonomia em relação ao conteúdo específico - 25% frequentemente e 18 % algumas vezes. Contudo, os autores observam que a autonomia conceitual dos tutores precisa ser repensada tendo em vista o maior ou menor entrosamento com os professores responsáveis pela disciplina.

Podemos aqui recuperar a discussão feita por Zuin (2007), que no tocante ao papel do tutor, enfatiza a necessidade de que este ‘ouse saber’, de que não aceite passivamente os conhecimentos obtidos, mas questione-os.

O tutor não pode simplesmente absorver os conhecimentos transmitidos pelos professores, quer seja nos encontros presenciais esporádicos entre ambos, quer seja no sortilégio que as imagens de tais mestres “virtuais” possam exercer. Ele deve se permitir, cada vez mais, ousar saber, o que implica não na aceitação passiva dos conhecimentos obtidos, mas sim no questionamento destes mesmos conhecimentos (ZUIN, 2007, p.191/2)

Não podemos nos esquecer, contudo, que se o desenvolvimento, a busca por autonomia depende por um lado da disponibilidade individual do tutor, por outro lado vincula-se às possibilidades oferecidas pelo modelo de educação a distância adotado – que perspectiva diferentes formas de trabalho entre professor e tutor - e às condições de formação do tutor, que inclui tanto aquelas exigidas para o seu ingresso na tutoria quanto as oportunidades de formação continuada.

A contar pelo Edital de Seleção de Tutores Virtuais (UAB/UFSCar, 2009) as exigências feitas aos candidatos são:

- a) Ter formação em graduação na área específica ou afim para a qual está se candidatando;
- b) Ter experiência docente e/ou estar vinculado a um programa de pós-graduação e/ou ter título de mestre ou doutor em áreas do curso ofertado;
- c) Não receber nenhuma outra bolsa de fomento governamental;

d) Ter conhecimentos de informática básica: editor de texto; planilhas eletrônicas e Internet;

e) Ter disponibilidade de 20 horas semanais para se dedicar ao curso e ao trabalho de tutoria, se aprovado;

f) Ter equipamento próprio (preferencialmente), disponibilidade e acesso fácil a recursos ágeis de conectividade via internet (banda larga).

Acreditamos que se o tutor virtual é percebido como professor pela UAB/UFSCar, ele deve ser também um especialista da área em que irá atuar na medida em que tem como tarefa acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e orientá-los no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e das atividades. Contudo, ao admitir apenas a graduação na área específica ou afim na qual o tutor irá atuar não se estaria esvaziando as exigências de formação daqueles que também atuam como formador, principalmente ao tratarmos da formação de professores? Não se estaria incorrendo na precarização daqueles que participam das práticas de formação a distância no ensino superior?

A pesquisa realizada por Sá (2007) sobre o curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância realizado no período de 1999 a 2002 pela Universidade Federal do Paraná trouxe como um dos resultados a necessidade de garantir que o tutor tenha o mesmo *status* do professor especialista tendo em vista o seu papel no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para tanto, o autor afirma que é preciso que o tutor tenha formação e qualificação na área em vai atuar.

Duas outras exigências feitas àqueles que se candidatam a tutor virtual nos permite realizar alguns questionamentos sobre o trabalho de tutoria: a questão do tempo dedicado ao curso e a preferência de que o tutor tenha equipamento próprio.

Resultados do estudo de Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) apontam que, além dos problemas com as ferramentas do ambiente virtual Moodle (35%) – que reforça a discussão que já realizamos acerca da formação para o trabalho na educação a distância e também a problemática da formação continuada dos profissionais envolvidos com essa modalidade – os tutores destacam como uma das principais dificuldades da prática tutorial a organização do tempo dedicado à tutoria (28%). O que sugere que a tutoria pode levar a uma intensificação do trabalho do tutor. Mas não apenas dele, pois os outros profissionais entrevistados também

remeteram a essa questão da intensificação do trabalho na UAB/UFSCar, se constituindo esse um ponto que merece maiores problematizações no que se refere às práticas de educação a distância.

*(...) é preciso repensar a forma de trabalho do tutor. A gente trabalha demais. Muito mais horas do que o programado. (...) Com a formação dos alunos a questão do tempo pesa bastante. O tempo não é suficiente. Trabalhamos 20 horas semanais no ambiente. (...) Não dá para atender como gostaríamos a cada um desses alunos em termos de dúvidas, questionamentos, correção das atividades, participação no ambiente (T.V. A).*

*A proposta eram 20 horas semanais. Sempre acaba extrapolando esse tempo. Eu acho que nesse sentido, o trabalho é mal remunerado também, porque não são 20 horas semanais. Normalmente se multiplica. Tem semanas que são 30 horas. Mais de 20, certamente. E aí é um trabalho feito à noite, ou aos finais de semana, o que acaba comprometendo a qualidade (T.V. B).*

*(...) tem uma dedicação de no mínimo 40 horas. Mas a gente acaba trabalhando bem mais. Eu acredito que a média nossa é em torno de 60 horas (C.P. B).*

Nesses excertos podemos encontrar indícios da intensificação do trabalho dos profissionais da educação a distância, em especial do tutor. Essa intensificação do trabalho do tutor está presente nos resultados da pesquisa de Bittencourt (2008) sobre o curso de Pedagogia na modalidade da distância oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no pólo de Criciúma. Os tutores entrevistados demonstraram dificuldades em diferenciar, na prática, as funções de professor e tutor, e apontou para intensificação de seu trabalho dado que são responsáveis por desenvolvem tanto atividades tipicamente docentes – como a orientação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem – quanto atividades administrativas e burocráticas.

A fala de uma das professoras também apontou para a intensificação do trabalho do tutor e para a dicotomia entre professor e tutor no que se refere a participação durante o curso

*A distribuição do tempo e das atividades é diferente para o professor e para o tutor. (...) Do tutor é em média 20 horas, no fundo, como professora oficialmente é isso. Mas não é isso que acontece porque o tutor acaba tomando as rédeas, tomando a frente da educação a distância. (P.A)*

Esse trecho indica as percepções dicotomizadas dos papéis assumidos por professor e tutor. Mas também confirma a importância fundamental que o tutor virtual assume na educação a distância, conforme fala de um dos entrevistados da pesquisa.

*Mais importante é a relação do tutor. A plataforma pode estar linda, maravilhosa, funcionar perfeitamente, mas se a interação do tutor não for boa, se ele não estiver preparado para fazer uma intervenção virtual, nada vai funcionar. (C.P. A)*

Outro aspecto importante da educação a distância comparece na fala de outro participante da pesquisa, um dos coordenadores de pólo de apoio presencial.

*(...) o aluno não está preparado para entender que o tutor virtual não é alguém que está 24 horas disponível (...) Porque ele liga lá o monitor e fica dentro do ambiente o dia inteiro e ele acha que a todo momento ele tem alguém a sua disposição. E ele não tem. E nem deve ter (C.P. C).*

O tempo na educação a distância é muito mais fluído. Em muitos casos, as aulas, com um horário e espaço específico, não mais existem. O trabalho da educação a distância virtual é marcado por um redimensionamento espaço-temporal que traz implicações diretas sobre o trabalho docente (MILL, et al, 2009). Implicações essas que foram objeto da pesquisa desenvolvida por Mill (2006)<sup>35</sup> que apontou como resultado a dificuldade que a maioria dos tutores virtuais entrevistados têm para perceber os limites temporais de suas atividades de trabalho e não-trabalho. O tempo de descanso e de lazer confundem-se/misturam-se. Esse é um ponto que merece atenção pois, como vimos, pode contribuir para sobrecarregar o tutor virtual que acompanha/orienta o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dos trechos das falas acima também se destacam dois outros aspectos relevantes que merecem ser problematizados no tocante ao trabalho de tutoria: o horário em que o trabalho do tutor é realizado e a questão da remuneração.

A tutora virtual B afirma que realiza as atividades de tutoria à noite. Isso corrobora os dados do estudo realizado por Ribeiro, Oliveira e Mill (2009a), com 222 tutores da UAB/UFSCar, que indicam que 80% dos participantes realizam as tarefas de tutoria à noite, usando em 94% dos casos a segunda-feira e 74% deles trabalha também aos domingos.

---

<sup>35</sup> O trabalho de doutorado de Mill (2006) é referenciado no trabalho de Mill et al (2009).

Quanto à remuneração, os tutores virtuais se enquadram na categoria de bolsistas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ao analisar editais de seleção de tutores de quatro universidades parceiras do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Barreto (2008) argumenta que a precariedade das condições de realização das atividades de tutoria está presente em todos eles. Dentre os editais analisados está o Edital de Seleção dos tutores virtuais da UAB/UFSCar de 2007. Analisamos o Edital de Seleção de Tutores Virtuais de 2009 e vimos que as condições permanecem as mesmas que as observadas por Barreto (2008).

A remuneração por esta atividade será feita em forma de bolsa de fomento, paga pelo FNDE, no valor de R\$600,00/mês, pela carga horária de 20 horas semanais. Ao compor a equipe da UAB/UFSCar, o tutor virtual será bolsista do MEC-SEED, no programa Universidade Aberta do Brasil, com bolsas pagas pelo FNDE diretamente em conta benefício do tutor, aberta no Banco do Brasil especificamente para este fim. **O recebimento da bolsa não representa ao tutor nenhum vínculo empregatício com a UFSCar, o que significa que o tutor não tem os mesmos direitos de aluno, funcionário ou professor desta instituição** (UAB/UFSCar, 2009, p.3, grifo nosso).

A parte destacada do trecho acima é consoante com as afirmações dos tutores virtuais acerca da falta de vínculo e da dificuldade da tutoria ter *status* de profissão. Isso parece revelar uma percepção no mínimo contraditória, pois ao mesmo tempo em que se afirma que o tutor virtual é um professor são lhes negados os mesmos direitos e condições “de aluno, funcionário ou professor” da UFSCar. Esse é um aspecto que merece análises e compreensões mais profundas, corroborando com o que afirma Maggio (2001) ao argumentar que na maior parte das experiências de educação a distância as diferenças entre tutor e professor são institucionais e têm consequências pedagógicas relevantes. Consequências essas confirmadas quando os tutores virtuais argumentaram que suas precárias condições de trabalho e a falta de vínculo institucional influenciam a qualidade de sua prática junto aos alunos em formação no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

Cavalcanti (2009) argumenta que inserir os tutores na categoria de bolsistas e estipular valores irrisórios para o pagamento do trabalho docente na educação a distância contribui para legitimar a precarização do trabalho docente nessa modalidade e aumentar a desconfiança social acerca da formação oferecida a distância.

A sobrecarga do tempo de trabalho dos tutores associada à má remuneração e à falta de direitos trabalhistas são aspectos que dificultam a profissionalização do trabalho de tutoria. A fala de um dos tutores virtuais expressa tal dificuldade

*Também acho que falta por parte dos tutores um trabalho para regulamentar a profissão. Nós temos que sair dessa categoria de bolsistas. Eu acho que não dá para o governo federal, que está expandindo as vagas nas universidades, fazer isso com base em trabalho escravo. Eu acho que é preciso que a gente tenha uma discussão sobre isso. Não há espaço para isso. Não há espaço para uma discussão mais crítica sobre isso. Sobre o valor da bolsa, dessas questões que são diretamente ligadas ao nosso trabalho (T.V. B).*

Para Cavalcanti (2009) o pagamento de bolsas e não de salários àqueles que trabalham na educação a distância se explica pelo fato de evitar a criação de vínculos como pudemos perceber na fala dos tutores virtuais quando tratamos das condições de trabalho.

Acreditamos que seja pertinente nos atermos um pouco mais nessa questão do trabalho de tutoria e para isso retomamos questionamentos feitos por Cavalcanti (2009). A UAB foi concebida como tendo a prioridade de oferecer formação inicial e continuada a professores que atuam ou irão atuar nas escolas públicas brasileiras. O próprio Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado pela Portaria Normativa do MEC, nº. 9, em 30 de junho de 2009, aponta a educação a distância como uma das alternativas principais de formação dos professores.

Sabemos que os tutores, em especial os virtuais, são os responsáveis em grande parte pela formação dos alunos nas propostas de educação a distância, e, nesse sentido, como questiona Cavalcanti (2009), Como é possível desvalorizar justamente o trabalho daqueles que estarão acompanhando diretamente a formação dos futuros professores nos curso de formação a distância? Se o sucesso de uma proposta de formação a distância depende em grande medida da qualidade da tutoria como será possível motivar e envolver os tutores num trabalho articulado e bem planejado, com a devida dedicação de tempo para orientar e acompanhar os alunos, numa situação de precarização e desvalorização de seu trabalho?

Um tutor desmotivado, sobrecarregado e desvalorizado profissionalmente, conseqüentemente não poderá ser um tutor comprometido com a qualidade da aprendizagem dos alunos. **A tutoria será um “bico”**, pois o tutor, para poder manter-se e ter uma vida um pouco mais digna, providenciará outras fontes de renda ocupando assim o tempo que seria dedicado à tutoria (CAVALCANTI, 2009, p.8, grifo nosso).

Confirmando essa perspectiva, os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar que foram entrevistados remeteram a tutoria a “um bico” em virtude das precárias condições de trabalho e da falta de vínculo. Resultados da pesquisa realizada por Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) apontam que dos 222 entrevistados, 88% responderam que a bolsa de tutoria não é a única fonte de renda ou mesmo a principal fonte da renda familiar (54%) indicando que os tutores procuram outros trabalhos para compensar a má remuneração na tutoria.

Entrelaçando as problematizações feitas sobre o trabalho de tutoria virtual concordamos com Bruno e Lemgruber (2009) ao argumentarem que se o tutor virtual

(...) for realmente assumir a mediação pedagógica e todas as implicações que esta função requer, inclusive o domínio de conteúdo, há que se rever a remuneração deste profissional, bem como suas condições de trabalho e, de uma vez por todas, assumir que ele é também um professor. Assim, a nomenclatura “tutoria” deverá ser descartada ou reconceituada. (BRUNO e LEMGRUBER, 2009).

Se na UAB/UFSCar o tutor virtual é compreendido como um professor importa que sejam revistas suas condições de trabalho, vínculo institucional, remuneração e formação continuada. Um dos tutores virtuais ao ser indagado sobre a contribuição que tem dado à formação do professor dos anos iniciais assume uma postura favorável, mas remete às suas condições de trabalho como um aspecto a ser revisto para a melhoria da formação oferecida no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar

*Eu acredito que sim. Apesar de achar que deveríamos ter mais tempo. Tempo para responder com mais calma às dúvidas dos alunos. Tempo para corrigir as atividades. Mas os alunos parecem avaliar de forma positiva o trabalho do tutor (...) Se tivéssemos melhores condições poderíamos acompanhar melhor os alunos, trabalhar melhor os conteúdos das disciplinas (T.V. A).*

Rever as condições de trabalho a que remete o tutor virtual A inclui também refletir sobre a maneira com que os cursos e disciplinas da UAB são organizados, em termos tempos de duração, “para que o trabalho do tutor possa manter a qualidade necessária ao desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes, procurando estabelecer vínculos que auxiliem a permanência do aluno no ambiente virtual de aprendizagem” (MILL et al 2009, p.10).

Se por um lado o trabalho de tutoria é cercado de inúmeros questionamentos, desafios e dificuldades que precisam ser revistos e problematizados, conforme temos discutido ao longo desse trabalho, por outro lado percebemos certos aspectos positivos nas entrevistas que realizamos e que, acreditamos, merecem também ser apontados, conforme indica Mill et al (2009) ao referirem-se às positivities da tutoria virtual.

*Quando eu me apresento como professora no ensino presencial, quando eu vou falar da minha formação, da minha trajetória, eu sempre incluo que sou tutora da UFSCar. Assim como para os alunos que estudam na UFSCar isso é um privilégio, eu também sinto um privilégio estar em uma universidade federal, que tem uma proposta de trabalho sério.(T.V. B)*

Esse entusiasmo com que a tutora virtual B enxerga a tutoria aponta “a existência de aspectos agradáveis nesse tipo de trabalho virtual” (MILL et al , 2009, p.12) e que podem ser cultivados no sentido de favorecer a construção de modelos de tutoria de qualidade, resolvidas as questões referentes às condições de trabalho e valorização daqueles que trabalham na educação a distância.

A educação a distância é cercada de experiências de formação aligeiradas e barateadas, fruto, sobretudo, da expansão da oferta de cursos a distância pela iniciativa privada (GIOLO, 2008; SGUISSARDI, 2008; GATTI e BARRETO, 2009). Discutir criticamente a possibilidade da educação a distância para a formação de professores, num país de grandes dimensões como o Brasil, com características e necessidades regionais tão diversas, implica considerar os condicionantes e os limites que cercam tais práticas na tentativa de construir processos formativos de qualidade. O trabalho do tutor é um ponto fundamental na análise e problematização dos programas e cursos de formação a distância.

#### *4.3.6 Aspectos do modelo de educação a distância da UAB/UFSCar*

Sustentando-nos no que afirma Toschi (2008, p.544) que “o que dá qualidade a um curso em EAD é a qualidade da proposta e o modelo de EAD usado” é que estabelecemos o terceiro objetivo específico de nossa pesquisa que tem implícita a questão: “Que aspectos são fundamentais no modelo de educação a distância da UAB/UFSCar?” Essa questão abaliza a

reflexão acerca da maneira como o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar se organiza para formar o professor que deseja tendo em vista a especificidade da educação a distância.

Em se tratando da educação a distância, além de questionarmos sobre os novos agentes formadores que surgem nesse processo, como os tutores, temos que tomar em conta outros aspectos: os recursos e materiais didáticos; as formas de acompanhamento dos alunos; os aspectos comunicativos e interativos, os pólos de apoio presencial e seus profissionais (infra-estrutura de apoio), entre outros.

Seguindo a categorização utilizada por Ribeiro, Mill e Oliveira (2009), o modelo de educação a distância da UAB/UFSCar se constitui de um modelo híbrido que incorpora características de dois modelos de EAD. Por um lado, é constituído de estudos independentes e orientados em que os alunos recebem materiais impressos para orientar seus estudos e, posteriormente, demonstrá-los por meio de avaliações presenciais ou não. Nesses aspectos carregam também características do modelo fordista (BELLONI, 2003a) ou da fábrica (FEENBERG, 2001) por ser uma educação a distância em larga escala em que o planejamento das ações é, via de regra, centralizado.

De outro lado, o modelo da UAB/UFSCar busca fazer uso da internet e suas ferramentas para promover a aprendizagem dos conteúdos programados mediante a colaboração e a interação. E nisso apresenta características do modelo pós-fordista (BELLONI, 2003a) ou da cidade (FEENBERG, 2001) em virtude de valorizar o uso das tecnologias e dos ambientes virtuais de aprendizagem para promover a interação e as trocas permanentes entre os agentes do processo de formação.

De acordo com outra perspectiva de análise apresentada por Ribeiro, Mill e Oliveira (2009), o modelo de educação a distância da UAB/UFSCar pode ser distinguido como uma educação a distância assíncrona, pois tendo sua matriz nos cursos por correspondência, tem como característica principal a individualização do processo de ensino e aprendizagem, em que os alunos trabalham em grupos assíncronos e comunicam-se com os diversos agentes do processo, incluindo os outros alunos, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Dentro da modalidade de educação a distância assíncrona, o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar se inclui na variante de educação a distância padronizada em que as datas de início e término dos cursos e das disciplinas são previamente estabelecidas e iguais para todos os alunos (RIBEIRO, MILL e OLIVEIRA, 2009).

#### *4.3.6.1 Materiais didáticos, mídias e tecnologias utilizados na UAB/UFSCar*

Em relação aos materiais didáticos que subsidiam o processo formativo nos cursos da UAB/UFSCar, consta do Guia do Estudante que são disponibilizados aos alunos materiais em três mídias distintas e complementares: materiais virtuais (Moodle); materiais impressos (Guias de Estudo e Guias de Orientação) e materiais audiovisuais eletrônicos e/ou digitais (videolições e similares).

Tomando por base essas informações e acompanhando os modelos de educação a distância no ensino superior no Brasil identificados Moran (2009) - o modelo teleaula, o modelo videoaula e o modelo WEB - temos que na UAB/UFSCar vem se configurando a construção de um modelo que se aproxima do modelo WEB, pois a internet é o principal meio de suporte e os conteúdos são disponibilizados por meio de mídias eletrônicas (CD ou DVD), mídias impressas e também no ambiente virtual de aprendizagem. Entretanto carrega características do modelo de videoaula, pois os professores têm a possibilidade e, mesmo, a orientação de gravar aulas como material de apoio da disciplina que são entregues em CD/DVD ou disponibilizadas aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda segundo informações do Guia do Estudante da UAB/UFSCar, em relação aos materiais didáticos disponibilizados aos alunos cabe ao professor coordenador da disciplina elaborar os materiais da disciplina ficando como atribuições do tutor virtual orientar e acompanhar os alunos no trabalho com os materiais propostos. Aqui temos novamente indícios da dicotomização/fragmentação do trabalho daqueles que estão à frente dos processos formativos dos cursos da UAB/UFSCar.

Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b) apontam para a importância de estudos que se proponham a investigar como essa dicotomia entre as funções de professores e tutores, presentes em muitos modelos de educação a distância, pode influenciar a prática docente no ensino superior, especificamente, e nos demais níveis como um todo.

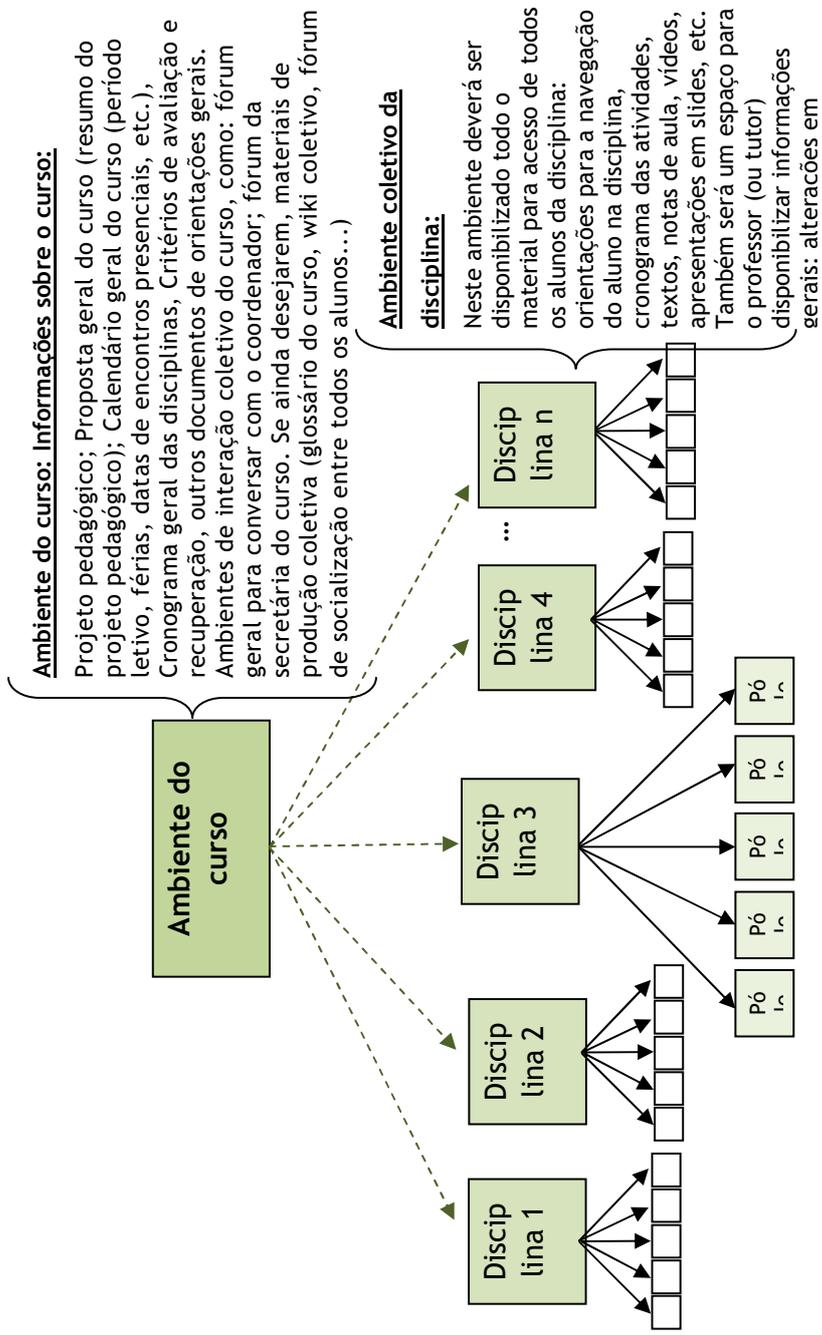
O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* é o principal espaço de interação e formação dos alunos na UAB/UFSCar onde os professores têm à disposição um conjunto de ferramentas que podem utilizar para compor o material didático-pedagógico de sua disciplina. No *Moodle* são disponibilizadas as mídias virtuais. Na fala do tutor virtual A fica explícita a importância do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* no processo de formação

*(...) Mas a formação é feita basicamente por meio do ambiente Moodle. Então, são disponibilizados materiais para os alunos nesse ambiente também. Eu posso encontrar um texto interessante sobre a disciplina na qual sou tutor e postar para os alunos no ambiente.(T.V. A)*

Em cada curso de graduação da UAB/UFSCar o aluno tem acesso a três níveis de ambientes de aprendizagem<sup>36</sup>: ambiente do curso; ambiente coletivo da disciplina; ambiente do pólo, conforme figura abaixo (Figura 2).

---

<sup>36</sup> Essas informações sobre a estrutura dos cursos e AVA foram complementadas por informações encontradas no Projetos Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação da UAB/UFSCar, disponível no site oficial.



**Figura 2 - Diagrama básico sobre a estruturação dos materiais e ambientes de interação dos cursos da UAB/UFSCar no Moodle<sup>37</sup>.**

<sup>37</sup> O diagrama foi confeccionado pela projetista instrucional da UAB/UFSCar e extraído do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB/UFSCar.

O estudo de Bédard (2005) que teve o objetivo de fazer um levantamento da literatura acerca da situação da mídia impressa no ensino superior a distância apresenta como um dos resultados a importância que essa mídia continua tendo como meio de veiculação de conteúdos dentro das propostas das universidades. Segundo conclui o autor, a distribuição/disponibilização de textos *online*, ou seja, em mídia virtual, não isenta a importância da mídia impressa enquanto um dos principais meios de comunicação didática com os alunos, até pela questão da familiaridade com o texto impresso.

Na UAB/UFSCar a mídia impressa inclui principalmente Guias de Orientação e Guias de Estudos. O Guia de Estudos disponibilizado aos alunos da UAB/UFSCar se constitui de um livro-texto impresso com o conteúdo de cada disciplina a fim de possibilitar os estudos *off-line*. É composto de Unidades Temáticas que podem ser subdivididas em temas ou tópicos para os quais os docentes elaboram um texto, cujo tamanho varia de acordo com o conteúdo a ser trabalhado. A proposta é que os conteúdos trazidos na mídia impressa se articulem com os conteúdos das mídias virtuais e das mídias eletrônicas. Cada Unidade Temática deve contemplar: uma *introdução* ao tema, uma *problematização* do tema, os *textos básicos* para estudos, um *resumo* recapitulativo, *atividades de aplicação, prática e avaliação* (individuais ou coletivas), e sugestões de *estudos complementares* (UAB/UFSCar, 2007).

Ao tratar dos Guias de Estudos, a tutora virtual B afirma que é um material produzido pelos professores e acessível

*Os alunos têm um guia de estudos, que é um material normalmente escrito pelo professor responsável pela disciplina. Nesse material tem textos que vão fazer uma introdução a outros textos. Outras vezes são esses textos mesmos, mas utilizados para realização de atividades. O material escrito pelos professores é muito acessível. Ele é de uma leitura prazerosa. (T.V. B)*

Isso parece ser contraditório com outro momento da fala da tutora quando a mesma afirma que o curso de Pedagogia é denso e os conteúdos são inacessíveis.

*Eu acho que o curso de Pedagogia da UFSCar...porque eu sou professora do curso de Pedagogia em outras duas instituições privadas...Eu acho o curso de Pedagogia da UFSCar, a distância, muito puxado. Ele é denso. Eu acho que é um conteúdo que muitas vezes é inacessível aos alunos(T.V. B)*

A fala de uma das coordenadoras de pólo, mesmo ressaltando a qualidade dos conteúdos de formação da UAB/UFSCar, reafirma essa questão do curso ser “puxado”.

*Eu acho que eles são perfeitos no conteúdo oferecido. Os alunos são muito bem preparados para enfrentar o mercado depois e as posições que eles vão alcançar. Eles até reclamam um pouco, do curso ser muito puxado, de exigir muito. Mas as disciplinas são muito bem coordenadas, as leituras são propositais, instigam o aluno à argumentação. É uma exigência enorme, enorme.(C.P. C).*

Tendo por referência os excertos acima, acreditamos que, apesar da necessidade de levar em conta as especificidades da educação a distância, as exigências de formação devem ser a mesma independente da modalidade de formação a fim de impedir a criação de sistemas paralelos de formação que, como argumenta Barreto (2008, p.930), apenas visa “o barateamento desta formação, nos seus diferentes sentidos”.

Quanto aos materiais audiovisuais eletrônicos e/ou digitais na UAB/UFSCar eles são elaborados para apoiar as atividades pedagógicas e dividem-se em dois tipos: videoações – com os conteúdos dos principais temas a serem abordados nas disciplinas do curso - e uma coletânea de vídeos trazendo a proposta de formação da UAB/UFSCar, o curso e suas disciplinas e os docentes envolvidos no processo.

Isso está de acordo com o que propõe o documento dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância tanto no tocante a importância de oferecer aos alunos um guia geral do curso quanto do conteúdo relativo a cada material

*É importante que a proposta de material didático para os cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso – impresso e/ou em formato digital (...) Relativo ao conteúdo de cada material educacional, é importante que seja colocado à disposição dos estudantes um Guia – impresso e/ou digital (BRASIL, 2007, p.14)*

Em relação ao curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, outros recursos audiovisuais também são utilizados, conforme fala da coordenadora de pólo.

*Eles utilizam muito filme, documentário, trabalho com imagem (C.P. A).*

Embora pareça haver uma preocupação da UAB/UFSCar em se valer das diferentes mídias a fim de contemplar os estilos de aprendizagem diferentes dos alunos, ao analisarmos o Guia do Estudante percebemos um aspecto que carece ser discutido no que se refere à função atribuída aos materiais didático-pedagógicos no processo ensino e aprendizagem. Conforme o Guia do Estudante (UAB/UFSCar, 2009a)

Os cursos da UAB/UFSCar foram elaborados para que o estudante possa desenvolver **os estudos sozinho**, com o apoio de materiais didático-pedagógicos compostos por diferentes mídias e com o apoio de educadores (tutores e outros docentes). Porém, esse apoio não basta para que o aluno tenha sucesso na sua formação; o próprio estudante deve associar essa mediação didática dos materiais e dos educadores à organização pessoal de estudo, ou seja, ao seu método de **estudos autônomos** (p.43, grifos nossos).

Esse trecho, ao enfatizar os materiais didáticos parece remeter à sua capacidade auto-instrucional, secundarizando a dimensão do ensino no processo de formação, como aponta Barreto (2008, p.931) ao afirmar que “o binômio ensino-aprendizagem pode ser apagado pelo estabelecimento de uma relação dita, muitas vezes automática, entre TIC e aprendizagem”. Secundarizar o ensino implica entender o trabalho dos agentes formadores como mero facilitador da aprendizagem, na medida em que quem ensina é o material didático e, mais especificamente, as TIC.

Como vimos, nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa o tutor virtual é percebido ou percebe-se como um professor. Como, então, compreender a contradição suscitada quando o Guia do Estudante da UAB/UFSCar parece enfatizar os materiais didáticos e os estudos autônomos e individuais, secundarizando o trabalho dos agentes formadores?

Essa secundarização do ensino comparece também no trecho a seguir

*Mas os alunos não perguntam muito sobre conteúdo, eles não têm muitas dúvidas sobre o material, sobre o conhecimento que ele deve dominar. **Eu acho que ele vai fazendo, vai esperando pelo feedback.** O tipo de pergunta dele é outro, sobre ampliar prazo, ou às vezes ele pergunta sobre como fazer uma atividade, ou vai falar de algum problema que está tendo com o computador ou com a ferramenta, por exemplo, não conseguir um link...Ele não pergunta sobre conteúdo não. E eu acho isso muito estranho. (T.V. B, grifo nosso).*

Percebemos no excerto acima indicativos de certa ênfase na auto-aprendizagem que é acrescida do estranhamento demonstrado pela tutora virtual quanto à falta de questionamento dos alunos no que se refere aos conteúdos.

Em se tratando da formação de professores, essa questão da auto-aprendizagem e dos estudos autônomos torna-se ainda mais preocupante na medida em que como afirma Imbernón (2001, p.40)

o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora

aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar tem como um de seus objetivos principais a formação do professor dos anos iniciais e da Educação Infantil. Esses professores estão sendo formados num contexto diferente do que irão atuar, e, nesse sentido, a educação a distância implica como aponta Giolo (2008) um repensar da cultura de formação de professores até então instituída. O mesmo autor ressalta que apenas as relações instrumentalmente mediadas não são suficientes para garantir a formação necessária aos futuros professores.

Reis (2002, p.4) reforça o papel fundamental das trocas, da relação com o outro no processo de formação

A comunicação educativa supõe um processo interativo, de relação entre pessoas, que ultrapassa a mera transmissão tecnológica da informação. Trata-se de uma interação dinâmica, mediada por visões de mundo, aspectos socioculturais e psicológicos, que incidem e reconfiguram as interpretações que as pessoas realizam das mensagens recebidas.

Um trecho da entrevista com a tutora virtual B traduz essa necessidade de maior troca com o outro, de romper com o isolamento.

*Quanto mais aberta for essa relação com aluno, de contatos via email, fóruns, chats tanto melhor...Mas não só aquele contato para dizer de prazos, mas coisas mais espontâneas, estratégias para aproximar os alunos que facilitam muito o processo, porque eu acho o processo muito solitário. Os alunos também veem que é um trabalho individualizado. Às vezes a gente esquece que os alunos são pessoas, que a gente só vê a ferramenta. O que facilitaria muito seria o Skype, que a gente pudesse ver a imagem, pudesse ouvir. Porque o que eu tenho ali é uma foto, estática, a pessoa está sempre sorridente, sempre se apresenta com a mesma cara. Às vezes é até estranho, pois a pessoa está falando de um problema sério que está acontecendo com ela, e lá a fotografia do perfil sorrindo. Às vezes dá uma sensação estranha mesmo, que a gente não trabalha com seres humanos, que tem uma vida (T.V. B).*

Mas então de que conceito de autonomia nutre-se a ênfase na auto-aprendizagem e nos estudos autônomos que comparece no Guia do Estudante da UAB/UFSCar?

Para Zuin (2006) um processo formativo precisa se orientar por um conceito de autonomia que se constitui a partir de uma relação de liberdade bem orientada pelo professor, que se fundamenta no conceito kantiano de que autonomia “é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional” (KANT, 1995, p. 73 apud ZUIN, 2006, p. 946).

O autor afirma que a ênfase na auto-aprendizagem e nos estudos autônomos incorre numa falsa compreensão da autonomia enquanto uma consequência natural da relação estabelecida entre aquele que participa do processo formativo e os meios tecnológicos, secundarizando, dessa forma, o papel do professor e promovendo seu processo de “coisificação” ao tomá-lo como um mero recurso a serviço do aluno que a ele recorre somente quando os materiais ditos “auto-instrucionais” não são suficientes para garantir a aprendizagem.

No conceito de autonomia defendido por Zuin (2006) o professor orienta/media o processo de formação dos alunos oferecendo possibilidades para que eles elaborem os conteúdos de formação a partir da problematização dos mesmos, e não apenas, os absorvam passiva e acriticamente.

Belloni (2003a) trabalha com um conceito de aprendizagem autônoma em que as instituições formadoras oferecem aos alunos as condições necessárias que propiciam e promovem a construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, o conhecimento é tomado como processo e não como mercadoria a ser ‘consumida’ pelos alunos.

Na visão da autora, o aluno é percebido como aquele que de fato realiza sua aprendizagem, mas por meio da mediação do professor. Mediação essa que, na perspectiva de aprendizagem autônoma da autora, considera o aluno não como “objeto ou produto, mas como sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem” (BELLONI, 2003a, p.42).

Contudo, a autora reconhece a exceção desse conceito de aprendizagem autônoma no universo das nossas universidades. Conceito esse que difere do de auto-aprendizagem em que o papel dos agentes formadores é, via de regra, secundarizado.

Também se posicionando na contramão de uma visão tecnicista de autonomia, Preti (2005) destaca o caráter construído e mediado da autonomia dos alunos, que depende da contribuição do outro, das instituições formadoras e dos professores. O autor afirma que muitas propostas de educação a distância tropeçam em equívocos ao tomarem o termo autonomia, frequentemente, como equivalente de “autoditismo, capacidade de a pessoa estudar por conta própria e que se aproxima muito do slogan “faça você mesmo” (PRETI, 2005, p.121).

Bruno e Lemgruber (2009) argumentam que a autonomia que deve sustentar as propostas dos cursos de formação a distância não implica atribuir unicamente aos alunos

a responsabilidade total pelo seu processo de formação ou que compreenda o professor ou tutor como “recursos do aprendente” (...) Mas sim de desenvolver processos formativos em que se criem possibilidades reais ao estudantes de assumirem-se e exercerem a autonomia de fato. Lembrando que esse processo não é solitário, visto que o processo de aprendizagem se dá pelas relações com o outro (BRUNO e LEMGRUBER, 2009, p.3).

Concebendo a autonomia como construída na relação com o outro, as formas de interação dos alunos com os agentes formadores e dos alunos entre si são um aspecto significativo a considerar na formação dos futuros professores. Esse é outro ponto que apresentou visões antagônicas, a considerar as diferentes experiências dos participantes da pesquisa entrevistados. Indagado sobre sua relação com os alunos o tutor virtual A responde

*Eu avalio positivamente. Há turmas em que a relação estabelecida é muito forte, se estendendo para além da disciplina. Criamos vínculos fortes e mantemos contatos permanentes. Criamos formas de contato para além do ambiente virtual. Nos falamos por Skype, por exemplo. Há alunos que continuam a manter contato ao término da disciplina. Falamos até mesmo de suas vidas pessoais (T.V. A).*

Já a tutora virtual B fala da pouca participação dos professores e da pouca interação entre os alunos

*É muito esporádica a participação dos professores no processo. Eu não sei dizer qual é a frequência, mas eles poderiam interagir mais diretamente com os alunos (...)*

*Eu não sei como é o contato deles. No ambiente não vejo os alunos mandando email coletivo para os outros, fazendo uma pergunta, um questionamento. Eu não vejo isso. Por email não. No fórum de dúvidas, eles mesmos respondem. Mas todo contato que eu vejo, é muito formal. É muito respeitoso. Até nos fóruns eles tem dificuldade de discordar dos colegas. Eles são muito formais no trato com as respostas (T.V. B).*

No entanto, a participação e o envolvimento do professor coordenador da disciplina parece depender da postura individual de cada um. A professora B ao falar de sua atuação junto aos alunos argumenta

*O que eu posso dizer para você, em síntese, pelo menos na minha disciplina, eu sou muito presente.(..) Eu não sou uma professora ausente, que eles não conhecem a qual eles não tem acesso (P.B).*

Reis (2002) afirma que dependendo de como a autonomia é tratada nos cursos a distância pode vir a dificultar o desenvolvimento de processos interativos, pois os alunos acabam dando preferência ao trabalho individual. A ênfase na auto-aprendizagem e nos estudos autônomos pode incorrer na individualização do processo formativo, que, em contrapartida, imprescinde da troca com o outro.

Em relação ao curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, um trecho da entrevista com um dos tutores virtuais indica que as atividades de formação propostas nem sempre aproveitam das possibilidades interativas e comunicativas das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem para promover as trocas entre os alunos em formação e superar individualizações.

*Eu acho que eles são pouco criativos. Perto do que eu faço no presencial. Às vezes você tem a possibilidade do aluno expressar o conhecimento em uma dramatização, num debate, num júri simulado. Na UAB/UFSCar são os fóruns, Os alunos, eu acho que eles apreciam. Mas muita leitura e resumo. Numa disciplina eles têm uma entrevista e depois eles têm que fazer uma síntese da entrevista associando com o conteúdo que foi lido, que foi estudado. Eles trabalham com a ferramenta wiki, mas também é para participar de um texto coletivo. É muito texto.(T.V B).*

As possibilidades de interação e comunicação das tecnologias e dos ambientes virtuais de aprendizagem precisam ser utilizadas para favorecer os momentos de troca e discussão coletiva que dinamizam e dão sentido aos processos de formação. Os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a distância preveem que os projetos dos cursos a distância devem contemplar um sistema de comunicação que crie

Vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância (BRASIL, 2007, p. 13)

De certa maneira, todos os entrevistados avaliaram de forma positiva as possibilidades de comunicação, que permitem uma relação aberta e de qualidade entre os diversos agentes do curso e da UAB/UFSCar.

*A minha relação com a equipe da UFSCar é muito boa. A gente se mantém conectado 24 horas. Eu tenho todos os coordenadores no Skype e mantenho contato constante. A gente trabalho inclusive aos finais de semana. Quando surge algum problema eu recebo todo o apoio, apesar de não ter tido quase*

*problemas. Visitas aos pólos também são realizadas. Recebemos a coordenadora do curso de Pedagogia o ano passado e também o ministro da educação. (C.P. A)*

*A gente tem uma relação muito boa. Eu, particularmente com a questão da UFSCar, especificamente da UFSCar, a gente tem um contato muito bom. A gente recebe quase que diariamente um contato que é feito com a coordenação e as secretarias de cada curso que a gente tem parceria e com a supervisão do curso. (...)Inclusive, o que tiver que reclamar a gente reclama para ela, já passa para a direção. (...) A gente tem uma conversa bem aberta, no sentido de estar melhorando sempre (C.P. B).*

*Tranquila, transparente, acessível, imediata. Eles trabalham como nós que somos de educação a distância, 24 horas. O retorno é muito rápido. Eles estão sempre dispostos a ouvir (C.P. C)*

Entretanto, alguns dos entrevistados demonstraram certa insatisfação com as relações estabelecidas, especialmente, com os tutores virtuais.

*Virtual mesmo. É bem pouca. A gente conversa por email, só o necessário. (T.P. B).*

*Os tutores virtuais são vários. (...). Alguns a gente consegue ter um contato maior, eles entram em contato, eles fazem perguntas mandando email, mesmo com os alunos você consegue uma acessibilidade maior. Outras vezes você não tem muito contato, você não tem essa relação. Então depende. A relação de tutoria é muito importante o contato. O tutor que mantém o contato com o presencial, a gente consegue resolver as coisas mais rápido. Então tem essa diferença. Nem todos os tutores conseguem uma proximidade muito grande. (T.P. A).*

Em relação aos canais de comunicação disponibilizados aos alunos, incluem as ferramentas do ambiente virtual Moodle, emails, Skype, telefone e o atendimento no próprio pólo de apoio presencial.

*Com a UFSCar é utilizada a plataforma Moodle. A via de comunicação dos alunos com a UFSCar é a plataforma Moodle. Nessa plataforma tem as ferramentas que são síncronas e as assíncronas. Aqui eles usam também a webconferência. (...) tutores têm contato por Skype, MSN, por telefone com os alunos, e os presenciais também. (C.P. A).*

*Telefone, Skype, email. Nós temos grupos de discussão e o ambiente de aprendizagem. (C.P. C).*

*Se o aluno precisar ele vem e usa o Skype dele aqui. Só que o pessoal da Pedagogia usa mais o ambiente interno. (T.P. B).*

Além de um bom sistema de comunicação, outro aspecto que deve ser devidamente planejado nos projetos de cursos a distância diz respeito à infra-estrutura de apoio, que incluem a estrutura de suporte criada nas instituições e os pólos de apoio presencial.

#### 4.3.6.2 Infraestrutura de apoio aos alunos na UAB/UFSCar

Conforme consta do site da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um pólo presencial, com laboratório de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda apoio de tutores, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo o país, que desenvolvem material didático e pedagógico.

Por sua vez, o Decreto nº 5.800, que institui o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em seu art. 2º § 1º caracteriza o pólo de apoio presencial como

*unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.*

No parágrafo seguinte estabelece que

*Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB. (art. 2º § 1º).*

Atendendo ao que está posto pela UAB, no Guia do Estudante da UAB/UFSCar (UAB/UFSCar, 2009a) o pólo de apoio presencial é definido como

Um espaço físico de referência para a formação dos alunos da UAB/UFSCar. Este espaço é constituído por laboratório de informática com computadores, softwares e Internet para que possa desenvolver as atividades on-line e se comunicar com os participantes do curso; laboratórios específicos (vivência musical, biologia, química etc.) para o desenvolvimento de diferentes atividades propostas pelas disciplinas do curso; biblioteca e outros recursos tecnológicos compatíveis com as necessidades de cada curso da UAB/UFSCar (p.28)

Essa estrutura exigida para o pólo de apoio presencial comparece na fala da coordenadora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

*Nós pólos a gente tem um coordenador de pólo e mais dois tutores presenciais que ficam, porque cada pólo tem que ter uma estrutura mínima, esse mínimo é: ter laboratório, ter computador, ter gente trabalhando, biblioteca.(C.C).*

Entre os profissionais que atuam no pólo estão o coordenador de pólo e os tutores presenciais. O coordenador de pólo na estrutura da UAB tem a função de

- coordenar a oferta do curso superior em seu pólo;
- coordenar a manutenção das instalações para atender seus alunos;
- Estabelecer contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC.

Essas atribuições estão presentes nos trechos das falas das coordenadoras

*Minha responsabilidade é mais administrativa, de gerenciar o pólo. De estabelecer esse vínculo entre a prefeitura, o ministério e as universidades. De tentar conseguir novos cursos. De tentar conseguir mais recursos. Compete ao Coordenador a gestão operacional do Pólo (C.P A).*

*Eu acho que minha função é de articulação entre a prefeitura e a UAB. Na verdade é um meio de campo que não é tão fácil de ser desenvolvido porque ao mesmo tempo em que a UAB oferece os cursos, eu preciso da demanda que a prefeitura me oferece e às vezes a prefeitura tem uma demanda que a UAB não cobre (C.P. C).*

Já os tutores presenciais têm como atribuições expressas no Guia do Estudante da UAB/UFSCar (UAB/UFSCar, 2009a, p.31):

- Dar instruções básicas de informática;
- Orientar o aluno na navegação no ambiente virtual de aprendizagem;
- Auxiliar o aluno a gravar, copiar, enviar atividades e trabalhos via internet ou correspondência para os professores;
- Auxiliar o aluno na organização da sua agenda (plano de estudos);
- Mediar ou auxiliar, sempre que necessário, a comunicação entre alunos e tutores virtuais responsáveis pelas disciplinas.

Ao questionarmos sobre suas atribuições e seu papel na proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, os tutores presenciais argumentaram

*Nossa função básica é de estar organizando mesmo junto aos alunos uma agenda de estudos, orientando, no início principalmente, o uso do ambiente virtual de aprendizagem. Se eles tiverem dificuldade no ambiente Moodle. Como utilizar o ambiente, como organizar as atividades. Na verdade a gente passa como estimuladora.(T.P. A)*

*Eu entro em contato com o coordenador, enviando email. Quando o aluno precisa de uma informação mais específica das ferramentas. É mais essa parte de auxiliar ele.(T.P B).*

Um dos coordenadores de pólo também ressalta a função do tutor presencial

*Se você pegar o curso de Pedagogia, eles estão mais presos em termos de orientação para utilização de ambientes pedagógicos, orientação dos alunos em termos de avaliação, de notas. Na verdade, acompanhar o aluno que está entrando no ambiente, que não está; se está fazendo atividade, se não está. A parte de acompanhamento e apoio para que o aluno não desista, para que ele se mantenha sempre nas atividades. Isso é função do tutor mesmo.(C.P B).*

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância propõe que os tutores presenciais também assumam a tarefa de esclarecer dúvidas em relação aos conteúdos específicos. Na UAB/UFSCar o tutor presencial não tem esse papel.

*Na verdade nós fomos orientados a não trabalhar conteúdo. Num primeiro momento, o que foi dito na formação é que o nosso trabalho era orientar na parte de informática, na parte no ambiente virtual, do Moodle, orientar os alunos, ajudar nas avaliações. Agora essa parte do conteúdo, na parte de formação mesmo, eles deixaram bem claro que nós tutores não poderíamos (T.P A).*

*A minha mesmo é mais quando eles têm algum problema com o computador.(...) Então eles procuram mais para a parte da informática mesmo. Agora a respeito do conteúdo nós somos orientados a nem comentar, pois é sempre o tutor virtual que orienta. A gente não orienta nada essa parte.(T.P. B).*

Aqui encontramos novos elementos para as discussões que realizamos acerca da fragmentação que pode estar presente no processo formativo a distância. Fragmentações essas que parecem advir, sobretudo, da separação da docência virtual em múltiplas funções e sua distribuição por diversos profissionais.

Como consta do próprio Guia dos Estudantes da UAB/UFSCar, o pólo é um espaço físico de referência. Em grande parte dos cursos oferecidos na modalidade a distância o pólo

de apoio presencial funciona como o ambiente mais próximo que o aluno tem da instituição ao qual está vinculado. E isso está presente nas falas dos coordenadores de pólo entrevistados

*No projeto da UAB o pólo de apoio presencial é um braço da universidade no município. Obedece a uma estrutura indicada pela UAB em termos de laboratórios, de bibliotecas. As prefeituras são responsáveis pela estrutura física. As universidades pela parte de material didático e pela seleção e formação dos tutores presenciais e a tutores virtuais.(C.P. A, grifo nosso)*

*Eu sempre parto da definição do conceito da Universidade Aberta do Brasil. Em termos de governo federal ele foi criado dessa forma justamente para tentar levar o ensino público a locais onde estava distante das universidades públicas. (...) De alguma forma, apesar do aluno estar distante lá da UFSCar, ele tem um ponto onde ele pode se encontrar, onde ele pode fazer em determinados momentos suas provas, mas onde ele pode estar vindo para estar buscando um apoio do tutor para tirar alguma dúvida, estar vindo fazer uma discussão em grupo de alguma disciplina, de algum conteúdo que ele não sabe, que está tendo dificuldade. (C.P. B).*

*O pólo é o concreto de tudo isso. É onde há a disponibilidade dos livros, da internet, das discussões. Por exemplo, eles sempre têm discussão no ambiente, em relação a algum tutor virtual, à conduta. É no pólo que eles resolvem essas questões, porque eles conversam com a gente, sentem apoio e imediatamente nós transmitimos à coordenação e a coordenação responde de imediato. Eu acho que o apoio que o pólo dá é nesse sentido. (C.P. C, grifo nosso).*

O coordenador de pólo A afirma que o pólo de apoio presencial é “um braço da universidade”. O que nos levou a indagar sobre o tipo de atividades que os alunos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar tem a possibilidade de desenvolver no pólo.

*Aqui no pólo, os alunos têm cursos que eles usam fazer grupo de estudos.(...) Eles se reúnem também, eventualmente, à medida que as disciplina exigem, no curso de Pedagogia, para assistir algum vídeo que é recomendado pelo professor. Então eles assistem em conjunto, em grupo. (...)O curso de Pedagogia, no começo eles tiveram mais atividades fora de prova, mas hoje, pelo menos no semestre passado, foi mais avaliações.(C.P. B).*

*Nós temos uma sala muito legal de vídeo, porque a UFSCar disponibiliza alguns vídeos para eles assistirem, então a gente tem uma sala boa, com uma televisão grande para eles assistirem à vontade, discutirem em grupo essas questões. O que eu acho é assim, como o grupo de alunos que eu tenho é formado por uma grande maioria que não é do município, o pólo é pouco usado. Ele poderia ser melhor usado. Poucos alunos vão. Comparecem em massa quando é dia de prova. Durante a semana é raríssimo ter a presença de um aluno no pólo. (C. P. C).*

*Presencial mesmo é só a avaliação. Só essas provas. Agora outros tipos de atividades que eles têm, por exemplo, os fóruns de discussão, eles fazem no*

*próprio ambiente. É muito difícil eles virem ao pólo quando não tem prova (T.P B).*

Segundo consta no Decreto n<sup>o</sup>. 5.622 as avaliações dos cursos a distância devem ser feitas de forma presencial. E, pelo que pudemos notar, no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar essas são as principais atividades que os alunos desenvolvem no pólo. Os alunos utilizam pouco – quando utilizam - o pólo de apoio presencial para realizar atividades que não sejam de avaliação, como, por exemplo, grupos de discussão.

*Não, só a distância. O que acontece é o seguinte, eles vão aos finais de semana. Ai eles assistem os filmes, solicitam livro para empréstimo, conversam um pouco com a gente. Mas o forte é o final de semana, fora isso eles não comparece. Por quê? Trabalham o tempo todo, normalmente, e moram longe (C.P. C).*

Essas mesmas justificativas da pouca utilização do pólo foram feitas por outros sujeitos da pesquisa

*A maioria dos alunos é trabalhador. Então eles frequentam o pólo mais à noite e/ ou aos finais de semana. (...)Durante o dia é muito difícil (C.P A)*

*(...) como a maior parte dos alunos é de fora, eles acabam vindo pouco no pólo (T.P A)*

Partindo da visão de que a UAB tem como um dos objetivos a democratização e interiorização do ensino superior público e de que o Decreto n<sup>o</sup>. 5.622 equipara do ponto de vista legal os alunos da educação a distância e do ensino presencial, questionamos: Como isso comparece na proposta da UAB/UFSCar?

A coordenadora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar faz uma afirmação no sentido da igualdade entre os alunos da UFSCar e da UAB/UFSCar.

*O aluno da EaD da UAB é um aluno da UFSCar e portanto ele é tratado igual a um aluno do presencial. Ele tem direito a pedir iniciação científica, se ele quiser fazer extensão ele pode fazer, ele pode fazer tudo o que ele quiser. Ele é um aluno da UFSCar (C.C).*

Esse excerto oferece-nos elementos para algumas problematizações. Embora exista alguns pontos em que o aluno da educação a distância tem os mesmos direitos que o aluno da educação presencial, como a questão da equivalência de diplomas garantido pelo Decreto no.

5.622, a execução das propostas traz certos impeditivos que diminuem as condições de igualdade.

O Manual do Candidato da UAB/UFSCar (UAB/UFSCar, 2009b) apresenta algumas diferenciações significativas entre os alunos do ensino presencial e da educação a distância.

A primeira diferenciação diz respeito à reoferta da disciplina quando o aluno é reprovado. A UAB/UFSCar permite apenas uma reoferta, que dá ao aluno duas oportunidades para completar a disciplina. Nos cursos presenciais da UFSCar não há limite de reofertas de disciplina. O aluno tem apenas que cumprir o tempo estipulado para concluir o curso, podendo cursar a mesma disciplina quantas vezes puder dentro desse prazo.

Um segundo fator diferenciador é atribuído a impossibilidade de trancamento da matrícula, que obriga o aluno da UAB/UFSCar a participar ininterruptamente de todo o curso. O trancamento da matrícula nos cursos presenciais pode ser feito de maneira parcial ou total, por até três semestres intercalados, desde que haja justificativa.

O tempo de integralização dos cursos é também diferente. O aluno da UAB/UFSCar deve integralizar o curso até um semestre após o tempo mínimo de formação. Nos cursos presenciais da UFSCar esse tempo é, em geral, de  $(2n-1)$ , sendo  $n$  o tempo mínimo para integralização do curso.

A diferença fica ainda mais marcante quando é vedada a transferência dos alunos da UAB/UFSCar para os cursos presenciais da UFSCar.

Essas assimetrias entre os direitos dos alunos do presencial e da educação a distância são justificadas pela UAB/UFSCar, no Manual do Candidato, em virtude dos cursos da UAB/UFSCar não serem de ingresso periódico e, portanto, não terem alunos novos e turmas novas periodicamente.

Um trecho da entrevista com a professora A nos permite perceber outras diferenças entre os alunos da UAB/UFSCar e da UFSCar.

*Para reforçar que a proposta é diferente do presencial, as disciplinas que existem no curso a distância não são as mesmas do presencial. O tempo de oferecimento é diferente. O tipo de exigência que se faz do aluno virtual é diferente.(...) A relação com o tempo, a relação com o conteúdo e a relação com o professor é diferente na educação a distância. Não é a mesma coisa. As disciplinas são diferentes. (P. A).*

Já no que se refere às demais atividades formativas que compõem a universidade, como atividades de extensão e pesquisa.

*Em geral, os grupos de pesquisa, os encontros, os simpósios acabam acontecendo aqui, em São Carlos.(...)Em geral,o que eu pude perceber nesses 5 anos de educação a distância é que os alunos se dedicam aos finais de semana. A disponibilidade de aluno de educação a distância é diferente da disponibilidade de aluno da educação presencial. Como ele só participa aos finais de semana, é muito raro ver ele participando de grupo de pesquisa, de simpósios, de eventos. É uma consequência do próprio perfil de aluno (P.A).*

Os resultados do estudo de Sá (2007) sobre o curso de Pedagogia a distância oferecido pela UFPR apontam para a necessidade de que as instituições que desejam ofertar cursos a distância atentem para a especificidade dessa modalidade, implicando a criação de um espaço específico com as condições físicas e tecnológicas necessárias para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão possibilitando que os alunos dos cursos a distância vivenciem todas as atividades formativas que compõem a cultura universitária.

#### *4.3.6.3 Os pólos de apoio presencial enquanto referência das universidades: desafios enfrentados*

As dificuldades em legitimar o pólo de apoio presencial enquanto espaço autêntico que representa a universidade - a cultura universitária –, os desafios de oferecer as mesmas oportunidades de formação aos alunos, somadas às assimetrias entre os alunos dos cursos presenciais e dos cursos a distância parecem dificultar o desenvolvimento de propostas de educação a distância que se pretendam de fato democráticas.

A falta de garantia das condições necessárias para que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver, juntamente com as atividades de ensino, atividades de pesquisa e extensão, não estaria incorrendo na oferta de ensino superior público, oferecido pelas universidades, mas dedicado apenas ao ensino?

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar é oferecido em 10 pólos de apoio presencial espalhados por diferentes municípios do estado de São Paulo. Discutir a possibilidade desses

pólos funcionarem como referência das universidades implica questionar pontos que incidem na constituição desses pólos e que estiveram presentes nas entrevistas realizadas com os profissionais que atuam no pólo.

No contexto de nossa pesquisa essa discussão se torna importante porque ao refletirmos sobre a formação oferecida no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar precisamos considerar as condições de formação que são dadas aos alunos e os diferentes espaços em que essa formação pode ocorrer.

Um primeiro ponto destacado diz respeito às diferentes realidades dos municípios e a possibilidade de investimento nos pólos de apoio presencial. O que traz implicações diretas para os planejamentos dos cursos

*Na medida em que os cursos vão, passando algumas modificações vão sendo feitas. Porque surgem muitos imprevistos, muitos obstáculos que não estavam previstos durante o planejamento desses cursos. Então, por exemplo, cada pólo é um pólo, cada pólo tem uma estrutura, cada pólo tem uma realidade, tem uma demanda diferente. Nosso pólo, no caso, é um prédio que está numa estrutura totalmente da prefeitura. Mas têm pólos que funcionam em escolas estaduais, que é cedida uma parte para prefeitura colocar os pólos. Então são situações diferentes. Então alguns obstáculos surgem. Você tem municípios que são maiores e que têm uma condição financeira de investimento um pouco maior. Tem municípios menores que tem uma condição menor de investimento. E tudo isso precisa passar por uma avaliação inicial e depois, muitas vezes, tem que fazer algumas adequações, algumas adaptações (C.P. B)*

Podemos concluir a partir da análise do excerto acima que, se nos pólos de apoio presencial serão realizadas atividades pedagógicas, é preciso que sejam criadas as condições para que os diferentes municípios possam oferecer as mesmas possibilidades de formação aos alunos.

As diferentes realidades dos municípios incidem diretamente em outras questões igualmente importantes: a institucionalização do pólo de apoio presencial e a inclusão dos profissionais do pólo no quadro de funcionários do município.

Uma das coordenadoras de pólo assume como um dos grandes desafios enfrentados a questão institucionalização do pólo

*Institucionalizar o pólo. Ele não existe como instituição no meu município (C.P. C).*

O coordenador de pólo de um dos municípios em que essa institucionalização já ocorreu, afirma que o apoio da prefeitura é um diferencial importante.

*Mas a maioria dos tutores nossos, são 17, acho que 14 recebe um complemento salarial do município. Justamente para ter um tempo, para estar se dedicando a mais a essa questão da tutoria. (...) há algum tempo atrás foi criado dentro da estrutura do município, um cargo de coordenador de pólo. Além da bolsa, o coordenador ganha pelo município, então ele tem que se dedicar um pouco a mais. Ele dedica como se fosse um secretário de governo. Então ele tem uma dedicação de no mínimo 40 horas (C.P. B)*

Os profissionais da UAB não possuem vínculo institucional e esse vem se apresentando como um fator de precarização e desvalorização dos profissionais da educação a distância (CAVALCANTI, 2009). Isso comparece nas entrevistas com os participantes da pesquisa.

*Então qual é o problema que os profissionais em nível de UAB enfrentam nesse momento? Nós temos experiência, mas nós não temos vínculo empregatício nenhum. Por exemplo, se eu engravidar e tiver um filho eu não tenho direito nem a licença maternidade. (C.P. A).*

*Não tem espaço para o tutor ficar doente. Nós não temos direito a nada. A semana que você pegou a disciplina, você tem que rezar para não acontecer nada.(T.V B)*

Para os profissionais que atuam nos pólos de apoio presencial a institucionalização pode contribuir para superar alguns desses entraves quanto às condições de trabalho. Mas e em relação aos outros profissionais da educação a distância, como os tutores virtuais, por exemplo? Esse é um aspecto que precisa ser repensado e devidamente problematizado.

O aspecto da infra-estrutura que deve ser contemplado nas propostas de educação a distância inclui além dos pólos a maneira como a educação a distância é percebida nas instituições que a oferece.

*A UAB e os cursos de EaD não estão institucionalizados ainda. E por não estarem institucionalizados nós não sabemos até quando prosseguem (C.C.).*

*Nós não temos ainda na UFSCar uma incorporação da disciplina a distância, por exemplo, como uma disciplina componente da mesma estrutura do departamento. (...) O curso de educação a distância não está vinculado institucionalmente ao departamento. Existe uma estrutura na UFSCar que coordena o curso a distância. (...) Ele não está vinculado institucionalmente à mesma coordenação presencial da qual eu participo (P.B).*

Esses trechos apontam a necessidade de discussão acerca das políticas internas das IES no que se refere ao lugar atribuído à educação a distância.

#### 4.3.7 Educação a distância e políticas internas das IES

Os resultados da pesquisa de Pimentel (2006), que teve como objetivo refletir sobre as políticas públicas de educação a distância por meio de um estudo comparativo entre Brasil e Portugal, apontam como um dos maiores desafios atuais à implementação dessa modalidade a falta de políticas internas nas instituições de ensino superior que a contemple ou seja, que a educação a distância esteja presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e que possa garantir planejamento e gestão adequados no sentido de evitar a descontinuidade dos processos que marca as experiências de educação a distância no país.

A não institucionalização da educação a distância nas IES pode provocar também uma sobrecarga de trabalho dos professores das universidades, conforme argumenta a professora B

*(...) a cada começo de semestre, o chefe de departamento e a coordenação do curso presencial me designam as disciplinas do curso presencial, sem contabilizar as disciplinas da educação a distância. Então, de certa forma, é uma sobrecarga porque eu ministro aquelas no presencial e também a disciplina na educação a distância. (...) quando o departamento distribui as disciplinas no nível presencial, eu assumo a mesma quantidade de disciplina que um colega que não está na EaD também assume. (P.B).*

Além da questão da sobrecarga de trabalho, a falta de políticas internas culmina na descontinuidade dos processos, e, conseqüentemente, dos cursos que é apontada pelos coordenadores de pólos como um dos principais desafios.

*Em termos de coordenação de pólo, eu acho que ainda a gente precisava ter uma garantia de uma frequência dos cursos oferecidos pelas instituições(...)Então isso para nós é dificultoso. Porque o pólo tem o papel de fazer a divulgação desses vestibulares, desses cursos. E o público de estudantes, aqueles que pretendem estudar, eles querem uma frequência de oferta de curso(C. P. B)*

*A minha maior preocupação no ano passado foi conseguir mais cursos para o pólo. Porque tem uma estrutura enorme. A prefeitura gastou muito dinheiro. A população cobra (C.PA)*

*E a UFSCar está atendendo uma demanda e não consegue abrir novos cursos, novas turmas. (C.P C)*

Para Pimentel (2006), a definição de políticas internas de educação a distância contribui para evitar a sobreposição de propostas de formação, que criam “verdadeiras universidades paralelas dentro das universidades, em muitos casos com um número de alunos maior que os cursos presenciais. A EAD cresce na maioria das IFES na “paralela” ou “à margem” da academia” (p.55).

Isso fica evidente na fala da professora B que, mesmo afirmando a construção de uma estrutura sólida para abrigar a educação a distância ao nível macro da UFSCar, ao comentar sobre o *status* dessa modalidade nos departamentos argumenta que

*(...) não é uma questão que tenha o apoio ou concordância de todo o corpo docente. A educação a distância ainda é algo que levanta uma série de resistências, de receios, de dúvidas. (...) a EaD não existe dentro do departamento. Por exemplo, dentro do departamento, inclusive, em nenhum momento é levada a questão da EaD. Ela não compõe o rol dos assuntos que são tratados no departamento (P. B).*

Além de destacar a questão do financiamento da educação a distância que precisa ser repensado a fim de que recursos sejam previstos nas propostas de governo, Pimentel (2006) a importância de se definir políticas adequadas de educação a distância que prevejam a contratação de profissionais docentes, por meio de concurso públicos e em caráter de dedicação exclusiva a fim de favorecer a qualidade acadêmica e a melhoria dos cursos oferecidos.

Prever a realização de contrato por meio de concursos públicos contribui para repensar as condições de trabalho e remuneração dos tutores virtuais, por exemplo, que implicam diretamente na qualidade de seu trabalho e da formação dos alunos.

#### *4.3.8 Ambientação na cultura de educação a distância*

Outro aspecto apontado pelos referenciais e que deve ser considerado no processo de formação a distância, refere-se à familiaridade que os envolvidos precisam ter com a tecnologia. Num processo de formação a distância, a comunicação estabelecida entre agentes formadores, equipe de apoio técnico e alunos se dá, sobretudo, por meio do uso das

tecnologias de informação e comunicação. E nesse sentido, é preciso garantir aos alunos as necessárias condições para que participem do processo formativo, o que implica, na educação a distância, ter também o domínio e habilidades básicos para o uso da tecnologia.

Conforme informações disponíveis no site oficial da UAB/UFSCar<sup>38</sup>, ao ingressarem nos cursos da UAB/UFSCar os alunos passam por um processo de letramento digital de duas semanas que tem o objetivo de ensiná-los a utilizar os recursos básicos do Windows, a ter noções gerais de uso da internet, a usar e-mail pessoal e ter o primeiro contato com o ambiente virtual.

No que se refere ao curso de Pedagogia, o módulo introdutório é composto pela disciplina “Educação a distância: instrumentos e tecnologias” que tem o objetivo principal de familiarizar o aluno com o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* e com as ferramentas que serão utilizadas no curso.

A ambientação com a cultura da educação a distância é apontada por Sá (2007) como fundamental à integração do aluno no curso e pode também contribuir para diminuir a evasão.

Durante o desenvolvimento do curso, a tarefa de orientar os alunos na utilização do ambiente do ambiente virtual fica sob responsabilidade do tutor presencial

*A minha ajuda mesmo é mais quando eles têm algum problema com o computador. O pacote do Office no começo eles pediam muito para fazer slide, para fazer um gráfico. Eles tinham muita dificuldade, tanto que no começo dos cursos a gente tem o treinamento digital. Então eu dou esse treinamento digital, tiro as dúvidas deles a respeito de ambiente: criar um perfil, a enviar uma atividade no portfólio, isso era muito difícil no começo. Então eu ensinava. Então eles procuram mais para a parte da informática mesmo. (T.P.B).*

*Os tutores presenciais são responsáveis por auxiliar os alunos no uso das ferramentas do ambiente, questões quanto ao acesso à plataforma (C.P.A).*

Associada a essa orientação em relação às ferramentas do ambiente está o auxílio na organização de uma agenda de estudos, pois a formação na UAB/UFSCar é baseada na autoaprendizagem e nos estudos autônomos conforme discutimos anteriormente.

---

<sup>38</sup> Essas informações encontram-se disponível em <http://www.uab.ufscar.br>. Acesso em 27 setembro de 2008.

*Nossa função básica é de estar organizando mesmo junto aos alunos uma agenda de estudos, orientando, no início principalmente, o uso do ambiente virtual de aprendizagem. (T.P A).*

A familiaridade com a tecnologia é de fundamental importância na UAB/UFSCar na medida em que a maior parte da formação ocorre por meio do ambiente virtual. Discutindo sobre a formação oferecida no ambiente virtual a tutora presencial (T.P A) afirma que

*O ambiente virtual atende toda a questão do conteúdo. Você consegue no ambiente virtual, por exemplo, essa questão do fórum, quando o docente é sério ele realmente consegue substituir uma discussão (...)E sem falar que ele acaba sendo essencial para organizar, poder lembrar. O auto-aprendizado, porque ele que vai organizar a sua hora, o seu dia. (T.P. A).*

Um aspecto importante pode ser destacado desse trecho. Quando a tutora presencial A destaca que “*O ambiente atende a questão do conteúdo*” percebemos um processo a que Barreto (2003) denomina “*subjetivação*” das tecnologias, pois as mesmas ganham o lugar de sujeito dos processos de formação. Essa perspectiva pode trazer implicações significativas ao processo formativo, pois substitui o lugar dos agentes formadores enquanto mediadores da formação indo ao encontro das discussões que realizamos acerca da secundarização do ensino e sobre o conceito de autonomia que deve fundamentar uma proposta formativa (ZUIN, 2006; PRETI, 2005).

Em contraposição a essa perspectiva, a professora B afirma a importância de que o professor encontre meios de tornar-se presente.

*Eu vejo que, apesar de ser um curso a distância, essa “presença” do professor não pode sumir. Ela tem que estar presente de alguma forma.(...) A minha disciplina, eu posso dizer para você que ela ganhou uma certa marca de disciplina bem sucedida em grande parte por essa presença que eu fiz questão de criar. Eu nunca estive presencialmente com eles, eu nunca vi um dos meus alunos de forma presencial, mas eu criei forma de fazer me chegar até eles para contornar essa distância (...) embora não podendo nunca ter estado presencialmente com eles, mas encontrando essas maneiras de estar próxima deles, deles me verem, seja na webconferência, seja nas vídeoaulas presente no ambiente. (...)Esse foi o grande desafio: encontrar uma medida certa de estar presente e de estar ao mesmo tempo acompanhando um pouco mais a distância.(P.B).*

Essa fala da professora B corrobora a argumentação de Zuin (2007) que afirma que os programas de formação a distância que obtiveram resultados positivos, ou seja, que mais se aproximaram de um ideal de formação de qualidade foram aqueles que conseguiram

minimizar as distâncias entre os agentes educacionais, não apenas física, mas, sobretudo, comunicacional em que as tecnologias são utilizadas para aumentar as trocas e as possibilidade de interações entre os participantes do curso.

Ainda no tocante a essa questão da presença nos cursos a distância o tutor virtual A argumenta que

*o trabalho no ambiente é interessante, mas deveria ter mais encontros presenciais para dar conta de oferecer uma formação mais adequada. Formar professor totalmente a distância é complicado.(T.V A).*

A importância atribuída aos encontros presenciais comparece outras vezes nas falas dos sujeitos entrevistados

*O curso que é só a distância, ele perde também. Ele tem que ter a rotina de encontros presenciais. E, ao meu ver, seria muito melhor se não fosse só as avaliações. Que fossem encontros para discussão, encontros para formação de uma síntese do que foi visto naquele semestre, naquele bimestre, um fechamento, um documento (C.P. C).*

*Essa questão da distância é complicado. Acredito que deveria ter mais encontros presenciais. Deveria ser pelo menos semi-presencial. O tutor também deveria ter condições de ficar mais tempo com os alunos.(T.V. A)*

Nas entrevistas em que os encontros presenciais não são explicitamente apontados como necessários, eles aparecem como fator de melhoria nos cursos a distância

*A gente tem o curso de Gestão Pública que também é a distância e tem um encontro obrigatório, mas nós temos percebido que eles estão mais participativos em termos de utilização do espaço do pólo também (C.P. B)*

Essa discussão sobre os encontros presenciais é acompanhada da discussão sobre falta da presença física.

*Eles sentem muita falta do professor. (...) Como o aluno sente muita falta da presença do professor, a gente precisa dar esse suporte (T.P. B).*

*Eu percebo que no ambiente, quando eles não se conheciam no presencial, eles tinham discussões calorosas no ambiente, que beirava até uma coisa meio de grosseria (...)Hoje não. Hoje eles têm um respeito pelo colega que eu acho que os encontros presenciais colaboraram. Não foi só o virtual (C.P C)*

*(...) é o desafio, que eu vejo para mim mesma, que é me dar conta de que de fato eu que não vou ter o encontro presencial com eles. É sempre uma expectativa, que a cada semestre eu quero que tenha esse momento, como tem no presencial, mas que eu sei que não vai poder acontecer. Então, é o desafio de como contornar essa impossibilidade de pelo menos uma vez estar cara a cara com esses alunos (P. B).*

#### *4.3.9 Elementos da relação presença-ausência na UAB/UFSCar*

A importância atribuída aos encontros presenciais aponta para a necessidade de que nas propostas de formação inicial de professores a distância sejam contemplados momentos de encontros presenciais entre os participantes do curso na medida em que são entendidos como favorecedores da criação de vínculos afetivos e de proximidades que também influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Moran (2009) vivemos um momento no Brasil de consolidação da educação a distância e de intensificação de processos de regulação dessa modalidade em que tem havido “uma pressão para que todas as instituições revejam seus projetos pedagógicos e se adaptem ao modelo semi-presencial, com pólos presenciais mais estruturados e atuantes, de acordo com as normas legais atuais” (p.62).

Em se tratando da formação inicial de professores a importância dos encontros presenciais também se vincula à questão dos modelos de docência a partir dos quais os futuros professores estão sendo formados. Imbernón (2001) e Ghedin (2007) afirmam que o modo de agir do futuro professor é influenciado pelo modelo pelo qual foi formado e esse servirá, via de regra, como referência para sua atuação docente.

Propostas de formação a distância em que se elimina por completo a aula, referência fundamental da cultura de formação instituída, podem gerar implicações para os processos de constituição da identidade docente dos futuros professores. E isso precisa ser devidamente problematizado e discutido a fim de que se possa oferecer aos futuros professores referências sólidas que permitam a constituição de sua identidade docente.

Outra questão que se vincula à discussão sobre os encontros presenciais é a da evasão. Das 700 vagas ofertadas para o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar em três vestibulares realizados, 532 alunos encontram-se atualmente matriculados, constituindo uma evasão de 24%. Mas tal índice parece variar entre os pólos e turmas, conforme fala dos entrevistados.

*No curso de Pedagogia a gente tem quase zero de evasão. Agora as duas primeiras turmas de Tecnologia Sucroalcooleira e Sistemas de Informação, foi muito difícil no início (C.P. A).*

*No curso de Pedagogia eu acredito que essa evasão deva estar em torno, talvez eu não tenho os dados mais exatos aqui, mas eu acredito que essa evasão deva estar na faixa de uns 20 a 30% mais ou menos (C.P. B)*

*A gente começou com 50 e estamos com 19. 20 a 25% dos alunos que passaram no vestibular e começaram nosso curso não fecharam nem o primeiro mês. Porque já eram doutores e vieram talvez para experimentar essa modalidade.(C.P. C).*

Como afirmamos, pelos trechos acima percebemos que o índice de evasão em relação ao curso de Pedagogia da UAB/UFSCar varia de acordo com os diferentes municípios, reforçando a necessidade de que sejam estudadas as diversas realidades e condições dos municípios de oferecem o suporte necessário aos alunos.

Segundo Moore e Kearsley (2007, p.181) “a desistência geralmente não é resultado de uma única causa, mas de um acúmulo e uma variedade de causas”. Os autores apontam causas como formação educacional, características da personalidade (estilos de aprendizagem, motivação, etc.), preocupações extracurriculares (trabalho, família, interesses sociais, etc).

Em relação às causas referentes às características do próprio curso, Moore e Kearsley (2007, p. 185) concluem que

os alunos têm maior probabilidade de desistir de um curso se perceberem que o conteúdo é irrelevante ou de pequeno valor para suas carreiras ou interesses pessoais; se o curso for muito difícil e exigir muito tempo e dedicação; se se frustrarem ao tentar concluir o curso ou cuidar de exigências administrativas sem receberem apoio; se receberem pouco ou nenhum feedback sobre o trabalhos do curso ou progresso alcançado e se tiverem pouca ou nenhuma interação com o instrutor, orientador ou outros alunos e, portanto, ficarem muito isolados

Em estudo que teve como objetivo identificar os fatores que influenciam a evasão de alunos de cursos a distância da UAB da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Bittencourt (2009) aponta também como causas: a dificuldade de assimilação da cultura da educação a distância; a falta domínio técnico do computador e da internet; a falta de agrupamento de pessoas numa instituição física. Essa última causa está relacionada aos encontros presenciais que são apontados pelos entrevistados de nossa pesquisa como um fator que contribui para a diminuição da evasão.

*Em alguns cursos, por exemplo, o curso de Gestão Pública, que é um curso um pouco diferente, essa evasão fica em torno de 10%. (...). Ele é apenas dois anos e por ele ter esse encontro presencial obrigatório no pólo, que ai*

*já muda. Se você for comparar com Pedagogia que nem essa obrigatoriedade do aluno vir ao pólo. (C.P. B.).*

*Nós temos um curso no pólo de Gestão Pública, uma vez por semana é obrigatório o aluno vir ao pólo. Então o índice de evasão é muito pequeno. Então na verdade essa proximidade ela facilita o uso da plataforma, o acesso ao tutor, as dificuldades são solucionadas. O fato de ser obrigatório estar vindo no pólo, os obstáculos acabam. (T.P. A).*

O estudo realizado por Sá (2007) apontou que no processo de formação de professores a distância, é fundamental um percentual de encontros presenciais por área/disciplina, permitindo que o aluno estabeleça um vínculo maior com os formadores. Em relação ao estabelecimento de vínculos, uma das coordenadoras de pólo de apoio presencial afirma que

*os encontros presenciais, ele estabelece a cumplicidade (...)Então, se a educação a distância traz o afeto, os momentos presenciais fortalecem esse afeto. Então é muito importante que exista. Não dá para ser educação a distância só a distância e só para cumprir tarefa. Eles têm que se encontrar (C.P. C).*

Além dos encontros presenciais, algumas das causas da evasão identificadas por Moore e Kearsley (2007) e Bittencourt (2009) também são mencionadas nas entrevistas realizadas.

*Mas isso acontece em função da questão de muita atividade, acúmulo, às vezes eles acabam trocando de lugar para dar aula e acaba ocorrendo essas questões. (C.P. B)*

*Então, é quase mágica segurar esses alunos. Primeiro porque há um preconceito em torno de EaD. Eles acham que é uma maneira fácil de garantir o certificado. (...)Então o aluno acha que em EaD ele vai encontrar essa flexibilidade.(...) Isso desmotiva o aluno que já não tinha tanto interesse.(C.P. C).*

*Acredito também, após vir estudando a questão, que a educação a distância tem um perfil de aluno específico. Claro que é possível desenvolver esse perfil. Todos podem. Mas acho que é um perfil específico.(C.P. A).*

*A turma 2 começou com 40 e nós temos hoje por volta de 25 alunos. A evasão foi maior. Eu acredito que foi maior porque na turma 2 os alunos que fizeram a matrícula forma alunos que moram muito longe então a desistência foi maior. (...)como a maior parte dos alunos é de fora, eles acabam vindo pouco no pólo e ajuda é dificultada e no início acaba gerando uma desistência. (T.P A).*

*Eles acham um pouco difícil o virtual. Trabalham o dia inteiro e ai chegam em casa tem que abrir o ambiente, fazer as atividades e não dá tempo. Nesse tempo eles vão desistindo. Porque é o que a gente fala, o aluno que começa*

*a fazer uma faculdade virtual, se ele estiver sobrecarregado, ele vai ter que optar, uma coisa ou outra porque realmente tem muita(T.P. B).*

*E a maior causa apontada pelos alunos sobre a evasão, num questionário próprio feito por nós, a coordenação e a tutoria presencial, eles indicam a causa como sendo a tutoria virtual. Que não responde aos emails, que não os atende em suas dificuldades, que não passam as notas na hora em que deveriam postar, que os tratam com indelicadeza (C.P. C).*

Como argumenta Maggio (2001) parte do desafio do trabalho do tutor está em cuidar de atender prontamente ao aluno e suas dúvidas, pois os alunos podem não retornar. Reis (2002, p.5) afirma que “A resposta imediata e assertiva por parte do tutor é um elemento fundamental nos modelos virtuais para que o aluno siga buscando a tutoria”.

A distância que os alunos estão do pólo de apoio presencial é apontada como um dos motivos da desistência no início do curso, confirmando a importância desse espaço como suporte pedagógico e administrativo, sobretudo, nessa etapa inicial.

Em termos de estratégias pensadas para diminuir a evasão temos

*Eu acho que o principal ponto é você atender o munícipe. Eu acho que se você conseguir atender o pessoal da sua região, a evasão também diminui. (C.P. C).*

*Nós em termos de pólo, o que vamos fazer. Além daquilo do dia a dia, a gente acaba ligando para aluno, email, quando o aluno não retorna e a gente percebe que ele está ausente. (...) Mas agora, a gente fez uma reunião em dezembro e a gente tomou algumas medidas que nós vamos fazer. Então até o dia 31 de março, os tutores vão entregar para a coordenação, eles vão fazer um levantamento das evasões que teve no pólo e nós vamos um levantamento dos motivos dessas evasões. (...) eles vão estabelecer contato com esses alunos que evadiram para a gente saber os motivos para a gente poder, em cima disso, estar tratando, talvez buscar uma alternativa, um planejamento para buscar diminuir essas evasões. (C.P. B)*

*Nós acompanhamos tutores virtuais que mandam mensagens para os alunos constantemente. Há reofertas, há novas chamadas para avaliações que às vezes eles não conseguiram completar. Então há uma flexibilidade muito maior. Eu acho que já decorrente dessa evasão. (C.P. C).*

Já no âmbito das iniciativas da própria UAB/UFSCar para superar a evasão, a tutora presencial (T.P. A) afirma que a princípio não houve nenhuma iniciativa formal, mas que percebe-se um esforço da UFSCar em realizar replanejamentos e revisões.

*Mas num primeiro momento não foi feito nada. Agora num segundo momento o que eles fizeram, para a segunda turma? Eles fizeram uma revisão do plano pedagógico. Então o que eles tinham que fazer para ajudar os alunos (T.P. A).*

Na discussão sobre as causas da evasão, destacam-se a falta de tempo, a não adaptação à educação a distância, problemas com a tutoria virtual. Mas também a questão de como a educação é percebida enquanto modalidade de formação.

*Eles acham que é uma maneira fácil de garantir o certificado (C.P. C).*

*Então num primeiro momento, eu acho que eles não tinham muita noção do que seria um curso a distância. Por exemplo, fazer um curso a distância que ele não teria trabalho.(T.P A).*

*Os próprios alunos, eles vêm muitas vezes fazer a educação a distância como se fosse um curso para ser feito nos finais de semana. Então você deixa uma atividade aberta durante a semana inteira para eles fazerem. Isso é fato: nos finais de semana todos aparecem em peso me pedindo prorrogação de para entregar as atividades. Eu acho que a própria concepção dos alunos é de que é um curso menor, que é um curso que você pode fazer aos finais de semana. (professora A).*

Esse é um aspecto que carece de problematização, pois se os alunos parecem, ao menos inicialmente, perceber a educação a distância de forma banalizada, isso não ocorre fortuitamente, mas dentro de um determinado contexto histórico e social.

#### 4.3.10 Olhares dos sujeitos da pesquisa sobre a educação a distância

Barreto (2003), Belloni (2003b), Scheibe (2006) e Freitas (2007) são alguns dos autores que vêm apontado a maneira aligeirada e banalizadora com a educação a distância comparece em muitas propostas de formação de professores, com o objetivo de oferecer certificação em massa. A fala da professora A indica essa massificação

*Existe esse tipo de estrutura que não deixa de ser uma educação em massa. Onde você faria um curso por ano que tinha 60 vagas, a distância tem 250 vagas. São três vezes mais, mais de três vezes do que você atenderia no presencial. Então, de certo modo, é uma educação em massa. Eu acho que essa educação em massa é uma estrutura que tem crescido rápido demais. Talvez não atenda toda essa demanda. Talvez tenha alguns problemas que precisariam ser reajustados (P.A).*

O público alvo das propostas de educação a distância é, em geral, aqueles que não teriam acesso ao ensino superior por outras vias. No site oficial da UAB/UFSCar a educação a distância é vista como uma possibilidade de oferecer ensino gratuito e de qualidade para aqueles que por algum motivo não tiveram acesso. O que está presente nos trechos das entrevistas com outros sujeitos

*(...) a gente está atendendo uma população que supostamente não teria condições. (...) Atende a uma população que não é necessariamente uma população que viria fazer vestibular aqui. Quando a gente estava fazendo a proposta, a gente pensava em atender a uma população que tivesse menores condições para fazer um curso presencial.(C.C.)*

Apesar de ser assinalado o caráter democratizante da educação a distância, é preciso que haja ponderação a fim de evitar banalizações e a oferta de qualquer curso, sem qualidade.

A perspectiva de democratização comparece em vários outros trechos das entrevistas

*Tem sido visto como algo promissor. Algo que tem movido o trabalho de muita gente; envolvendo bastante dinheiro, mas que ao mesmo tempo é algo que ainda está engatinhando. Às vezes se atropela porque não sabemos como fazer, porque é algo meio pioneiro. Eu acho que tem algumas falhas, algumas coisas que as pessoas estão aprendendo a fazer e estão tentando corrigir por erro e acerto. Mas em linhas gerais, todo mundo vê como alguma coisa promissora (P. A)*

*(...)a educação a distância é, desde o meu ponto de vista, um grande local para democratização do ensino. Para mim, você tem a possibilidade de ampliar o acesso de uma maneira absurda (C.C.).*

Suscitando algumas contradições frente aos desafios apresentados, a educação a distância comparece muitas vezes como uma modalidade de ensino legítima e que pode, como afirmam alguns, trazer possibilidades para repensar o ensino presencial.

*(...)a educação a distância ela te dá um monte de ferramenta que você pode estar utilizando, se bem utilizadas, com certeza você vai formar um profissional melhor. Algumas tecnologias de informação e comunicação que permite com que você tenha o aluno mais preso na sua aula, a sua atividade do que um aluno do presencial. E se você fazer no presencial o uso dessas tecnologias você ganha bastante. Eu entendo que esses componentes que estão aí, eu acho que consegue dar uma formação para o profissional para ele estar atuando de igual para igual ou talvez até melhor do que às vezes até melhor, dependendo da situação. (C.P. B).*

*Eu acredito que não há volta. O aluno que experimenta educação a distância não volta para o ensino tradicional. (C.P. C)*

*Eu tenho percebido que alguns professores têm voltado para sala de aula para aprender sobre EaD (...) É mais aquilo de envolver, de você levar o aluno a pesquisar, levar o aluno a interagir, de acreditar que a aprendizagem é feita pela interação. (C.P. A).*

*Isso é uma coisa que está acontecendo com a gente, que a gente precisa trazer para o presencial. E não o contrário. Na EaD se você não for muito junto, não caminha. Então você tem que saber o que o outro fez, o que o outro está fazendo, o que já foi feito. Levar para o presencial um pouco essa experiência, porque como a gente planeja tudo junto, a gente está tendo oportunidade riquíssima que a gente não tinha antes (coordenadora de curso).*

*Eu acredito que pode ser muito enriquecedor, se souber usar essa ferramenta. Hoje em dia é tudo na área da informática, não é? É tudo ambiente. (T.P. B).*

*Então eu digo para você, sintetizadamente, que o que eu acho de positivo na EaD, no curso de Pedagogia da EaD, um dos diferenciais é esse planejamento em equipe que eu nunca realizei no presencial (P. B).*

Os trechos acima apresentam a educação a distância como trazendo a possibilidade de favorecer o trabalho coletivo e de incentivar os professores do ensino superior a se envolverem em novos processos de formação que preparem para o trabalho nessa modalidade de ensino. São aspectos que podem indicar potencialidades da educação a distância e vir a representar ganhos para os processos formativos, a depender da perspectiva de formação que subsidiar as propostas. Contudo, o principal aspecto que podemos destacar desses trechos diz respeito à educação a distância ser compreendida como sendo mais ‘atualizada’ que o ensino presencial.

*(...) toda uma estrutura de informática, de equipamentos, de situações que me auxiliam no desenvolvimento da disciplina, desde o livro didático até a realização de uma videoconferência, gravação de aulas, disponibilidade de DVDs. Existe uma estrutura, um aparato que eu nunca desfrutei na educação presencial (P. B).*

Barreto (2003) afirma que a adjetivação do ensino – presencial *versus* a distância - foi introduzida no contexto da LDB/96 que instaurou “o lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias” o ensino presencial fica “mais” velho, desgastado, esvaziado. É a qualificação que desqualifica” (p.26).

Um trecho da entrevista com a professora A complementa essa discussão quando indagado sobre a finalidade do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

*Eu acho que o propósito dele é tentar fazer essa aproximação desse aluno com o ambiente virtual. Tem diversas disciplinas que tratam das tecnologias, tecnologias de informação, uso do ambiente, ética para o uso do ambiente. Uma primeira função é essa. A outra função eu acho que é tentar trabalhar, não sei se está conseguindo, mas tentar trabalhar de um jeito diferente de curso presencial. (P.A).*

Essa maneira de vincular o uso das tecnologias à melhoria dos processos de formação docente comparece nas orientações de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, em 2009, lançou o mais recente projeto “Padrões de Competências em TIC para Professores” com o objetivo de melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho. Na visão da UNESCO esses padrões

foram elaborados para favorecer “o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as habilidades e os recursos das TIC para aprimorar o ensino” (UNESCO, 2009). Complementando, afirma-se que o projeto não tem o objetivo apenas de melhorar docente “mas fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país”. (idem).

Associando a reforma do ensino ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social, a UNESCO argumenta que o propósito do projeto é oferecer diretrizes e métodos que possam dar suporte a uma formação docente baseada nas tecnologias, visando assim a melhoria da “força de trabalho do país” (idem, ibidem).

Formar um professor que seja capaz de fazer uso das diversas tecnologias para criar possibilidades de aprendizagem para seus alunos pode e deve ser um dos objetivos dos processos de formação de professores. Contudo, vincular diretamente o uso das tecnologias à melhoria da prática docente e, conseqüentemente, do ensino é reduzir os problemas educacionais ao nível micro da sala de aula, e unicamente ao trabalho do professor.

Ao tomar como função principal do sistema educacional a melhoria da força de trabalho, a UNESCO demonstra seu vínculo com a lógica neoliberal (SILVA e NOMA, 2007).

Não podemos discutir a educação a distância sem termos em conta que ela comparece nas orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, como sendo a mais adequada e ‘barata’ para dar conta da formação de professores (TORRES, 2000). Sempre associada ao uso das tecnologias que imprimem uma aparência de atualidade e maior adequação às exigências sociais de um mundo permeado pelos recursos tecnológicos.

Se isso está presente nos trechos de entrevistas anteriormente apresentados, fica ainda mais evidente na fala da professora A.

*E dizer, por exemplo, no momento que nós vivemos hoje, o aluno que tem uma habilidade com a tecnologia e com as ferramentas virtuais, isso é um elogio a ele, não é um menosprezo. Dizer que ele foi formado em educação a distância pode ser uma coisa interessante (P.A).*

A contradição percebida durante a entrevista, confirmada pela própria fala da professora A, é evidenciada nesse trecho que é antecedido de apontamentos dos reducionismos e da massificação que caracterizam a educação a distância.

Acompanhando essa discussão indagamos os participantes da pesquisa acerca de como percebiam a educação a distância enquanto uma possibilidade para formar professores.

*Eu acho que é a única maneira de você atingir um número grande de professores ao mesmo tempo. Diminuindo custos e tempo. Desde que ela seja bem elaborada (...)Desde que o conteúdo seja muito bem preparado, eu acho que é só desse jeito que a gente vai conseguir. Eu acho os encontros presenciais são dispendiosos. Que a gente não tem mais tempo para isso. Os tutores acumulam cargo. Eles não conseguem estar nos lugares e a internet te proporciona isso(C.P C).*

*(...)formar professor totalmente a distância é complicado. Mas para algumas pessoas é a única possibilidade que têm de ingressar no ensino superior. Seja por falta de tempo, por condições financeiras. E também por uma questão de formação que os impede de ingressar no ensino superior presencial, devido à concorrência. Principalmente na universidade pública. A educação a distância pode atender a essas pessoas que não tiveram ou não tem outras oportunidades.(T.V. A).*

Esses trechos remetem-nos a outros questionamentos feitos por Barreto (2003, p.26).

Para quem é o ensino a distância? Para quem mora longe dos grandes centros e/ou não teve acesso à educação no tempo “certo”? Para o aluno pobre da escola pública empobrecida e para formar o professor que vai ensiná-lo, reforçando o apartheid educacional? E a quem se destina o ensino presencial de qualidade, também com a presença das tecnologias e das linguagens que, mesmo não sendo suficientes, são condições necessárias à inclusão?

A criação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) representa o nítido intuito federal de investir na educação a distância e nas TIC como uma das estratégias para democratizar e expandir o acesso ao ensino superior público. Essa intenção já se mostrava presente no PNE que também traz a meta de ampliar, até 2011, de 11% para 30% o acesso ao ensino superior da população entre 18 e 24 anos.

O recente lançamento desse programa torna complexa a tarefa de responder às perguntas feitas por Barreto (2003). O que as tornam ainda mais necessárias. Tendo como foco a formação de professores da Educação Básica, o programa UAB carece de análises que permitam compreender a maneira como a educação a distância vem sendo colocada para formar esses profissionais. Nosso estudo, de caráter exploratório e situado na experiência do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar apontou alguns aspectos que precisam ser melhor compreendidos e problematizados. Tantos outros aspectos precisam ser ainda evidenciados.

Quanto ao curso de Pedagogia da UAB/UFSCar encontramos.

*A UAB/UFSCar tem um perfil de aluno diferenciado, como já falei. Pessoas que já fizeram uma graduação em outras universidades públicas, por exemplo, como UNICAMP. UNESP. Também há pessoas que já fizeram mestrado. Há professores da educação básica e do ensino superior (T.V. A).*

*Eu tenho aqui na EaD de São Carlos, alunos que já são formados em outras áreas e que estão procurando adentrar a área da Educação e mesmo alunos que são mestres e eu já tive até alunos doutores (P. B).*

Mas será esse o público da UAB espalhado pelo Brasil?

Um dos objetivos da UAB é oferecer formação inicial e continuada as professores em exercício na rede pública de ensino sem a devida formação. Não há então incoerências no público atendido pela UAB/UFSCar?

Com a criação da UAB as universidades públicas assumem a responsabilidade pela oferta de ensino superior por meio da educação a distância. E se por lado, é preciso que cuidados sejam tomados para não incorrer em banalizações e aligeiramentos da formação oferecida, por outro lado, certas possibilidades podem ser percebidas e devem ser exploradas.

*(...)a gente decidiu, que é política nossa, que nós não baixar a qualidade do ensino. E ao fazer isso a gente disse: “Bom, EaD não é curso vago, a gente não considera os alunos da EaD menos do que os alunos do presencial, e portanto eles vão ter o ensino de qualidade tal qual”. Pode ser mais facilidades às vezes, ao invés de toda quarta ele ter me trazer o fichamento de um texto, pode ser que a gente combine diferente. Mas nós não vamos baixar o padrão de qualidade que a gente dá porque a gente quer um ensino de qualidade, um ensino público, gratuito, de qualidade para todos. É isso é uma coisa que nós vamos levar a ferro e fogo de verdade e não tem jeito. (C.C.)*

*A gente percebe com muita tranquilidade que, por exemplo, essas instituições de ensino que trabalham os cursos a distância, elas não querem perder aquilo que elas conquistaram ao longo dos anos. A questão da qualidade principalmente, da seriedade. Elas continuam na mesma linha. (...) Eles procuram uma linha de seriedade e isso vai dando credibilidade cada vez mais. Eu sinto que a qualidade deles está em primeiro lugar. Formar um profissional competente, com qualidade, para estar no mercado de trabalho representando bem, levando o nome da instituição isso não cai de jeito nenhum. (C.P. B).*

*A UFSCar tem uma marca muito grande que é o compromisso com a educação pública. Então, ela prega muito essa bandeira. É uma bandeira da UFSCar: o compromisso com a educação de qualidade e pública. Isso faz parte da história da UFSCar. É uma identidade que a gente nota em todos os cursos que ela oferece. E o nosso intuito é que isso possa acontecer também na formação desse professor a distância (P.B).*

Em consonância com as afirmações feitas acima, Moran (2009), ao tratar dos modelos de ensino superior a distância no Brasil, alega que “As instituições sérias no presencial costumam desenvolver também um trabalho a distância relativamente sério” (p.55).

Ao buscarmos estabelecer algumas compreensões acerca do modelo de formação inicial de professores em nível superior a distância que vem sendo construído no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, ao mesmo tempo em que devemos problematizar o contexto em que a educação a distância se constitui enquanto uma possibilidade de formação de professores - destacando seus desafios e limitações - não podemos desconsiderar os esforços que vêm sendo feitos no contexto da UAB/UFSCar no sentido de minimizar barreiras e dificuldades encontradas até então e promover uma formação de qualidade.

*A gente já viu que tem problemas de quantidade de disciplinas, carga-horária. A gente vai te que dar uma mexida, que não está bem ainda. (Coordenadora do curso).*

*a UFSCar está estudando a possibilidade da incorporação dessa modalidade aos próprios departamentos.(P.B)*

*A gente recebeu um email no final do ano da coordenadora geral, que é a Denise, com a proposta de estar fazendo uma participação mais efetiva de tutores e coordenação na questão de planejamento dos cursos. (C.P B).*

*(...) nos primeiros anos, nem acesso ao ambiente virtual do aluno eu tinha. Teve uma reivindicação nossa, dos tutores, porque para poder ajudar o aluno a se organizar, eu tinha que saber que atividade ele tinha que fazer, como ele tinha que fazer, onde que ele tinha que buscar, ai poder estar orientando o aluno. Então hoje nós temos acesso ao ambiente virtual. (...) O que existe hoje, nós recebemos, em dezembro, uma previsão de mudança, onde o ambiente vai ser aberto um mês antes e os tutores presenciais poderão participar das atividades, entrar em contato com os conteúdos, saber que atividades os alunos irão fazer. (T.P A).*

Esses esforços de que falamos talvez estejam presentes no cuidado com o número de alunos que cada tutor virtual fica responsável na UAB/UFSCar. Dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED) de 2008 apontam que a média nacional de alunos por tutores é de 157. Na UAB/UFSCar, os tutores virtuais são responsáveis por 25 alunos. Sem nos esquecermos dos desafios que cercam o trabalho desse profissional, esse número indica um ponto favorável do modelo de educação a distância da UAB/UFSCar e uma preocupação em não sobrecarregar o trabalho do tutor.

É nesse cenário conflituoso, movediço e contraditório que se engendram as análises sobre as propostas e experiências de formação de professores em nível superior a distância. E foi esse o desafio que assumimos ao desenvolver o trabalho de pesquisa que aqui relatamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Duarte (2002, p.139)

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Esse trabalho apresentou o relato dessa nossa longa viagem, permeada por nossas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas. Tendo concentrado os esforços de nossa investigação em torno da formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior a distância, constituímos um problema de pesquisa, selecionamos um universo e elaboramos um caminho metodológico que nos possibilitasse coletar dados e construir, a partir deles, conhecimentos e compreensões que pudessem contribuir com a discussão sobre a temática.

Quando iniciamos a pesquisa que apresentamos nesse trabalho, tínhamos por objetivo primeiramente realizar um mapeamento das universidades paulistas que ofereciam à época o curso de Pedagogia na modalidade a distância, selecionando posteriormente duas delas, uma pública e uma privada, para analisarmos o modelo de formação inicial de professores que vinha sendo construído.

Muitas foram as dificuldades de contato e de disponibilidade de participação em nossa pesquisa por parte das universidades paulistas identificadas. Dentre elas, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é a única universidade pública do estado de São Paulo que oferece atualmente o curso de Pedagogia por meio da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Considerando a importância e amplitude que esse recente programa federal tem no cenário das políticas de formação e de expansão do ensino superior público por meio da educação a distância, optamos por analisar o modelo de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior que vem sendo implementado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

A escolha pelo curso de Pedagogia da UAB/UFSCar como universo de nossa pesquisa não nos trouxe menos obstáculos. Inúmeras barreiras se colocaram ao acesso aos documentos oficiais do curso - especialmente o projeto pedagógico - e aos profissionais envolvidos com o desenvolvimento da proposta formativa. Essas dificuldades exigiram um exercício investigativo na construção de novas estratégias de acesso ao material de análise e aos sujeitos. Analisar uma proposta formativa em plena implementação não é uma tarefa das mais fáceis. Nada está pronto. Reformulações estão sendo constantemente realizadas tendo em

vista os desafios que vão surgindo quando a proposta formativa é colocada em ação. Nosso acesso ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar foi inviabilizado em virtude das revisões e readequações porque estava passando.

Foi ciente dessa proposta em movimento que realizamos nossa investigação.

As estratégias alternativas que construímos nos permitiram o acesso a algumas informações oficiais da UAB/UFSCar e do curso de Pedagogia bem como o contato com alguns dos diferentes profissionais envolvidos com esse projeto e, mais especificamente, com esse curso. Muito embora a natureza qualitativa de nossa pesquisa não nos permita fazer generalizações, acreditamos que ao apresentar as compreensões que as informações oficiais e as entrevistas realizadas nos possibilitaram elaborar e alguns dos indicadores do modelo de formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar que pudemos perceber, possamos contribuir com novos elementos para reflexões sobre a formação inicial de professores a distância.

Tendo como objetivo de nossa investigação analisar o modelo de formação inicial do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, estabelecemos três objetivos com a finalidade de sistematizar o desenvolvimento da pesquisa e nossa imersão nesse universo. Cada um dos objetivos fundamentou-se em uma questão norteadora:

1. Quem é o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar?
2. Que concepção de formação sustenta a proposta formativa do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
3. Que aspectos são fundamentais no modelo de educação a distância da UAB/UFSCar?

A partir desses questionamentos buscamos construir algumas compreensões que nos oferecessem indicadores do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Indicadores esses engendrados no cotejamento entre os dados oficiais e as informações obtidas nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Os dados contidos no site oficial apresentam que a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar é formar um professor pesquisador, capaz de refletir e investigar seu fazer, apto também a construir conhecimentos. Essa preocupação em dotar o professor de uma capacidade reflexiva/investigativa comparece tanto nos princípios norteadores e eixos

temáticos que devem orientar a elaboração das disciplinas quanto nas falas de alguns dos profissionais entrevistados ao argumentarem sobre as atividades formativas propostas aos alunos. Percebemos um cuidado em utilizar de estratégias de ensino que fomentem uma postura reflexiva por parte do aluno bem como um olhar investigativo para a realidade da escola.

As disciplinas de Práticas de Ensino acompanham toda a matriz curricular do curso e isso parece apontar para a preocupação com uma imersão gradativa do aluno no universo escolar e a busca por uma adequada articulação entre dimensões teórica e prática da formação do futuro professor. Entretanto, percebemos alguns desafios quanto aos estágios supervisionados. Os dados obtidos junto aos profissionais da UAB/UFSCar entrevistados não nos ofereceram uma visão clara de como os mesmos irão ocorrer apontando para a presença de resquícios de modelos de formação pautados na separação entre os componentes formativos.

Segundo informações de alguns dos profissionais entrevistados, o acompanhamento do processo de estágio supervisionado ficará sob responsabilidade de um professor da instituição escolar que irá receber os alunos. Esse professor receberá uma formação oferecida pelos professores do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Esse é um dos pontos que carece de melhores entendimentos. Se por um lado, há a possibilidade de oferecer aos futuros professores uma formação que se valha do trabalho articulado entre professores experientes das escolas e professores universitários, de outro lado precisamos problematizar quem são os profissionais que atuam como formadores nos processos de formação a distância, seus papéis e responsabilidades.

Alguns desafios e entraves foram encontrados no momento em que buscamos compreender, junto aos participantes da pesquisa, o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar. Acreditamos parte desses desafios advém do fato de essa ser uma proposta recente e ainda não possuir egressos. Os profissionais entrevistados puderam falar em termos de propostas, de intenções ainda não definitivamente concretizadas. E nesse momento pudemos perceber também a necessidade de haver uma visão mais articulada entre aqueles que participam diretamente do processo de formação dos alunos para que todos tenham a clareza das finalidades e objetivos do curso, do profissional a ser formado e das estratégias que serão adotadas para dar conta de atender ao que se tem colocado em termos de proposta de formação.

As afirmações dos sujeitos acerca do desconhecimento do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar confirmam a necessidade de rever o espaço reservado às discussões coletivas que possibilitem um trabalho mais articulado e interdependente entre os profissionais envolvidos com o curso.

Quanto ao trabalho coletivo dos professores responsáveis pelas disciplinas, a proposta da UAB/UFSCar parece trazer alguns elementos que permitem repensar os processos de formação presenciais. O trabalho coletivo e articulado de que depende a elaboração das disciplinas no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar foi ressaltado por alguns sujeitos que afirmaram não vivenciar esse mesmo fazer coletivo no ensino presencial.

Entretanto, na UAB/UFSCar novos profissionais passam a compartilhar a responsabilidade pela formação dos alunos e é preciso que se reveja formas de sua participação nesse trabalho coletivo a que se referiram os professores. Dentre esses novos profissionais a figura do tutor, em especial, do tutor virtual assume no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar um lugar fundamental. Esse papel significativo que o tutor virtual ocupa no modelo da UAB/UFSCar é constatado nos dados contidos nos documentos oficiais e nas falas dos sujeitos.

A compreensão do modelo de formação inicial do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar nos levou a problematizar o trabalho dos profissionais que assumem o papel de formadores ao entendermos que são eles quem devem realizar as mediações necessárias à aprendizagens dos alunos.

Na estrutura do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar dois agentes formadores destacam-se: o professor coordenador de disciplina (professor da UFSCar) e o tutor virtual. Ao professor coordenador de disciplina é delegada a tarefa de elaborar a disciplina, os materiais didáticos, as atividades formativas e as avaliações. O tutor virtual encarrega-se da responsabilidade de acompanhar o processo de formação dos alunos, solucionando dúvidas, avaliando, motivando, mediando as interações.

A elaboração da disciplina é tarefa do professor coordenador de disciplina. Há na UAB/UFSCar uma preocupação expressa de que o tutor virtual seja envolvido nesse planejamento da disciplina que irá acompanhar. Entretanto, dificuldades de diversas naturezas parecem obstaculizar essa proposta de trabalho coletivo. Os professores entrevistados demonstraram um esforço de realizar um trabalho de formação junto aos tutores virtuais que possa favorecer seu trabalho junto à disciplina. Mas a participação dos tutores virtuais ainda é pequena no planejamento da disciplina.

Os materiais didáticos disponibilizados aos alunos incluem mídias impressas, mídias virtuais e mídias eletrônicas e digitais. Os professores coordenadores da disciplina são os responsáveis por elaborar os Guias de Estudo, as videoaulas e as videoconferências/webconferências cuja utilização fica a critério de cada professor.

Embora tenhamos percebido a preocupação com a elaboração dos materiais didáticos, alguns dos sujeitos afirmaram que a necessidade de concentrar em um tempo menor de formação os conteúdos das disciplinas traz alguns desafios. Encontrar a medida adequada entre a oferta de uma formação sólida que trabalhe os conhecimentos necessários em cada disciplina e ao mesmo tempo atenda ao tempo estipulado é apontado como uma das barreiras a serem vencidas.

Nesse processo de elaboração dos materiais didáticos o tutor virtual também não participa. Contudo, nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa ele é percebido e se percebe como um professor, pois é ele quem, via de regra, acompanha de forma mais próxima e cotidiana o processo de formação dos alunos.

Assim, como em muitas das propostas de formação a distância, parece que há a necessidade de revisões quanto ao trabalho de tutoria virtual na UAB/UFSCar. Pesquisas realizadas pelos próprios profissionais envolvidos com a UAB/UFSCar sobre os cursos de graduação por meio dessa parceria apontam para a necessidade de se buscar meios de superar essa dicotomização /fragmentação do trabalho dos formadores na educação a distância, correndo-se o risco de criar uma subprofissão ou uma subclasse docente.

As falas de alguns sujeitos indicaram que a UAB/UFSCar tem repensado as formas de participação dos diversos profissionais nas propostas dos cursos apontando para um esforço de superar as dicotomizações ainda encontradas.

O trabalho de tutoria virtual é cercado de inúmeras barreiras e limitações. O vínculo profissional precário ou mesmo inexistente é apontado pelos tutores virtuais como um dos principais desafios que enfrentam e que tem implicações diretas na qualidade do trabalho que desenvolvem. Afirmaram perceber o trabalho de tutoria como temporário, secundário ou mesmo como “um bico”.

Essas afirmações feitas pelos tutores virtuais indicaram a necessidade de que revisões e replanejamentos precisam ser realizados, sobretudo, pelo fato de serem eles os principais responsáveis por acompanhar o processo de formação dos alunos que se realiza, principalmente, por meio do ambiente de aprendizagem *Moodle*. Se os tutores virtuais assumem numa proposta formativa responsabilidades tipicamente docentes é preciso que lhe

sejam dadas as devidas condições institucionais e pedagógicas de trabalho, a fim de superar processos de precarização de seu trabalho.

No tocante às ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem são utilizadas para favorecer processos comunicativos e interativos entre alunos e formadores e dos alunos entre si. Alguns dos entrevistados argumentaram que as interações e as discussões coletivas são ainda incipientes e que os materiais impressos (Guias de Estudo) são os principais recursos utilizados pelos alunos. O que indica a importância de que novas estratégias sejam pensadas para promover uma formação mais colaborativa, tendo em vista que no modelo de educação a distância da UAB/UFSCar o AVA é o principal espaço de formação e socialização dos alunos, caracterizando um ensino virtual.

Os estudos autônomos comparecem como um elemento fundamental do modelo de educação a distância da UAB/UFSCar. E foi um ponto que mereceu nossa atenção haja vista que tem influências diretas sobre o modelo de formação construído.

Informações obtidas junto aos sujeitos da pesquisa nos permitiram perceber que embora a interação e a comunicação sejam aspectos defendidos na proposta da UAB/UFSCar desafios vêm sendo encontrados na construção de espaços de aprendizagem colaborativa próprios a modelos de educação a distância mais participativos. Muito embora haja uma preocupação no início do curso de oferecer aos alunos uma formação para a familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas, uma cultura de aprendizagem colaborativa ainda não se constituiu.

Conforme afirmaram os sujeitos, o perfil dos alunos talvez contribua em certa medida para essa pouca interação, pois são alunos em sua maioria trabalhadores que realizam suas atividades de estudo simultaneamente à uma carga alta de trabalho.

Esses aspectos indicam a importância de que estratégias que promovam formas de interação e comunicação entre os participantes do curso sejam constantemente repensadas e desenvolvidas a fim de evitar que os futuros professores vivenciem processos individualizados de formação. A autonomia é algo que depende da relação e das trocas com o outro e em se tratando de um processo formativo deve ser diretamente mediada pelos agentes formadores do curso.

Na estrutura da UAB/UFSCar os pólos de apoio presencial devem propiciar formas de apoio ao processo de formação dos alunos e possibilidades de interação e comunicação desses com os agentes formadores e entre si. O pólo de apoio presencial é uma referência da universidade. Contudo, percebemos que os alunos do curso de Pedagogia frequentam os pólos

quase que exclusivamente para a realização das atividades de avaliação presencial, que são obrigatórias.

Mas e as oportunidades de vivenciar outras atividades formativas? A formação universitária impescinde da oportunidade de participação em outras atividades formativas como de pesquisa e de extensão. Isso está previsto também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Alguns dos entrevistados afirmaram expressamente que os alunos da UAB/UFSCar são considerados de maneira equivalente aos alunos do ensino presencial. Entretanto, as condições reais de implementação da proposta da UAB/UFSCar parecem ainda não comportar essa equivalência. Dessa forma, importa que replanejamentos sejam feitos a fim de que na proposta do curso estejam contempladas formas de participação nessas outras atividades formativas e que sejam devidamente atendidas as condições necessárias para que os alunos da UAB/UFSCar desfrutem das mesmas prerrogativas que os alunos do ensino presencial dessa instituição. Evita-se, desse modo, a criação de universidades paralelas dentro de uma mesma instituição.

Uma questão associada ao papel dos pólos de apoio presencial no processo de formação dos alunos diz respeito aos encontros presenciais que se vincula diretamente às formas de interação e comunicação entre os sujeitos participantes do curso. Todos os sujeitos, de forma mais ou menos explícita, destacaram a importância dos encontros presenciais quer seja para trabalhar melhor os conteúdos de formação quer seja para possibilitar a construção de vínculos afetivos mais fortes entre os participantes do curso, sobretudo, dos alunos entre si. Esses encontros presenciais também foram apontados como um elemento que contribui para diminuir os índices de evasão nos cursos.

Apesar de a educação a distância ser ressaltada enquanto uma possibilidade de formação, os sujeitos afirmaram que formar professores totalmente a distância implica em perdas para o processo formativo. Esses resultados nos permitiram concluir que os projetos e os programas de educação a distância para a formação inicial de professores em nível superior devem ser minuciosamente elaborados e não podem prescindir de encontros presenciais.

Essa necessidade dos encontros presenciais nos processos de formação inicial de professores a distância também pode se associar à influência que os modelos de docência por meio dos quais os professores são formados têm sobre o seu modo de ser professor. A maneira de o futuro professor agir será influenciada pelo modelo pelo qual está sendo formado. Nos espaços de formação inicial de professores a distância em que não há nenhum

encontro presencial, a cultura de formação e os modelos de docência são completamente outros. Perde-se, por exemplo, uma das referências fundamentais da cultura de formação instituída: a aula. O futuro professor será formado em um modelo de formação e irá atuar em outro, num espaço de educação presencial regido por aulas, via de regra, presenciais.

Essa falta de modelos de docência compatíveis com o modelo que o futuro professor terá que assumir pode trazer implicações significativas para a constituição de sua identidade docente. Portanto, esse é um aspecto que precisa ser repensado e problematizado a fim de que sejam estabelecidos os meios necessários para que o futuro professor experiencie modelos de docência que favoreçam a constituição do seu modo de ser professor.

Sabemos que a UFSCar tem uma histórica trajetória de compromisso com a formação de professores da Educação Básica e que não pretende abrir mão disso na formação realizada a distância. Entretanto, novos elementos são colocados em cena quando a educação a distância - com todas as suas especificidades, dimensões e contextos - se constitui como possibilidade de formação de professores e isso precisa ser considerado e devidamente problematizado.

A garantia da qualidade da formação depende também de análises e avaliações constantes que permitam perceber o cumprimento dos objetivos e finalidades de formação e realizar as regulações que se fizerem necessárias. Pesquisas precisam ser realizadas no sentido de apontar as possibilidades e as limitações dos modelos de formação inicial de professores em nível superior a distância e os resultados construídos precisam subsidiar a regulação das propostas já andamento bem como ser incorporado às novas propostas que surgirem.

A UAB se constitui como um programa de grande envergadura que culminou na própria reorganização da CAPES que passou a assumir, por meio de sua Diretoria de Educação a Distância, a incumbência de colaborar com o objetivo maior da UAB que é oferecer formação inicial e continuada aos professores da Educação Básica.

Com o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores, pela Portaria Normativa nº 9 do MEC em 30 de junho de 2009, a atuação da UAB é colocada como fundamental ao cumprimento da meta de formação de professores da Educação Básica. A problematização em torno das políticas de educação a distância se torna, nesse contexto, ainda mais necessária e urgente. Os números da UAB, disponíveis no site oficial, reafirmam isso. Para o presente ano a UAB prevê o estabelecimento de 1000 pólos de apoio presencial distribuídos por todo o território nacional. O objetivo é atender, até o ano de 2013, cerca de 800 mil alunos por ano.

Acreditamos que, longe de indicar um ponto final nas discussões sobre esse campo complexo e multifacetado que é a formação inicial de professores em nível superior a distância, as reflexões realizadas ao longo desse trabalho e as compreensões construídas com base nos dados analisados evidenciam a importância de novas investigações.

Sabemos que negar a educação a distância enquanto uma possibilidade alternativa de formação de professores é sem dúvida “jogar fora a criança com a água do banho”. Principalmente num país de dimensões continentais como o Brasil, cujas diferenças regionais são marcantes, e em que os déficits de formação entre os professores que atuam na educação básica são aviltantes.

Contudo, a utilização da educação a distância precisa estar inserida dentro de propostas desencadeadas por uma política nacional de formação dos profissionais da educação que garanta que, independente da instituição formadora ou da modalidade, a formação oferecida aos professores seja pautada por parâmetros de qualidade que permitam aos mesmos lidarem adequadamente com a realidade e a complexidade da contemporânea, contribuindo na formação de sujeitos que possam participar de forma cada vez melhor da vida produtiva e social do país.

Com a UAB novos elementos são trazidos à discussão como, por exemplo, a centralidade das universidades públicas na oferta de educação a distância, sobretudo para a formação inicial e continuada de professores. Muitas questões estão abertas e requerendo novas problematizações, novos olhares, novas perspectivas. E isso nos leva a conceber essa pesquisa de mestrado como o início de um longo caminho que se fará ao andar. A exploração está apenas começando.

“Nós não deixaremos de explorar, e ao final de toda nossa exploração chegaremos onde começamos e conheceremos o lugar pela primeira vez”.

*T.S. Elliot*

## REFERÊNCIAS

- ABRAED. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a distância. Disponível em: [http://www.abraead.com.br/anuario/anuario\\_20078.pdf](http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_20078.pdf). Acesso em 18 out 2009.
- ALARCÃO, I (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. E.B. de. **Educação a Distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ALMEIDA, L.C. Curso de Pedagogia da UNICAMP: marcas de formação. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2008.
- ALVES, J.R.M. **As bases legais da educação a distância no Brasil**. Brasília . v. 17, n. 26, p. 07-14, , 1999.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abuso dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- AZEVEDO, J. M.de. **A educação como política pública**. Campinas SP. Autores Associados, 1997.
- BARDIN, J. L. **Ére logique**. Paris: Robert Laffont, 1977 In FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- BARREIRO, I. M. F. . O Estágio como possibilidade de (re)significação da prática docente na formação de professores - ISBN: 978-85-61244-00-2. In: PALMA FILHO, J. C.. (Org.). **Pedagogia Cidadã - uma nova prática na formação do educador**. 1ª ed. São Paulo: Retcc - Artes Gráficas, 2007, v. , p. 229-240.
- BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In:\_\_\_\_\_(org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- \_\_\_\_\_. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.104, Especial, p.919-937, out. 2008
- BÉDARD, R. **O material didático impresso no ensino a distância**. In PRETI, O. (Org.) . **Educação a Distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livros, 2005, p.207-238.
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília, 2005.
- BELLONI, M.L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em 23 abr 2008.
- \_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 3ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2003a.

\_\_\_\_. A Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos Processos Educacionais. In BARRETO, R. G. (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª ed. 2003b.

BERNAL, E.G. Formação do tutor para a educação a distância: fundamentos epistemológicos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, jan./jun. 2008.

BITTENCOURT, R.L. **Formação de Professores em nível de graduação na modalidade EAD**. O Caso da Pedagogia da UDESC – pólo de Criciúma – SC. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre (RS), 2008.

BITTENCOURT, I. M. **Evasão nos cursos de educação a distância da UAB/UFAL**. In: 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. Educação e Comunicação, 2009.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_. Decreto no. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_. Decreto no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_. Decreto no. 5.800, de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: [http://www.uab.furg.br/file.php/1/13\\_editais/leis/lei\\_115022007.pdf](http://www.uab.furg.br/file.php/1/13_editais/leis/lei_115022007.pdf).

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 fev 2008.

\_\_\_\_. Portaria Normativa n.2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>.

\_\_\_\_\_. Fórum das Estatais pela Educação. Projeto: Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em 15 de abr. de 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria no. 318, de 02 de Abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB Disponível em [http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318\\_02.04.09.pdf](http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.pdf).

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária Brasileira. Brasília, df, 2003. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/anexo-circ021-04.doc>>. Acesso 17 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006 Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rep01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rep01_06.pdf). Acesso em 15 de out 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa no. 9 de 30 junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em 20 out 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância. **Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/Seed, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. **Comissão Assessora para Educação Superior a Distância: relatório**. Brasília: MEC/SESu, 2002.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. . **A dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva**. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009. Belo Horizonte/MG. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <http://www.hipertexto2009.com.br/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>. Acesso em 20 jan de 2010.

BRZEZINSKI, I. A formação e carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In \_\_\_\_ (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se inter cruzam** 4. ed. – São Paulo: Cortez: 2000.

\_\_\_\_\_. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In \_\_\_\_ (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008a. p. 167-194.

\_\_\_\_\_. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In \_\_\_\_ (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008b p.195-219.

CARMELO NETO, A. **A pedagogia cidadã e a formação do professor:** Um estudo de caso da pedagogia cidadã na cidade de Araraquara. 2008. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Cur) - UNESP - Campus da Araraquara (SP).

CALDERHEAD, J. The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 7, Nº 5/6, pp. 531-536 In GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

CARVALHO, C. R. ; GRIGOLI, J. A. G. . **Professoras das séries iniciais do ensino fundamental:** a prática docente como fonte de saberes IN **9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED** - Centro Oeste. Taguatinga - DF: Universidade de Brasília, 2008. v. 1. Disponível em: [www.neppi.org/anais/textos/.../pratica\\_pedagogica\\_professores.pdf](http://www.neppi.org/anais/textos/.../pratica_pedagogica_professores.pdf). Acesso em: 10 de ago 2009.

CAVALCANTE, M. J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez. 1994 In TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. p. 61-88.

CAVALCANTI, A. S. C. **O Barateamento da Educação:** Uma Abordagem Sobre a Tutoria no Contexto da Resolução. FNDE Nº. 26/2009. VI ESUD – Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância. São Luis, Maranhão, 2009. Disponível em: [http://www.uemanet.uema.br/artigos\\_esud/60273.pdf](http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60273.pdf). Acesso em 20 jan 2010.

CHARLOT, B. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHERFEM, C. O.; INACIO, A. C. ; REYES, C. R. . Gestão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar: tentativa de uma construção coletiva e dialógica. **Revista EDaPECi** - Educação a distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, v. 3, p. 75-84, 2009. Disponível em: [http://www.edapeci-ufrs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci/article/view/19/pdf\\_13](http://www.edapeci-ufrs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci/article/view/19/pdf_13). Acesso em 20 jan 2010.

CONTRERAS, J. D. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, S.M. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos In COSTA, M.V. (Org.) **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. In **Revista Brasileira de Informática na Educação.** Volume 15 – número 2 – Maio e Agosto de 2007.pp.9-16.

\_\_\_\_\_. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. In **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.71-90, jun. 2009.

DOURADO, L.F. **Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância:** novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade.* Campinas, vol.29, n.104 – Especial, p.981-917, out. 2008.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, Mar. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/00D/cp/n115/a05n115.pdf](http://www.scielo.br/pdf/00D/cp/n115/a05n115.pdf). Acesso em 15 jan 2010.

\_\_\_\_\_. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33,n.3,p.531-541, set./dez. 2007.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora LDA, 1991, p. 93-124

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FEENBERG, A. La enseñanza "Online" y las Opciones de Modernidad. 2001. Disponível em: <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/caceres.htm>. Acesso em 25 de julho de 2008.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. R. Houston (ed.). Handbook of Research on Teacher Education. N. York: MacMillan., 1990 In PACHECO, J.A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto Editora, 1999.

FELDKERCHER, N ; AIMI, D. S. . Apontamentos e desafios da educação a distância na formação de professores. In **Revista Paidéi@ (Unimes - Virtual)**, v. 2, p. 1-21, 2009. Disponível em:[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=83&path\[\]=49](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=83&path[]=49). Acesso em 20 jan de 2010.

FRAGALE FILHO, R. O Contexto Legislativo da Educação a Distância. In \_\_\_\_ (org.) **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, 18-42 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada.** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 –Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURKÖTTER, M.; LEITE, Y.U.F.; MORELATTI, M.R.M. **Os recursos tecnológicos interativos utilizados no PEC – Formação Universitária – pólo de Presidente Prudente: uma experienciar bem sucedida na formação de professores..** In *Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB – Campo Grande-MS*, n.19,p.59-76.jan./jun.2005.

GADOTTI, M; PEREIRA, O. **Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partidos dos Trabalhadores**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 09, p. 51 – 75, 1998.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

\_\_\_\_\_; NUNES, M. R. (Orgs.) **A formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E.S.(Coords). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília. UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C.et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998

GHEDIN, E. Tendências Contemporâneas na Formação de Professores na Perspectiva da Filosofia da Educação In: \_\_\_\_ (Org.). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Valer, 2007a, v. , p. 65-85.

\_\_\_\_\_.ALMEIDA, M. I de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. v. 1. 142 p.

GILBERTO, I.J.L. **Cursos de Pedagogia a distância: uma nova realidade educacional?** In **30a Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT04-3178--Int.pdf>. Acesso em 15 dez 2009.

GIORGI, C. A. G. Di ; LEITE, Y. U. F; RODRIGUES, S. A.A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. **Quaestio** (UNISO), Sorocaba-SP, v. 7, n. 2, p. 31-44, 2005.

GIOLO, J. **A Educação a Distância e a Formação de Professores**. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.29, n.105, p.1211-1234, set./dez. 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed(reimp.), São Paulo, Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HENRIQUES, C. M. . Educação a distância da UAB;UFSM: perfil dos estudantes, motivações para a escolha do curso e relacionamento com os profissionais envolvidos. In **Revista Paidéi@ (Unimes - Virtual)**, v. 2, p. 1-19, 2009. Disponível em: [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=142&path\[\]=94](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=142&path[]=94). Acesso em 20 jan de 2010.

HOYLE, E. Professionalization and desprofessionalization in education. In HOYLE, E.; MEGARRY, J. (eds.) Professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Questões da Nossa Época, 7).

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando**. Educação e Sociedade, Campinas, nº 68, número especial sobre formação de profissionais da educação: políticas e tendências, p. 163-183 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, vol.27, n. 96, 2006.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação In COSTA, M.V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores a nível de 2º grau e a melhoria da realidade do ensino da escola pública**. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_; Di GIORGI, C. **A qualidade na/da escola pública**. Mimeo. 22p. 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas atuais de formação de professores: da intenção à realidade. In: João Cardoso Palma Filho. (Org.). **Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador**. São Paulo: UNESP - Pró-Reitoria de Graduação / Rettec Artes Gráficas, 2007, v. , p. 31-46.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. 4ª Edição. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2003.

LIBÂNIO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5ª ed. Ed. Cortez São Paulo, SP, 2001.

LIMA, C. M. **Educação a distância e TV Escola: apropriações de professores em formação contínua**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica de Campinas. 2000

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

LIMA, S. F. A. ; GRÍGOLI, J. A. G. . **A visão dos professores sobre formação inicial na construção dos saberes da docência.** In: VIII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE e III Congresso Ibero Americano sobre violência nas escolas/CIAVE, Edição Internacional, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE e III Congresso Ibero Americano sobre violência nas escolas/CIAVE, Edição Internacional. Curitiba : PUC-PR, 2008. v. 1. p. 1366-1377.

LIMA, V.L.; OTSUKA, J.L.; MILL, D. **Formação docente para a modalidade de educação a distância.** In 15º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Fortaleza (CE), 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009212206.pdf> Acesso em 22 jan 2010.

LITWIN, E (Org.). **Educação a Distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, no. 74, abril, 2001.

MACHADO, V. M. **Curso de Pedagogia:** espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo? Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2003.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In LITWIN, E (Org.). **Educação a Distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001, p.93-110.

MALANCHEN, J. O Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Expansão da Formação Docente por meio da Educação a Distância. **Educere et Educare**. vol.3 n.5 jan./jun.2008. p.75-92.

MARE - Ministério da Administração Federal e **Reforma do Estado (1995)**. Plano Diretor da **Reforma** do Aparelho do **Estado**. Brasília: Imprensa Oficial, Setembro 1995

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In **Cadernos de Pesquisa**. no..118, mar. 2003. p. 89-117.

\_\_\_\_\_. **A Política de Educação Superior para a Formação e o Trabalho Docente:** a nova regulação educacional. 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

MILL, D. EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MIIL, D. et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distancia:** o tutor e sua importância nesse processo. Disponível em: <http://>

[http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/modules/mydownloads\\_01/viewcat.php?cid=7](http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/modules/mydownloads_01/viewcat.php?cid=7). Acesso em 22 jan 2010.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_.(Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar - INEP/COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005.

MONTEIRO, J. A. **Ensino a distância: educação ou treinamento no PEC/FOR/PROF?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília: SP 2005.

MORAN, J. M. **A educação a distância e os modelos educacionais na formação de professores**. In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008.pp.245-260

\_\_\_\_\_. Modelos e Avaliação do Ensino Superior a distância no Brasil. **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo; Thomson Learning, 2007.

NISKIER, A. **Educação à distância. A tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999

NOVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: (org). Os professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1995.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: uma breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001

OLIVEIRA, C.C. **A formação superior de professores através de mídias interativas**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2005.

OLIVEIRA, L. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In FELDMANN, M (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. 1 ed. São Paulo: Senac, 2009, v. 1, p. 133-153.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. **A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância**. In I Congresso Internacional da ABED, 2009.

PACHECO, J.A.; FLORES, M. A. Formação e Avaliação de Professores. Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **A (difícil) construção da profissionalidade docente.** Revista Educação, vol. 29, no. 2, 2004.

PAQUAY, L; WAGNER, M.C. **Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação.** In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L.; ALTET, M.; e CHARLIER, E. (Org). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, p. 129-152, 2001.

PEREZ GOMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In NOVOA, A. (org.) Os professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1995.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividades docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, novembro/2001.

PIMENTEL, N. **Educação Aberta e a Distância:** Análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2006.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M.C. (Org.) **Educação a distância:** fundamentos e práticas. Campinas: NIED-UNICAMP, 2002. p. 27-50.

PRETI, O. **A formação do professor na modalidade a distância:** (des) construindo metanarrativas e metáforas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.82, n200/201-201, p. 26-39, jan/dex, 2001.

\_\_\_\_\_. **A “Autonomia” do estudante na educação a distância:** entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In \_\_\_\_\_. (Org.) . **Educação a Distância:** sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livros, 2005, p.109-151.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: \_\_\_\_\_.(org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

REIS, H. **Modelos de Tutoria no ensino a distância.** Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensino-distancia.pdf>. Acesso em 22 jan 2010.

RIBEIRO, L.R. de C.; OLIVEIRA, M. R.G. de; MILL, D. **Docência on-line e interação tutor-aluno.** In I Congresso Internacional da ABED, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior, tutoria online e profissão docente. **Reflexão e Ação** (UNISC. Impr.), v. 17, p. 243-258, 2009b.

RIBEIRO, L.R. de C.; MILL, D.; OLIVEIRA, M. R.G. de “**Não é uma questão de ser mais difícil ou mais fácil, é apenas diferente:**” a docência virtual versus presencial sob ótica dos professores. In VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância ( ESUD), São Luis (MA), UNIREDE 2009. Disponível em: [www.uemanet.uema.br](http://www.uemanet.uema.br). Acesso 22 jan 2010.

RIOS, T.A. **Ética e Competência.** 13. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

ROLDÃO, M. C. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 2007, jan-abr. Vol.12, nº 34, 94-103.

ROSSETTI, G. ; ALVES, M. L. N. **O tutor em foco:** diferenças entre o virtual e o presencial. In: V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 2008.

SÁ, R. A. **Educação a distância:** um estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências.** 1985.

SANTOS, L. L. de C. P. . Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. **Repercussões das políticas de educação a distância na formação inicial de professores.** In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008. pp.465-481.

SAVIANI, D. 1999. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados,. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v.14 n.40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de Professores:** Políticas e Debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 47-63.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores:** Dilemas da Formação Inicial a Distância. Educere ET Educare. Revista de Educação. vol.1 no. 2 jul/dez, 2006. pp. 199-212.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo. um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto. Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SEGENREICH, S.C. D. ProUni e a UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-posições**, Campinas, v.20, n.2 (59), p.205-222, maio/ago. 2009.

SGUISSARDI, V. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.105, p.991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis, 2001. Disponível em: <projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>. Acesso em: 03 dez 2008.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. S. B. da.; NOMA, A. K. **Política de Formação de Professores em Curso Superior à Distância no Brasil desde 1990**. In Cadernos Anpae n. 4, Porto Alegre (RS), 2007. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/309.pdf>. Acesso em 12 fev. 2009.

SILVA, J.R.M. da **O programa PEC – Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação**. UNESP (Mestrado em Educação), Marília, 2007.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In DE TOMMASI, L; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais – 3 ed.** – São Paulo: Cortez, 2000.

STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. Londres: Heinemann, 1975 In \_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, no. 74, abril, 2001.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. p. 61-88.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para um epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. no.13. Jan/fev/mar/abr 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

\_\_\_\_\_. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino** In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didáticas e formação de professores. XIV ENDIPE, Porto Alegre/RS, 2008. P.17-46.

\_\_\_\_. LESSARD, C. **Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Editora Ática, 1995.

TEIXEIRA JUNIOR, W.; REALI, A. M . M. R. **Percepções e reflexões sobre a formação e prática da tutoria virtual em profissionais em início de docência na Universidade Aberta do Brasil – UAB UFSCar.** In Anais do IX Encontro Regional da ANPED – Região Sudeste, São Carlos, 2009.

TOME, M. F. **Fala, professora!:** um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras da educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília: SP 2005.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S.(Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

TOSCHI, M. S. **Formação Inicial e continuada de professores e a educação a distância.** In: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs.) **Formação de professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, pp. 81-99.

\_\_\_\_.Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, R. G. **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2003.

\_\_\_\_ **Educação presencial e a distância:** questões em aberto. In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008. pp.531-552.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 18 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Padrões de Competências em TIC para professores. V.1.0.** 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>. Acesso em 25 jan 2010.

Universidade Aberta do Brasil (UAB). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura em Educação Musical. 2007.

\_\_\_\_. \_\_\_\_ . Edital de Seleção de Tutores Virtuais. 2008.

\_\_\_\_. \_\_\_\_ Guia do Estudante, 2009a.

\_\_\_\_. \_\_\_\_ Manual do Candidato, 2009b.

VELANGA, C.M.; GUILHERME, C, M. **A construção do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia:** desafios a serem vencidos. VI ESUD - Congresso

Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2009, São Luis, Maranhão. Disponível em: [http://www.uemanet.uema.br/artigos\\_esud/60800.pdf](http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60800.pdf).

VEIGA-NETO, A. **Olhares...** In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro. DP&A. 2002, p.23-38.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil:** Introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes Curriculares Nacionais:** pedagogo, docente ou professor? Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis(SC), 2007

VILLARDI, R. Uma proposta sócio-interacionista para a formação de tutores em EAD. In: VIII Congreso de Educación a Distancia, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZUIN, A. A. S. **Educação a Distância ou Educação Distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor, e o Professor Virtual. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p.935-954, out. 2006.

\_\_\_\_ **A UAB, o tutor e o professor virtual.** Anais do Encontro de Pedagogia: 40 anos formando educadores. Encontro de Pedagogia. UFMS, Campo Grande, 2007.

## **ANEXOS**

**ANEXO A** - Modelo do Termo de Consentimento e Participação na Pesquisa enviado aos sujeitos participantes

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a Distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar”

Nome do (a) Pesquisador (a): Francisnaine Priscila Martins de Oliveira

Nome do (a) Orientador (a): Cláudia Maria de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** *a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar o modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Buscaremos analisar a proposta formativa do referido curso com o objetivo de identificar as concepções de formação e de professor que lhe dão sustentação e aspectos do modelo de educação a distância.*
2. **Participantes da pesquisa:** *A pesquisa terá como sujeitos tutores, professores, coordenadores de pólo e coordenador do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora compreenda o fenômeno estudado e contribua para a produção de conhecimento científico acerca da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas** *Todas as entrevistas realizadas serão semi-estruturadas, sendo guiadas por pontos de interesse explorados no decorrer da pesquisa.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo que possam identificar os participantes da pesquisa são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento desses dados.*

7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir no estudo e na compreensão do fenômeno da formação de professores a distância, em que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

## ANEXO B - Matriz de análise da proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar<sup>39</sup>

### 1. SOBRE O CURSO

#### 1.1. Denominação do curso

- Qual a habilitação o curso oferece?

#### 1.2. Clientela

- A quem se destina o curso? Quem são os alunos já em formação? De onde provém?

#### 1.3. Quantidade de vagas ofertadas

#### 1.4. Número de pólos

#### 1.5 Formas de ingresso

### 2. DURAÇÃO E INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO

- Duração do curso;
- Total de horas (presencial e a distância);
- Componentes curriculares (atividades teóricas e teórico-práticas, estágio; pesquisa, extensão, trabalho de conclusão de curso, atividades extra-curriculares)

#### 2.1. Regime Escolar

- Semestres, módulos
- Aproveitamento de estudos anteriores

#### 2.2. Turno de Funcionamento

- Como são realizadas as atividades de formação previstas (aulas teóricas, teórico-práticas; teleconferências, estágios)?

### 3 VINCULAÇÃO DO CURSO AO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA INSTITUIÇÃO (PDI)

- Objetivo da criação do curso no plano da instituição;

---

<sup>39</sup> Uma das fontes para elaboração dessa matriz se constituiu de aspectos presentes em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia a distância, a exemplo do projeto de EaD do curso de Licenciatura em Pedagogia: anos iniciais do Ensino Fundamental da parceria UFRGS/UFSC/REDISUL/MEC/SEED entre outros pontos fundamentais apontados pela literatura sobre formação de professores a distância e pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

- Há uma proposta de EaD na instituição? Quais as metas? Quantos cursos estão previstos?
- Como a educação a distância comparece no PDI?
- Quem participou da elaboração da proposta do curso investigado?
- Quantos são os pólos? Onde estão instalados? Quais os critérios de seleção desses pólos?
- Há um núcleo de EaD? Como funciona?
- Há vinculação do curso aos departamentos ou o funcionamento é independente?
- Há relação entre o curso de Pedagogia presencial e o curso a distância? Como funciona?

#### 4. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

##### 4.1. Fundamentação do Projeto Pedagógico do curso

###### Aspectos Teórico-práticos

###### *Pedagógicos*

- Qual a finalidade da formação oferecida?
- Qual a concepção de formação de professores orienta a proposta do curso?
- A docência é a base da formação do curso? Por que?
- Quem é o professor que o curso de Pedagogia a distância da UFSCar pretende formar?
- Por meio de quais estratégias de formação?
- Quais são os conhecimentos considerados como fundamentais?
- Que tipo de saberes os professores são estimulados a construir?
- Como as disciplinas estão organizadas para alcançar isso?
- Como o curso entende as necessidades de formação de um professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental?

###### *Educação a distância*

- Qual a natureza do projeto do curso de Pedagogia a distância?
- Qual a concepção de EaD sustenta a proposta do curso?
- Como a EaD é vista como possibilidade de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

## 4.2. Princípios norteadores do curso

- Quais os princípios orientadores da proposta formativa do curso?
- Quais as características teóricas e operacionais da organização curricular do curso?

## 4.3. Proposta metodológica (Como por em ação o projeto elaborado?)

### 4.3.1. Organização e dinâmica do currículo

- Qual a estrutura pedagógica do curso (módulos, seminários, oficinas, momentos presencias e a distância, etc)?
- Há alguma orientação específica sobre metodologias de ensino a serem utilizadas no curso? Ou essas são decisões dos diferentes professores?
- O curso prevê atividades extra-classe e de extensão? Quais são elas e como elas são implementadas?
- Há espaço para a pesquisa? Qual o conceito de pesquisa está presente na proposta do curso?
- Os alunos são envolvidos em pesquisa? Como gerenciam a distância as atividades de pesquisa e de extensão?
- Estão previstas atividades em grupo? Quais?

### 4.3.2. Matriz curricular

- Como as componentes formativas se distribuem pelo currículo do curso (carga-horária, créditos, etc)
- A matriz curricular do curso possibilita que tipo de formação aos futuros professores?
- Quais as atividades formativas previstas? Como estão organizadas (por semana? Por módulo?)?
- Em relação às atividades de formação, há espaço para debates e discussões sobre a realidade posta ao cotidiano escolar?
- As atividades propostas favorecem a reflexão, o trabalho coletivo? Os alunos são levados a refletir sobre seu percurso formativo?
- Há no curso oportunidades para refletir sobre as condições impostas ao trabalho educativo atualmente? (violência, indisciplina, etc.) - Estudos de caso (análise de casos reais e fictícios), Situações problemas, etc.
- Há oportunidades para refletir e compreender o contexto social no qual ocorre o processo educativo? Os alunos são levadas a construir posturas críticas para examinar criticamente o processo de educação existente no país?

- Os alunos são incentivados a constituírem grupos de discussão e pesquisa (on-line e presencial)?

#### *4.3.3. Descrição do material do curso*

##### *4.3.3.1. Produção de material pedagógico*

- Quais são os materiais didáticos utilizados no curso e disponibilizados aos alunos?
- Quem é responsável por sua elaboração? Segue algum padrão?
- Quais são os princípios e critérios que orientam a elaboração do material didático?

##### *4.3.3.2. Linguagens e mídias utilizadas no curso*

- Que mídias serão utilizadas no curso (material impresso, internet, etc)?
- Há prevalência de alguma? Por quê?

##### *4.3.3.3. Ambientes de aprendizagem*

- Quais as características do ambiente virtual utilizado no curso?
- Quais os recursos e ferramentas este AVA oferece?

#### *4.3.4. Estratégias de apoio à aprendizagem*

##### *4.3.4.1. Comunicação entre alunos, professores, tutores ao longo do curso*

- Que ferramentas de interação e comunicação são utilizadas no processo de formação dos alunos?
- Como o curso está estruturado em termos de atendimento aos alunos?
- Como as equipes responsáveis pelo desenvolvimento do curso lidam com as dificuldades dos alunos, dos tutores e dos formadores em termos de comunicação e interação?
- Qual o papel de formadores, tutores e professores na rede de comunicação e interação prevista no curso?
- Como são planejadas e desenvolvidas as orientações acadêmicas a distância nas disciplinas? Por quem ela é feita?

##### *4.3.4.2. Relação tutor/aluno/hora*

- Há um número médio de horas e de alunos que cada tutor fica responsável?

- Como é o trabalho do tutor?

#### 4.3.4.3. *Organização do estágio*

- Quando as atividades de estágio se iniciam?
- Onde e como os futuros professores realizam as atividades de estágio?
- Há parceria com estabelecimentos de ensino?
- Quem é responsável por supervisionar os estágios? Como os futuros professores são acompanhados e avaliados em suas atividades de estágio?
- Há um espaço para a reflexão sobre as atividades de estágio nas escolas e no próprio curso?

#### 4.3.4.4. *Momentos presenciais*

- Existem momentos presenciais no curso?
- Como são planejados e desenvolvidos esses momentos?
- Que tipo de atividades são desenvolvidas presencialmente?

### **4.4. Equipes multidisciplinares**

#### 4.4.1. *Descrição das equipes, dos profissionais e suas funções*

- Quantos e quem são os profissionais envolvidos no curso (coordenadores, professores, tutores, técnicos, etc.)?

##### *Descrição das equipes*

- Que equipes configuram a estrutura do curso?
- Qual o papel de cada equipe? Quem é responsável pelo quê?

##### *Descrição dos profissionais*

- Quem são os profissionais envolvidos no curso e qual a função de cada um?
- Qual o tempo se dedicam ao curso?
- Quem são os responsáveis por acompanhar o processo de formação dos alunos no curso (tutores, professores, etc.)?

#### 4.4.2 *Requisitos para ocupação de cada função e formação para o trabalho na EaD*

- Quais são os critérios de seleção dos diversos profissionais envolvidos com o curso?

- E dos agentes formadores?
- Há uma formação específica para os agentes formadores e demais profissionais no tocante ao trabalho na EaD?
- Como está organizada essa formação?
- Que tipo de atividades estão previstas nessa formação

#### **4.5. Avaliação da aprendizagem**

##### *4.5.1 Processo de avaliação*

- Como os alunos são acompanhados e avaliados nas atividades formativas propostas?
- Quem são os responsáveis por elaborar e orientar os alunos nessas avaliações?
- Há avaliações presenciais?
- Como são feitas e operacionalizadas?

##### *4.5. Acompanhamento preventivo*

- O curso trabalha no sentido de evitar a desistência/evasão dos cursistas? Como?

### **5. AVALIAÇÃO DO CURSO**

#### **5.1. Objetivo**

- Existe um processo de avaliação do curso no sentido de atendimento aos objetivos propostos?

#### **5.2. Acompanhamento da efetivação do currículo**

- Há uma avaliação das disciplinas oferecidas por parte dos alunos?
- Como esta avaliação é feita (presencial ou a distância)?

#### **5.3. Avaliação institucional**

- Existe um plano de avaliação do curso pela instituição?
- Em que consiste esta avaliação?

### **6. INFRA-ESTRUTURA DE APOIO**

#### **6.1. Laboratórios e equipamentos**

- Quais os serviços disponíveis na instituição e nos pólos para apoio à EaD?

#### **6.2. Pólos de apoio presencial**

- Como estão estruturados os pólos de apoio presencial?
- Quem responsável pelos pólos?
- Como funciona o atendimento?
- Que tipo de atividades são desenvolvidas?

### **6.3. Acervo**

- Há bibliotecas disponíveis aos alunos nos pólos de apoio presencial?
- Há material bibliográfico específico às disciplinas desenvolvidas disponíveis nos pólos?

## **7. GESTÃO ACADÊMICO/ADMINISTRATIVA**

### **7.1. Equipes coordenadora e administrativa**

- Como estão compostas estas equipes?

### **7.2. Convênios e parcerias**

- Existem convênios e parcerias para a elaboração e execução do curso?

### **7.3. Gerenciamento administrativo/financeiro**

- Quais os recursos financeiros destinados ao curso para:
  - capacitação em EaD dos profissionais envolvidos com o curso;
  - elaboração de material didático;
  - reprodução do material didático.

## **ANEXO C - Roteiro da entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar**

### **a) Proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar**

- Quando iniciou a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Houve algum tipo de resistência por parte dos órgãos colegiados?
- A UAB faz parte do PDI da UFSCar?
- Qual o objetivo da UFSCAR em oferecer um curso de Pedagogia distância, sendo que já possui um presencial? Há diferença entre eles? Quais?
- Qual o público-alvo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Quantas turmas e quantos alunos freqüentam o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Quais foram os maiores desafios da implantação do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- E nesse momento, quais são os maiores desafios do curso?

### **b) Projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (aspectos organizacionais, aspectos teórico-práticos e didático-pedagógicos)**

#### *Aspectos Organizacionais*

- Quem e quantos são os profissionais envolvidos no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Qual o papel/função de cada um deles?
- Quantas horas se dedicam?
- Há uma formação específica para o trabalho na UAB?

#### *Aspectos teórico-práticos e didático-pedagógicos*

- Qual a finalidade do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Quem é o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar?
- Como você define a concepção de formação que sustenta a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar? Essa concepção é diferente da presencial?
- Quais são os conhecimentos considerados como fundamentais no curso?
- Há uma base de saberes tomados como fundamental na formação do professor formado no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar? Que base é essa?
- Que tipo de saberes os alunos são estimulados a construir?

- Como o curso entende as necessidades de formação de um professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental?
- Como o curso está estruturado (módulos, momentos presenciais e a distância)?
- Há alguma orientação específica sobre metodologias de ensino a serem utilizadas no curso? Ou essas são decisões dos diferentes professores?
- Que tipo de material é disponibilizado para os alunos? Quem é responsável por sua elaboração? Segue algum padrão?
- Que tipos de atividades formativas são propostas aos alunos presencialmente e a distância? Como são vivenciadas?
- As atividades propostas favorecem a reflexão, o trabalho coletivo? Como?
- Os alunos são levados a construir posturas críticas frente ao processo educativo? Como?
- Como os alunos são avaliados, ou seja, que tipo de atividades avaliativas são propostas?
- Como a relação teoria-prática é tratada no curso?
- Quando se iniciam as atividades estágios? Como funcionam? Onde ele é realizado? Há parcerias com instituições de ensino? Como é feita a orientação, o acompanhamento, a supervisão dos alunos durante as atividades de estágio?
- Como é feito o suporte aos alunos?
- Quem são os responsáveis por acompanhar e orientar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas?
- Os alunos são incentivados a constituírem grupos de discussão e pesquisa? Como?
- O curso prevê atividades extra-classe e de extensão?
- Os alunos são envolvidos em pesquisa? Como são operacionalizadas a distância as atividades de pesquisa e de extensão?

**c) Perfil dos alunos do curso**

- Quem são os alunos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Qual a origem desses alunos?
- Acredita que o perfil dos alunos influencia no curso de algum modo?

**d) Trabalho como coordenadora de curso na UAB/UFSCar**

- Como avalia o papel do coordenador de um curso a distância?
- Quais são suas funções?

- Como coordenadora, quais os principais desafios que tem enfrentado?

**e) Avaliação sobre o curso coordenado**

- Qual a sua avaliação sobre o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar que você coordena?
- Quais os pontos positivos e negativos do curso você destaca?
- Para você, como o curso tem contribuído para formar o professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental?
- Há disciplinas que você considera que podem contribuir mais nesse sentido?
- Já é possível falar de um perfil do egresso?
- Como coordenadora, você considera que há modificações que precisam ser feitas a curto, médio e longo prazos? Ou ainda é cedo para isso?

**f) Ferramentas de comunicação e interação na UAB/UFSCar**

- Como é feita a comunicação e a interação com entre os agentes do curso?
- Que tecnologias e ferramentas são utilizadas para apoiar a formação dos alunos?
- Como se desenvolvem as atividades no ambiente virtual de aprendizagem?

**g) Experiência com a educação a distância e Visão da educação a distância para formar professores**

- Como você define educação a distância?
- Há quanto tempo tem trabalhado com educação a distância?
- Como você tem avaliado a experiência da formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental a distância?

**ANEXO D** - Quadro referência para a construção do instrumento de coleta de dados junto aos tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Variável</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões abertas</b>
1. Investigar a concepção de professor que orienta a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar  (Quem é o professor de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização dos tutores;</li> <li>- Currículo de formação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações sobre os tutores;</li> <li>- Perfil dos tutores</li> <li>- Identificação da finalidade e dos objetivos do curso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você poderia falar da finalidade do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar?</li> <li>- Quais são os objetivos principais do curso?</li> <li>- Como você descreveria os princípios formativos do curso?</li> <li>- Você conhece o PP do curso de Pedagogia da UAB – UFSCar?</li> <li>- Você participou da construção?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do perfil do professor a ser formado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua experiência com a formação de professor dos AIEF?</li> <li>- Ao seu ver, quem é o professor dos anos iniciais do ensino fundamental? O que ser professor dos AIEF?</li> <li>- Em sua opinião, qual o papel da formação inicial na formação desse professor?</li> <li>- Como você descreveria o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar deseja formar?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdos de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação dos componentes formativos que integram o currículo de formação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como o curso está organizado em termos de componentes formativos? Que aspectos são entendidos como devendo compor a formação do professor dos AIEF?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos conteúdos privilegiados na formação dos futuros professores dos AIEF;</li> <li>- Verificação dos pressupostos teóricos e metodológicos do curso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que conhecimentos são considerados fundamentais na formação desse professor?</li> <li>- Você considera que da forma como está organizado o currículo do curso, em termos de componentes formativas e conteúdos de formação, tem contribuído para formar o professor dos AIEF?</li> <li>- Há alguma componente formativa ou disciplina que você considera que contribui mais para atender a essa formação?</li> <li>- Como você descreveria o lugar atribuído aos fundamentos da educação e às práticas dentro da organização curricular do curso de Pedagogia da UAB- UFSCar?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Supervisionado</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de como o estágio supervisionado é percebido como um dos aspectos da formação do professor (compreender como a dimensão prática é concebida)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como a questão da dimensão prática da formação de professor é tratada no curso?</li> <li>- Como você definiria o objetivo e a função do estágio supervisionado da formação do professor dos AIEF?</li> </ul>

Objetivo Específico	Variáveis	Indicadores	Questões
2. Identificar e analisar a concepção de formação que orienta a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (Analisar a maneira como se estrutura a proposta de formação do curso de	Estrutura do Modelo Formativo – aspectos Didático- Pedagógicos	Agentes Formadores (funções, relações)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem são os agentes formadores do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?</li> <li>- Como é a relação entre os agentes formadores?</li> <li>- Como você avalia essa relação?</li> </ul>

<p>Pedagogia da UAB/UFSCar)</p> <p>(Como o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar está organizado para dar conta de formar o professor que se deseja?)</p>		<p>Atividades Formativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como os alunos são levados a construir os conhecimentos tidos como fundamentais?</li> <li>- Que tipo de atividades formativas são propostas aos alunos? (extensão, pesquisa, grupos de estudo)</li> <li>- Em sua opinião, o curso promove o debate e a discussão acerca da realidade escolar? Como? Por meio de que ações?</li> <li>- Você acredita que as atividades formativas propostas contribuem para a formação de que tipo de professor?</li> <li>- Da maneira como está organizado o curso, os alunos são levados a construir uma postura reflexiva sobre as condições impostas ao trabalho educativo hoje?</li> <li>- Há no curso oportunidades para refletir e compreender o contexto social no qual ocorre o processo educacional? Como isso é feito, ou seja, que ações contribuem nesse sentido?</li> </ul>
--	--	------------------------------	---

		<p>Estágios Supervisionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como funcionam os estágios supervisionados?</li> <li>- Onde ele é realizado?</li> <li>- Há parcerias com instituições de ensino?</li> <li>- Como é feita a orientação, o acompanhamento, a supervisão dos alunos durante as atividades de estágio?</li> <li>- Qual a sua participação e função nas atividades de estágios?</li> </ul>
		<p>Trabalho de Conclusão de curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No currículo do curso está previsto alguma atividade de conclusão de curso?</li> <li>- Que tipo de atividade e essa?</li> <li>- Qual a sua participação na realização dessa atividade?</li> </ul>
		<p>Relações Agentes Formadores – Alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se dá a relação entre os alunos e os agentes formadores?</li> <li>- Como é relação com os alunos, enquanto tutor? Como você avalia?</li> <li>- Você acredita que o modo como se dá essa relação atende às necessidades dos alunos, futuros professores dos AIEF?</li> </ul>



Objetivo Específico	Variáveis	Indicadores	Questões
<p>3. Identificar aspectos referentes ao modelo de formação a distância</p> <p>(Como formar o professor que se deseja tendo em vista as especificidades da educação a distância?)</p>	<p>- Trabalho na UAB/UFSCar</p>	<p>Vínculo Institucional</p> <p>condições de trabalho</p> <p>Aspectos de seleção</p> <p>Formação para o trabalho na UAB/UFSCar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você conhece a proposta de educação a distância da UAB/UFSCar?</li> <li>- Como você definiria o seu vínculo com a UFSCar?</li> <li>- Qual o tempo semanal que você dedica como tutor no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?</li> <li>- Em média você trabalha como tutor atendendo quantos alunos?</li> <li>- Como você definiria suas condições de trabalho?</li> <li>- Para você, elas são coerentes com suas funções?</li> <li>- Como/ você se tornou tutor da UAB/UFSCar?</li> <li>- Que exigências foram feitas para tornar-se tutor da UAB/UFSCar?</li> <li>- Você recebeu alguma formação para o trabalho como tutor na UAB/UFSCar?</li> <li>- Considera que essa formação foi suficiente para enfrentar os desafios da prática como tutor?</li> </ul>

	<p>Trabalho de Tutoria Virtual no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar</p>	<p>Funções e práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua experiência com a educação a distância?</li> <li>- E com a formação de professores a distância?</li> <li>- Para você, o que é ser tutor?</li> <li>- Quais são suas funções como tutor?</li> <li>- Que ações são cotidianas ao seu trabalho como tutor na UAB/UFSCar?</li> <li>- Qual o seu papel frente ao trabalho com os alunos?</li> <li>- Como você vê o seu trabalho como tutor dentro da proposta de formação da UAB- UFSCar?</li> <li>- Para você, o que representa ser tutor da UAB/UFSCar?</li> <li>- Como você avalia seu trabalho junto aos alunos, futuros professores dos AIEF?</li> <li>- Você considera que tem contribuído na formação do professor dos anos iniciais que se deseja?</li> <li>- Você é professor?</li> <li>- Que saberes e práticas você considera que são fundamentais a um tutor?</li> <li>- Quais os principais desafios da sua prática como tutor?</li> </ul>
--	--	---------------------------	---

		EaD	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como você enxerga a possibilidade de formar professores a distância?</li><li>- Como você avalia o uso do AVA no processo de formação?</li><li>- Em sua opinião, as interações vivenciadas no AVA? São suficientes para contribuir com a formação que espera dos futuros professores dos AIEF?</li><li>- Em sua opinião, quais os maiores desafios e dificuldades em formar professores a distância?</li><li>- Você teria mudanças a propor ao curso de Pedagogia da UAB-UFSCar?</li></ul>
--	--	-----	---

	Princípios comunicacionais	<p>- Identificação dos meios e canais de comunicação interação entre alunos e agentes formadores</p>	<p>- Quais são os canais de comunicação e interação disponibilizados aos alunos? - Que tecnologias são utilizados no processo de formação dos futuros professores dos AIEF? - Você considera que elas são suficientes para garantir a mediação pedagógica necessária ao desenvolvimento das atividades formativas propostas? - Você acredita que da forma como está estruturado o curso em termos de recursos tecnológicos é possível atender aos objetivos formativos propostos?</p>
--	----------------------------	--	---

**ANEXO E** - Roteiro da entrevista com os tutores virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar

**a) Aspectos do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar** (objetivos, finalidades, perfil do egresso, componentes formativos, conteúdos de formação, dimensão prática e estágios supervisionados)

*Objetivos, finalidades e perfil do egresso do curso*

- Você poderia falar da finalidade do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Quais são os objetivos principais do curso?
- Como você descreveria os princípios formativos do curso?
- Ao seu ver, quem é o professor dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF)?
- Em sua opinião, qual o papel da formação inicial na formação desse professor?
- Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Você participou da construção?
- Qual a sua experiência com a formação de professor dos AIEF?
- Como você descreveria o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar deseja formar?

*Componentes formativas e conteúdos de formação*

- Como o curso está organizado em termos de componentes formativas? Que aspectos são entendidos como devendo compor a formação do professor dos AIEF?
- Que conhecimentos são considerados fundamentais na formação desse professor?
- Você considera que da forma como está organizado o currículo do curso, em termos de componentes formativas e conteúdos de formação, tem contribuído para formar o professor dos AIEF?
- Há alguma componente formativa ou disciplina que você considera que contribui mais para atender a essa formação?

*Dimensão prática e estágios supervisionados*

- Como a dimensão prática da formação é tratada no curso?
- Como você definiria o objetivo e a função do estágio supervisionado da formação do professor dos AIEF?

**b) Aspectos didático-pedagógicos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar** (atividades formativas, agentes formadores, material didático, princípios avaliativos, relações com os agentes envolvidos no curso)

*Atividades formativas*

- Como os alunos são levados a construir os conhecimentos tidos como fundamentais?
- Que tipo de atividades formativas são propostas aos alunos?
- Em sua opinião, o curso promove o debate e a discussão acerca da realidade escolar? Como? Por meio de que ações?
- Você acredita que as atividades formativas propostas contribuem para a formação de que tipo de professor?
- Da maneira como está organizado o curso, os alunos são levados a construir uma postura reflexiva sobre as condições impostas ao trabalho educativo hoje?

*Agentes Formadores*

- Quem são os agentes formadores do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar?
- Como é a relação entre os agentes formadores?
- Como você avalia essa relação?

*Materiais didáticos*

- Que materiais didáticos são utilizados no curso?
- Quem são os responsáveis pela elaboração?
- Você participa da elaboração?
- Você considera que os materiais didáticos utilizados são suficientes para atender as necessidades formativas dos alunos?

*Estágios supervisionados*

- Como funcionam os estágios supervisionados?
- Qual a sua participação e função nas atividades de estágios?

*Relação com os agentes envolvidos no curso*

- Como se dá a relação entre os alunos e os agentes formadores?
- Como é relação com os alunos, enquanto tutor? Como você avalia?
- Você acredita que o modo como se dá essa relação atende às necessidades dos alunos, futuros professores dos AIEF?
- Como os alunos são avaliados, ou seja, que tipo de atividades avaliativas são propostas?
- Você participa da avaliação?

**c) Trabalho na UAB/UFSCar** (vínculo institucional, condições de trabalho, aspectos de seleção, aspectos de formação)

*Vínculo Institucional*

- Você conhece a proposta de educação a distância da UAB/UFSCar?
- Como você definiria o seu vínculo com a UFSCar?

*Condições de trabalho*

- Qual o tempo semanal que você dedica como tutor virtual no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Em média você trabalha como tutor atendendo quantos alunos?
- Como você definiria suas condições de trabalho?
- Para você, elas são coerentes com suas funções?

*Aspectos de seleção*

- Como/ você se tornou tutor da UAB/UFSCar?
- Que exigências foram feitas para tornar-se tutor da UAB/UFSCar?

*Formação para o trabalho na UAB/UFSCar*

- Você recebeu alguma formação para o trabalho como tutor na UAB/UFSCar?
- Considera que essa formação foi suficiente para enfrentar os desafios da prática como tutor?

**d) Trabalho de tutoria virtual no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (funções e práticas)**

- Qual a sua experiência com a educação a distância?
- E com a formação de professores a distância?
- Para você, o que é ser tutor?
- Quais são suas funções como tutor?
- Que ações são cotidianas ao seu trabalho como tutor na UAB/UFSCar?
- Qual o seu papel frente ao trabalho com os alunos?
- Como você vê o seu trabalho como tutor dentro da proposta de formação da UAB-UFSCar?
- Para você, o que representa ser tutor da UAB/UFSCar?
- Como você avalia seu trabalho junto aos alunos, futuros professores dos AIEF?
- Você considera que tem contribuído na formação do professor dos anos iniciais que se deseja?
- Você é professor?
- Que saberes e práticas você considera que são fundamentais a um tutor?

- Quais os principais desafios da sua prática como tutor?

**e) Ferramentas e canais de informação e comunicação na UAB/UFSCar**

- Quais são os canais de comunicação e interação disponibilizados aos alunos?

- Você considera que elas são suficientes para garantir a mediação pedagógica necessária ao desenvolvimento das atividades formativas propostas?

- Você acredita que da forma como está estruturado o curso em termos de recursos tecnológicos é possível atender aos objetivos formativos propostos?

**f) Visão da educação a distância para formar professores**

- Como você enxerga a possibilidade de formar professores a distância?

- Como você avalia o uso do AVA no processo de formação?

- Em sua opinião, como você enxerga as interações vivenciadas no AVA? São suficientes para contribuir com a formação que espera dos futuros professores dos AIEF?

- Em sua opinião, quais os maiores desafios e dificuldades em formar professores a distância?

- Você teria mudanças a propor ao curso de Pedagogia da UAB- UFSCar?

## **ANEXO F – Roteiro de entrevista com os professores coordenadores de disciplina do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar**

### **a) Trabalho na UAB/UFSCar**

- Como você se tornou professor do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Houve algum convite ou convocação?
- Qual o tempo que você dedica como professor no curso de Pedagogia da UAB- UFSCar?
- Qual a carga-horária prevista?
- O trabalho na UAB é realizado de forma concomitante ao trabalho no ensino presencial?
- Como isso se divide/estrutura institucionalmente?

### **b) Formação para o trabalho na UAB/UFSCar**

- Você recebeu alguma formação para o trabalho como professor na UAB/UFSCar?
- Como é que foi essa formação?
- Considera que essa formação foi suficiente para enfrentar os desafios da prática da docência na modalidade a distância?

### **c) Educação a distância na UFSCar**

- Você conhece a proposta de educação a distância da UAB/UFSCar?
- Qual o *status* atribuído à EaD pela UFSCar?
  - órgãos colegiados;
  - nos departamentos;
  - nos conselhos de curso;
- A EaD comparece no PDI da UFSCar?

### **d) Docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar**

- Como você vê a docência no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Como é o seu trabalho no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Que saberes e práticas você considera que são fundamentais a um professor que atua na UAB/UFSCar?

- Quais os principais desafios do seu trabalho como professor no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Como você acredita que seu trabalho pode ajudar na formação do futuro professor, para além da questão teórica?

#### **e) Aspectos da disciplina ministrada**

- Como é o processo de planejamento da sua disciplina?
- Que tipo de estratégias de formação são pensadas e que de tipo de atividades são propostas aos alunos?
- Que materiais didáticos são utilizados no processo de formação dos alunos?
- Como eles são elaborados? Que princípios fundamentam sua construção?
- Quem participa de sua elaboração?
- Você considera que os materiais didáticos utilizados são suficientes para atender as necessidades formativas dos alunos, futuros professores?
- Que ferramentas de interação e comunicação são utilizadas em sua disciplina? Que usos são feitos ou propostos?
- Quem participa do planejamento da sua disciplina?
- Como você percebe a contribuição da sua disciplina na formação oferecida no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar? Qual o lugar ocupado por ela no projeto do curso?
- Como a componente prática da formação de professores é contemplada em sua disciplina?
- Como sua disciplina se articula com as práticas de ensino propostas, com os estágios supervisionados?

#### *Aspectos de avaliação*

- Como os alunos são avaliados, ou seja, que tipo de atividades avaliativas são propostas aos alunos no contexto da sua disciplina?
- Como é o planejamento das atividades de avaliação? Quem participa da elaboração das avaliações e de sua aplicação?

#### *Atividades formativas propostas*

- Como as diversas atividades de formação que compõe a cultura universitária estão presentes no plano da sua disciplina? (extensão, pesquisa, grupos de estudo)
- Na sua disciplina tem algum aluno realizando atividade de iniciação científica?
- E de extensão?

**f) Relação com os outros agentes envolvidos no curso**

- Quem são os agentes envolvidos no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Como é sua relação com esses diversos agentes (suporte técnico-pedagógico, coordenador de curso, professores, tutores, alunos, etc.)?

**g) Projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar (finalidades e objetivos do curso, perfil do egresso, componentes formativas que integram o currículo do curso)**

- Você poderia falar da finalidade do curso de Pedagogia da UAB- UFSCar?
- Você conhece o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Qual sua participação na construção desse projeto pedagógico?
- Quais são os objetivos principais do curso?
- Quem é o professor que o curso de Pedagogia da UAB-UFSCar deseja formar?
- Como o curso está organizado em termos de componentes formativas?
- Que conhecimentos são considerados fundamentais na formação desse professor?
- Como são pensadas as práticas de ensino e os estágios supervisionados?
- Quem são seus alunos do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?

**h) Ferramentas e canais de comunicação na UAB/UFSCar**

- Quais são os canais de comunicação e interação que você utiliza para se comunicar com os diversos agentes do curso, sobretudo com os alunos?
- Você considera que as tecnologias utilizadas no processo de formação dos alunos são suficientes para garantir a mediação pedagógica necessária ao desenvolvimento das atividades formativas propostas?
- Você acredita que da forma como está estruturado o curso em termos de recursos tecnológicos é possível atender aos objetivos formativos propostos?
- Como é a evasão no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Que tipo de estratégias são desenvolvidas/pensadas para enfrentar essa questão?

**i) Experiência com a educação a distância e visão da educação a distância para formar professores**

- Qual a sua experiência com a formação de professores a distância?

- Você também é professor no ensino presencial? E como você enxerga essas duas possibilidades de formar professores?
- Como você percebe o uso do AVA no processo de formação do curso de Pedagogia?
- Como você enxerga a possibilidade de formar professores a distância?
- Em sua opinião, quais os maiores desafios e dificuldades em formar professores a distância?

**ANEXO G - Roteiro da entrevista com os coordenadores de pólo de apoio presencial da UAB****a) Trabalho na UAB**

- Como você se tornou coordenador de pólo?
- Houve algum processo seletivo?
- Houve alguma formação para o trabalho na UAB?
- Como você define sua função/responsabilidades no projeto da UAB?

**b) Proposta de educação a distância da UAB/UFSCar e Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**

- Você conhece a proposta pedagógica da UAB/UFSCar?
- Você conhece a projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar?
- Você participou da construção?

**c) Relação com a equipe da UAB/UFSCar**

- Como é a relação com a equipe do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar?
- Como você avalia essa relação?
- Quanto aos profissionais do pólo, como é sua relação?

**d) Informações quanto ao pólo de apoio presencial**

- Qual a função do pólo de apoio presencial?
- Como o pólo de apoio presencial está estruturado em termos de laboratórios, bibliotecas, profissionais?
- Você acredita que da maneira como está estruturado o pólo de apoio presencial cumpre com sua função?
- Quantos alunos o pólo de apoio presencial sob sua coordenação atende?
- Quantos cursos são ofertados?
- É possível ter uma dimensão do que ocorre em cada curso em termos de proposta formativa?
- Que tipo de atividades os alunos desenvolvem nos pólos?
- Qual a sua função junto aos alunos?

- Como você avalia o papel do pólo de apoio presencial no processo de formação dos alunos?
- Em relação aos tutores presenciais, qual o papel deles junto ao processo de formação dos alunos? Ou seja quais são suas responsabilidades?
- Que tipo de materiais didáticos-pedagógicos são disponibilizados aos alunos?
- Quem é responsável pela distribuição dos materiais?
- Com que frequência os alunos vem ao pólo?
- Que tipo de ajuda solicitam?
- Você poderia dizer qual o perfil dos alunos do pólo sob sua coordenação?
- Que tipo de atividades práticas os alunos realizam nos pólos?
- Qual a sua participação no gerenciamento de tais atividades?
- Quanto aos cursos que exigem estágios, como ocorrem?

**e) Trabalho como coordenador de pólo de apoio presencial**

- Quais os principais dificuldades e desafios enfrentados pelo coordenador de pólo?
- Como você define suas condições de trabalho?
- Você possui algum vínculo institucional?

**f) Ferramentas e canais de comunicação e interação**

- Quais são os canais de comunicação e interação disponibilizados aos alunos?
- Quais as tecnologias são utilizadas para dar suporte ao processo de formação?
- Você participa das atividades realizadas no ambiente virtual?

**g) Visão da educação a distância para formar professores?**

- Como você avalia o uso do AVA no processo de formação?
- Como você percebe a educação a distância para formar professores?

## **ANEXO H - Roteiro da entrevista com os tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar**

### **a) Trabalho na UAB/UFSCar**

- Como você se tornou tutor presencial da UAB/UFSCar?
- Houve algum processo seletivo?
- Houve alguma formação para o trabalho na UAB/UFSCar?
- Qual a sua experiência com a educação a distância?

### **b) Trabalho de tutoria presencial na UAB/UFSCar**

- Quais são suas atribuições enquanto tutor presencial?
- Quantas horas você dedica ao trabalho de tutoria?
- Quantos alunos estão sob sua responsabilidade?
- Como você avalia o seu papel como tutor presencial?
- Quais os principais desafios e dificuldades você tem enfrentado?
- Como são suas condições de trabalho?
- Você possui vínculo institucional?

### **c) Proposta de educação a distância da UAB/UFSCar e Projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar**

- Você conhece a proposta de educação a distância da UAB/UFSCar?
- Você conhece a projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Você participou da construção?
- Qual a sua experiência com a formação de professor dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF)?
- Você poderia falar da finalidade do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Quais são os objetivos principais do curso?
- Como você descreveria os princípios formativos do curso?
- Para você, o que é ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental?
- Em sua opinião, qual o papel da formação inicial na formação desse professor?

- Como você descreveria o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar deseja formar?
- Que conhecimentos são considerados fundamentais na formação desse professor?
- Você considera que da forma como está organizado o currículo do curso, em termos de componentes formativas e conteúdos de formação, tem contribuído para formar o professor dos AIEF?
- Que materiais didático-pedagógicos são disponibilizados aos alunos?
- Quanto aos estágios, como funcionam? Qual sua participação?

**d) Relação com a equipe da UAB/UFSCar**

- Como é sua relação com a equipe da UAB/UFSCar?
- Como é a relação com a equipe do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar?
- Como você avalia essa relação?
- Quanto aos tutores virtuais, em especial, como é sua relação?

**e) Participação nas atividades formativas**

- Você participa das atividades no ambiente virtual de aprendizagem?
- Que tipo de atividades formativas são propostas?
- E quanto às atividades avaliativas, como são? Você participa?

**f) Aspectos referentes ao pólo de apoio presencial**

- Que tipo de atividades são propostas aos alunos no pólo?
- Com que frequência eles vêm ao pólo?
- Que tipo de ajuda solicitam?
- Como você percebe o papel do pólo de apoio presencial no processo de formação dos alunos?

**g) Ferramentas e canais de comunicação e interação**

- Quais são os canais de comunicação e interação disponibilizados aos alunos?
- Quais as tecnologias são utilizadas para dar suporte ao processo de formação?
- Você participa das atividades realizadas no ambiente virtual?

- Você participa das avaliações? Como?

**h) Visão da educação a distância para formar professores**

- Como você avalia o uso do AVA no processo de formação?
- Como você percebe a educação a distância para formar professores?