



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

VIVIANI MARIA BARBOSA SALES

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA
UAB/UECE**

**FORTALEZA – CEARÁ
2011**

VIVIANI MARIA BARBOSA SALES

FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UAB/UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico
em Educação do Centro de Educação da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção
do grau de mestre em Educação

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes.

FORTALEZA – CEARÁ
2011

S163f Sales, Viviani Maria Barbosa
Formação e prática de professores do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB/UECE / Viviani Maria Barbosa Sales. — Fortaleza, 2011.
156 p. ; il.
Orientador: Prof^o. Dr^o. João Batista Carvalho Nunes.
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.
1. Educação a distância. 2. Formação de professores. 3. Tecnologias de informação e comunicação. 4. UAB I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 370.710981

VIVIANI MARIA BARBOSA SALES

FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UAB/UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação

Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 29 /09 /2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^ª. Dr^ª. Maria Gilvanise de Oliveira Pontes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof^ª. Dr^ª. Verônica Lima Pimentel de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Dedico este trabalho a meus filhos, Tainá e Pedro Gabriel, de quem muito tempo foi “roubado” com esta pesquisa, e para quem todos os esforços empregados são destinados. É para eles que eu vivo todo dia!

Dedico, também, a todas as mulheres/ pesquisadoras/ mães/donas de casa/trabalhadoras, como incentivo à luta árdua de cada uma, pois sei o quão difícil é empreitar essa quántupla jornada na vida.

AGRADECIMENTOS

Após uma longa jornada em uma pesquisa acadêmica, muitas pessoas são envolvidas no processo de realização do trabalho, por isso, de todo coração, quero agradecer a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

A meus pais, Francisca Jorge Sales e Valdísio Barbosa Mesquita, que muito contribuíram para minha formação geral.

A meu amigo e companheiro Antônio Cavalcante Filho, por ter sido a primeira pessoa a acreditar em meu potencial, pelo incentivo constante e pelas discussões sempre fecundas, e por ter me acompanhado e ajudado durante todo esse período.

A meus irmãos e amigos Valdisiane, Valdiane, Valfrancy, Michael e Gerarda que estão sempre ao meu lado em todos os momentos.

À minha prima Erlanina que aceitou dividir comigo a responsabilidade de cuidar do meu filho, Pedro Gabriel, para que eu tivesse tempo para realizar meu trabalho.

Ao Professor João Batista Carvalho Nunes que com paciência leu meus rascunhos e com comentários precisos ajudou a deixar minhas ideias claras. Agradeço, de coração, pela orientação e paciência na realização desta pesquisa.

Às professoras Verônica Pimentel e Eloisa Vidal, pelas correções minuciosas e pelas ricas sugestões dadas na qualificação e incorporadas à versão final do texto.

Aos professores do mestrado que contribuíram para ampliar meus conhecimentos.

Às professoras Isabel Sabino e Sílvia Theriaen que na disciplina Seminário de Dissertação ajudaram-me a dar o pontapé inicial desta pesquisa.

À secretária do mestrado, Joice, por sua presteza e disponibilidade a sempre nos ajudar nas questões acadêmicas.

Minha gratidão aos Coordenadores do Curso de pedagogia da UAB/UECE, Ana Edite e Dilia, por permitirem a realização da pesquisa, e às secretárias Maria e Verônica, pela ajuda na obtenção dos dados.

Aos docentes que atuaram/atuam no curso de pedagogia da UAB/UECE que dedicaram uma parte do seu tempo para responderam aos questionários.

Ao grupo LATES que congrega, mais do que pesquisadores, amigos. Especialmente à Gláucia Mirian que mesmo no começo de uma amizade se dispôs a me ajudar com empréstimo de material e à Elane que fez as correções ortográficas do texto.

Aos colegas de pós-graduação, que sempre me acolheram com afeto e amizade, e sempre me ajudaram com empréstimo de material, dando sugestões e formando grupos de estudo.

Aos profissionais da EMEIF José Carlos da Costa Ribeiro que entenderam que para realização de um trabalho desta natureza é inevitável não se deixar lacunas no desempenho das atividades profissionais.

Aos amigos que confiaram e acreditaram em mim e sempre que preciso estão dispostos a ajudar: Anália Rosa, Iran Rocha, Nívia Paiva, Conceição de Maria e Samara Chaves.

*“Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei”
(Almir Sater e Renato Teixeira)*

“Eu quase nada sei, mas desconfio de muita coisa.”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Atualmente a modalidade de Educação a Distância (EaD) apresenta ampla expansão e ocupa grande espaço nas políticas públicas para o ensino superior, com destaque na formação de professores. Este fato realimentou a discussão sobre essa temática. Para atuar na EaD, os papéis a serem exercidos pelo professor se multiplicam e novas competências e habilidades lhes são requeridas. Neste contexto, estar preparado para lidar pedagogicamente com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) torna-se indispensável. No entanto, os cursos de formação, muitas vezes, não problematizam, nem sequer utilizam as tecnologias em suas práticas. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, tendo como objetivo geral: analisar a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática dos professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE. Este objetivo de caráter mais amplo foi diluído nos seguintes objetivos específicos: identificar qual a formação dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE; conhecer qual a prática dos professores no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, as dificuldades e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas nesse contexto de exercício docente; analisar a relação entre a formação e a prática dos professores para a docência de cursos a distância; e propor diretrizes para o aperfeiçoamento da formação de professores em EaD. Como aporte metodológico, o caminho percorrido assentou-se no paradigma interpretativo. Foi dada ênfase na abordagem quantitativa, por meio da utilização do método de pesquisa *survey*. Uma amostra aleatória estratificada de 47 docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE foi selecionada, abrangendo professores formadores, professores autores/conteudistas e tutores presenciais e a distância. O instrumento utilizado foi um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, disponível no programa para aplicação de questionários eletrônicos *online LimeSurvey*. O link para acesso ao questionário foi enviado aos participantes por *e-mail*. Para a análise dos itens fechados do questionário, foi empregado o *software* de análise de dados estatísticos SPSS. Nos itens abertos, fez-se uso da análise de conteúdo clássica. Os resultados evidenciam que ainda há um grande número de docentes sem formação específica em EaD para atuar no curso de Pedagogia da UAB/UECE. A formação para a EaD oferecida pela UAB/UECE não tem atendido plenamente às necessidades formativas dos docentes. As dificuldades enfrentadas pelos docentes estão nos aspectos de ordem estrutural do curso como, por exemplo: falta de material básico para os alunos (módulo) e de equipamento para ministrar algumas aulas (*datashow*); falta de apoio da coordenação geral; aspectos de ordem financeira (atraso no pagamentos de diárias e bolsas), entre outros. Também foram ressaltados aspectos relacionados à pouca formação para EaD por parte do docente, a não integração entre os profissionais envolvidos no processo, o pouco tempo para as aulas presenciais, dificuldades em motivar os alunos a permanecerem no curso e de acesso à internet por parte destes e, ainda, o baixo nível de domínio do uso do computador associado ao baixo nível intelectual dos alunos. Para superar as dificuldades encontradas, os docentes apresentaram basicamente, como estratégia, as experiências acumuladas em sua atuação profissional no ensino presencial. Com o desejo de contribuir propositivamente para o aperfeiçoamento da formação de professores em EaD, há diversas sugestões: oferta de mais formação na área das TICs e da EaD, tanto em cursos de extensão como em cursos de graduação e pós-graduação; exigência quanto à formação em EaD para atuar nos cursos a distância; e existência de momentos de estudos e trocas de experiências favorecidos pelo curso da UAB/UECE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Formação de professores; Tecnologias de informação e comunicação; UAB

ABSTRACT

Currently the modality of Distance Education (DE) presents a wide spread and occupies a significant place in public politics for higher education, especially in teacher training. This fact fed back to discussion on this topic. To work in DE, the roles to be exercised by the teacher and multiply them new skills and abilities are required. In this context, be prepared to deal pedagogically with the Information and Communication Technologies (ICTs) becomes indispensable. However, training courses, often do not problematize or even use technologies in their practices. It is this scenario that fits this topic, the overall objective: to analyze the relationship between training for the teaching profession in DE and practice courses in teachers' Graduation in Pedagogy from UAB/UECE. The purpose of broader character was diluted in the following specific objectives: to identify what training teachers who work in the Graduation in Pedagogy from UAB/UECE; know what the practice of teachers in Graduation in Pedagogy in the distance, the difficulties and coping strategies developed in the context of teaching practice, to analyze the relationship between training and practice of teachers to teach the distance courses, and propose guidelines for the further training of teachers in DE. As a methodological contribution, the path sat on the interpretive paradigm. Emphasis was placed on a quantitative approach, by using the method of survey research. A random sample of 47 teachers in the Pedagogy course of UAB/UECE was selected, including teacher trainers, teachers authors/content and tutors and distance. The instrument used was a questionnaire consisting of open and closed questions, available in the program for application of electronic questionnaires online LimeSurvey. The link to access the questionnaire was sent to participants by e-mail. For the analysis of closed items of the questionnaire, we used analysis software SPSS statistical data. In the open items, was made use of classical content analysis. The results show that there is still a large number of teachers without specific training in DE to serve on the course Pedagogy of UAB/UECE. Training for DE offered by UAB/UECE has fully met the training needs of teachers. The difficulties faced by teachers are in the structural aspects of the course such as: lack of basic material for students (module) and equipment to teach some classes (datashow), lack of support from the general coordination; aspects of financial (delay in payments daily and bags), among others. Were also highlighted issues related to poor training for DE by the teacher, the lack of integration among the professionals involved in the process, little time for presence class, difficulties in motivating students to stay the course and access to the internet these and also the low level domain of computer use associated with low intellectual level of students. To overcome the difficulties, the teachers presented primarily as a strategy, the experiences gained in their professional activities in presence course. With the desire to contribute with proposals for further training of teachers in DE, there are several suggestions: offering more training in the field of ICTs and DE, both in extension courses and in undergraduate and graduate students; requirement as to training to work in DE distance learning courses, and there are moments for study and exchange experiences favored by the course of UAB/UECE.

KEYWORDS: Distance education, Teacher training, information and communication technologies; UAB.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Professores que atuaram no curso de Pedagogia da UAB/UECE, 2009.1 – 2010.1.....	85
TABELA 2	Instituição onde os entrevistados exerceram a função docente na modalidade presencial – 2011.....	96
TABELA 3	Experiência em EaD dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE-2011.....	98
TABELA 4	Atividade em exercício na EaD dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	99
TABELA 5	Conteúdos ministrados nos cursos de EaD realizados pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011	101
TABELA 6	Conhecimentos e habilidades dos docentes no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso de Pedagogia da UAB/UECE- 2011.....	108
TABELA 7	Atividade de docente em educação a distância desenvolvida no curso de Pedagogia da UAB/UECE nos semestres 2009.1 – 2010.1.....	111
TABELA 8	Atribuição/atividade comum dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011 Atribuição/atividade comum dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011	112
TABELA 9	Atribuições/atividades dos tutores presenciais do curso de pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	113
TABELA 10	Atribuições/atividades dos tutores a distância do curso de pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	114
TABELA 11	Atribuições/atividades dos professores conteudista do curso de pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	115
TABELA 12	Atribuições/atividades dos professores formadores do curso de pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Sexo dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE- 2011.....	94
GRÁFICO 2	Estado Civil dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE -2011....	95
GRÁFICO 3	Outra função exercida pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	96
GRÁFICO 4	Maior formação completa dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	98
GRÁFICO 5	Formação específica para atuar na EaD dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011	100
GRÁFICO 6	Ano que se deu a última formação para atuar em EaD realizada pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	103
GRÁFICO 7	Nível geral de conhecimentos e habilidades dos docentes no uso dos recursos tecnológicos empregados no curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011.....	107
GRÁFICO 8	Autoavaliação dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE quanto à preparação para atuar na modalidade EaD – 2011.....	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Cursos por município e quantidade de turmas ministradas pela UAB/UECE, 2010.....	82
QUADRO 2	Categorias analisadas na pesquisa	91
QUADRO 3	Dificuldades apresentadas pelos docentes quanto a gestão do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011	121

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Diagrama ilustrativo sobre a rede e suas articulações no Sistema UAB.....	48
----------	---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ACC	Atividades Científico-Culturais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICDE	International Council of Open and Distance Education
IES	Instituto de Educação Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIE	Laboratório de Informática Educativa
NECAD	Núcleo de Educação a Distância
PAR	Plano de Ação Articulada
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNF	Plano Nacional de Formação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RQESD	Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNB	Universidade de Brasília
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1.	Objetivo Geral.....	21
1.2.	Objetivos Específicos.....	21
2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	24
2.1	Educação a Distância: definições e características.....	25
2.2.	Breve evolução da Educação a Distância.....	29
2.3	Educação a Distância no Brasil	32
2.3.1.	Um breve retrato da Educação a Distância no Brasil hoje.....	35
2.4	Educação a Distância de FHC a Lula: continuidade e expansão.....	38
2.4.1	EaD e as políticas educacionais	39
2.4.2	Regulamentação da Educação a Distância.....	42
2.4.3	O estabelecimento de diretrizes para a Educação a Distância.....	46
2.4.4	A expansão da Educação a Distância: a UAB.....	47
2.4.5.	Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.....	50
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	53
3.1	Formação de professores para o ensino superior na perspectiva do professor reflexivo.....	54
3.2	O conceito de Andragogia na formação de professores para a EaD.....	57
3.3	Formação de professores para a EaD.....	59
3.3.1	Os Múltiplos Papéis do Professor de EaD.....	60
3.3.1.1	O tutor reconhecido como docente nos ambientes de EaD.....	63
3.3.2	Recursos Tecnológicos Utilizados na EaD.....	68
3.3.3	Gestão de Sistemas de EaD.....	70
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75

	14
4.1 A Pesquisa: paradigma e abordagem.....	76
4.2 O método adotado: <i>survey</i>	78
4.3. O Campo de Pesquisa.....	80
4.4 Os Sujeitos da Pesquisa.....	84
4.5 A coleta e análise dos dados.....	86
5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EAD: COM A PALAVRA OS DADOS..	93
5.1 Os professores do curso de Pedagogia da UAB/UECE: quem são?.....	94
5.2 Os professores do curso de Pedagogia da UAB/UECE: trajetória formativa e profissional	97
5.3 Conhecimentos e habilidades dos docentes no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso.....	106
5.4 Docência em EaD: a experiência no curso de Pedagogia da UAB/UECE.....	110
5.5 Atuação em EaD no curso de Pedagogia da UAB/UECE: práticas, dificuldades e superações	116
CONCLUSÃO.....	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	141
Apêndice A - Questionário para Survey por Correio Eletrônico.....	142
Apêndice B – 1º e-mail enviado aos docentes.....	149
Apêndice C - 2º e-mail enviado aos docentes.....	150
Apêndice D - 3º e-mail enviado aos docentes.....	151
Apêndice E - Tabela 13.....	152
ANEXOS.....	153
Anexo A - Curso de Pedagogia a distância - Componentes Curriculares por Núcleo..	154
Anexo B - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – UAB/UECE.....	155

1 INTRODUÇÃO

“Kid Vinil, quando é que tu vai gravar CD?”

Zeca Baleiro

O advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos educativos sempre foi alvo de interesse durante a trajetória profissional da autora deste trabalho. Como docente do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Fortaleza, a autora participou de processo de credenciamento para ser professora de Laboratório de Informática Educativa (LIE), onde o interesse pela utilização das tecnologias como ferramentas de aprendizagem se consolidou.

Para melhor desempenhar sua função docente, passou a realizar cursos de aperfeiçoamento com ênfase na Informática Educativa e na utilização de distintas mídias na educação. Teve oportunidade de realizar cursos semipresenciais e a distância, culminando com a realização de uma especialização a distância, ofertada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), no ambiente virtual de aprendizagem E-Proinfo¹. Essa especialização teve como um dos objetivos proporcionar uma visão crítica e abrangente sobre a incorporação das mídias e suas linguagens ao processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, a modalidade de Educação a Distância (EaD) tem apresentado ampla expansão e ocupado grande espaço nas políticas públicas para o ensino superior, com destaque na formação superior de professores, fato este que realimentou a discussão sobre esse tema. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 103),

a reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público cria evidentemente condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade na última década. Em 1998, segundo dados do MEC/SESu/Depes citados pela Comissão Assessora para Educação Superior a Distância do MEC, havia oito pedidos de credenciamento e autorização de cursos regulares a distância no Brasil. Em 2002, entretanto, esse número salta para 47, sendo a maioria de cursos de graduação voltados à formação docente (80%) e, destes, 60% destinados a cursos de Pedagogia e normal superior.

¹ E-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20/11/2009.

Nesse contexto, os papéis a serem exercidos pelo professor se multiplicam e se complementam. Novas competências e habilidades são requeridas, sobretudo aquelas relacionadas à criação e autoria de materiais didático-pedagógicos (VALENTE; PRADO; ALMEIDA, 2003; NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007). Prado e Almeida (2003, p. 72), referindo-se à experiência como coordenadoras das turmas do Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos com Uso das Novas Tecnologias, afirmam que “para o docente-formador intervir nesse processo, é preciso que ele assuma concomitantemente diversos papéis, tais como: mediador, moderador, observador e articulador”.

Identificar quais são as características da EaD e quais as categorias que estão no cerne para o desenvolvimento das ações de formação (inicial e continuada) dos professores para atuarem na modalidade de EaD e como essa prática se desenvolve é, atualmente, uma discussão que não pode deixar de existir e que requer de um pesquisador grande disposição para adentrar em um terreno fértil e ao mesmo tempo conflituoso. Fértil no sentido de ser, como já dissemos, uma modalidade de educação que tem se expandido de forma vertiginosa, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tendo sido implementada de forma mais intensa pelo Governo Federal, a partir do Decreto Federal nº 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da referida lei e que, portanto, possui várias nuances a serem observadas. Conflituoso porque está envolto em discordâncias históricas, políticas, pedagógicas e ideológicas em torno de sua qualidade e necessidade, inclusive quanto a se tratar de um mecanismo fundamental de formação em caráter emergencial ou a crítica de ser um meio de certificação em massa.

Eliasquevici e Prado Junior (2008, p. 316) afirmam que “embora as experiências em EaD não sejam recentes, continua prevalecendo a necessidade de se lutar contra os preconceitos existentes”. Apoiando-se em Garcia (2000), mostram que em muitos ambientes a EaD ainda é vista como um facilitador pedagógico para quem não deseja fazer muito esforço para regularizar sua situação escolar. Os autores apresentam um quadro que categoriza problemas, dificuldades e resistências que tendem a limitar a expansão da EaD, tais como: o desconhecimento do que seja EaD, exigência de mudança de hábitos e posturas, uso inadequado das tecnologias, não aceitação por parte de professores universitários da substituição de uma estrutura já conhecida por outra ainda não totalmente aprovada, entre outros.

Corroborando com as afirmações sobre as divergências e mitos em torno da EaD,

Litto (2008, p. 10) apresenta, em artigo publicado no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, duas situações que mostram que “a EaD vem crescendo no Brasil num cenário complexo”. De um lado, apresenta os resultados do último Exame de Desempenho de Estudantes (Enade), ministrado aos egressos dos cursos superiores. Em nove dos treze domínios do conhecimento acadêmico testados em 2007, os alunos dos cursos a distância obtiveram melhores resultados em relação aos que estudaram em cursos presenciais. Relata, por outro lado, evidências recentes de manutenção de preconceito contra a EaD no meio universitário, como, por exemplo, o caso do candidato a reitor de uma universidade pública no estado do Paraná que propôs como parte da sua plataforma extinguir qualquer viabilização de EaD, caso fosse eleito.

Dada a complexidade dessas relações, interessou-nos identificar a formação dos professores para a EaD, mais particularmente a formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE².

O Governo Federal vem, por meio de decretos, regulamentando a EaD. Por meio do Ministério da Educação (MEC), implementa ações e cria projetos na perspectiva de consolidá-la. Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com o propósito prioritário de formar professores da Educação Básica. De acordo com consulta realizada ao site da CAPES³,

o objetivo do sistema UAB é desenvolver a modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, além de ampliar o acesso à educação superior pública levando tais cursos às diferentes regiões do país. É objetivo, também, oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, pretende-se atingir objetivos sócio-educacionais com a colaboração da União com entes federativos, e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial. (BRASIL, 2006).

Essa iniciativa se apresenta como resposta a, no mínimo, dois pressupostos importantes: a possibilidade de minimizar rapidamente a falta de qualificação dos professores

2 De acordo com o site da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2005 foi lançado o primeiro Edital da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Entre as instituições que concorreram ao referido Edital, estava a UECE, que integrou consórcio junto com a Universidade de Brasília para oferta de cursos a distância. Mais detalhes serão oportunamente explicitados no decorrer deste trabalho. Disponível em <http://www.ead.uece.br/apresentacao/>. Acesso em: 08/09/2010.

3 Disponível em <http://uab.capes.gov.br/> acesso em 30/09/2009.

(pois atende a um grande contingente de pessoas) e a de ampliar o acesso à educação superior. Entretanto, percebemos por meio de conversas prévias com alguns professores universitários atuantes no sistema UAB que vários problemas vêm sendo enfrentados em função do Programa utilizar a internet como ferramenta básica, tais como: pouco conhecimento dos alunos sobre o funcionamento de aplicativos na rede e das plataformas de ensino virtuais, dificuldades de acesso à internet quando os alunos não se encontram nos polos, entre outros.

Devemos considerar também que ser aluno a distância requer certo grau de autonomia e disciplina. De acordo com Moore e Kearsley (2007, p. 25), “ser aluno a distância também é diferente, a pessoa precisa ter aptidões distintas para o estudo e habilidades de comunicação diferentes”. Aretio (2002) assevera que a EaD busca capacitar o aluno a “aprender a aprender”, forjando sua autonomia em relação ao tempo, ritmo, estilo e método de aprendizagem, permitindo a tomada de consciência de suas próprias capacidades.

Observamos que muitos autores (MOORE ;KEARSLEY,2007; BELLONI, 2006; ALMEIDA, 2002; ARETIO, 2002; MORAES, 2002) apontam autonomia como elemento característico da EaD. Autonomia numa experiência de EaD pode ser entendida como a capacidade do estudante de se governar, de autogerir seu tempo na condução de seu processo de aprendizagem, passando a ter independência intelectual, sendo capaz de se organizar em prol do seu aprendizado.

Mas como conseguir que os estudantes se comportem de forma autônoma se geralmente sua experiência educacional está centrada em uma educação tradicional, instrucionista? Segundo Moraes (2002), muitos cursos em EaD vêm favorecendo muito mais a concepção tradicional e empirista da educação em detrimento dos aspectos construtivos, reflexivos. Por outro lado, Belloni (2006) considera que o modelo de EaD atual exige do estudante competências de autoestudo e autogestão que, talvez, muitos jovens e adultos que procuram esses cursos ainda não tenham desenvolvido.

Podemos considerar, ainda, guardada as devidas proporções, o enfrentamento dessas mesmas dificuldades pelos professores desses cursos. De acordo com Nevado, Magdalena e Costa (2002, p. 52), “o modelo pedagógico tradicionalmente utilizado nos cursos de formação de professores, presenciais ou a distância, segue a ideia de teorizar sobre transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação”. Associa-se a esses fatores outros como: além do domínio dos conteúdos a serem ministrados, os professores necessitam ter capacidade de humanizar a

relação com os alunos a distância, gerenciar a interação de pessoas e de grupos, entre outras. Enfim, além das competências e saberes necessários à docência de uma maneira geral, ao atuar nessa modalidade de ensino, necessitam ampliar essas competências e saberes que vão desde o domínio da utilização das tecnologias à capacidade de envolver e interagir a distância. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 147),

um desafio para a maioria dos professores é o fato de este ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. Todos os professores têm alguma experiência em lidar com os alunos em uma sala de aula. Mesmo que – como ainda é o caso na educação superior – a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal, pelo menos conseguem pautar seu comportamento com base em seus próprios professores na sala de aula. No entanto, até pouco tempo atrás, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologia.

A EaD que se encontra hoje em ampla expansão, aquela que fazemos referência em nosso estudo, exige dos professores deter saberes específicos desta modalidade de ensino que estão diretamente associados a dominar o uso das tecnologias.

Os cursos de formação docente, muitas vezes, não problematizam, nem sequer utilizam as tecnologias em suas práticas. Percebemos que os professores, de uma maneira geral, têm pouca experiência e alguns têm certa resistência em aplicá-la, talvez até por não dominarem estas tecnologias. Gonçalves e Nunes (2006), em pesquisa realizada com professores do Ensino Médio, quanto ao desenvolvimento do trabalho com as tecnologias de informação e comunicação em uma escola, observaram que “parcela significativa dos docentes do ensino médio não receberam, durante os cursos universitários, formação específica para lidar com as TICs; tampouco participaram de momentos em que seus mestres utilizavam esses aparatos.” (GONÇALVES; NUNES, 2006, p. 17). Concordamos com os autores ao afirmarem que

a tecnologia configura-se como corpo de conhecimentos capaz de criar e/ou transformar os processos materiais. Ao longo do tempo, foi incorporando novos elementos e, pela intervenção e atividade criativa do ser humano, a tecnologia se transforma em fenômeno gerador, nas sociedades industriais e pós-industriais. A interação do indivíduo com as tecnologias tem desencadeado diversas transformações no mundo e nos indivíduos. (GONÇALVES; NUNES, 2006, p. 2).

É preciso que os educadores entendam que essa nova forma de ensino não se trata de um modismo, mas é resultado das mudanças tecnológicas em nível mundial. Assim como se faz necessária uma formação inicial que consiga integrar o uso das tecnologias em seus

cursos, de forma que os professores percebam os potenciais educativos destas.

Tratando sobre a EaD e formação de professores, Giolo (2008, p. 1229) considera que, “a persistir a tendência que se acentua a cada dia, o Brasil poderá, no curto prazo, ver espaços universitários (os destinados às licenciaturas, por exemplo) sendo substituídos por polos de EaD, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e o da cultura elaborada menor ainda.” Considerar que a EaD tomará o espaço universitário é, a nosso ver, desconsiderar as especificidades dessa modalidade de ensino. É importante que busquemos nos aprofundar nas ações relativas à EaD, até para podermos refletir criticamente sobre ela e superar possíveis distorções que possam haver na sua aplicação.

Acreditamos que falar de EaD, hoje, é urgente e necessário e que inicialmente precisamos ultrapassar as visões simplistas de ser a favor ou contra, pois a EaD é resultado de um crescimento científico e tecnológico pelo qual passa nossa sociedade. Ademais, em nosso país, a EaD é produto de políticas públicas que abrem amplos espaços para sua implementação, sobretudo no que se refere à formação de professores.

Não pretendemos, neste estudo, assumir uma postura de defesa da EaD, mas buscaremos refletir acerca de sua inserção no cotidiano educacional. Procuraremos considerar suas necessidades, avanços, políticas e problemas. O fato inegável é que, para sua execução, a EaD requer professores para atuar em seus espaços e, gostemos ou não, a esses professores serão requisitados competências específicas para lidarem com as tecnologias.

No que se refere à formação dos profissionais para atuar nessa modalidade de ensino, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância⁴ (BRASIL, 2007, p. 18) apontam como necessário:

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Em conversa informal no dia 15 de setembro de 2009 com o Coordenador da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que

⁴ Documento criado pela SEED/MEC, em agosto de 2007, que define princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade a distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos>. Acessado em 27/09/09.

possui convênio com a UAB, ele nos afirmou que, para ser professor a distância das disciplinas dos cursos de licenciatura da SEAD, é necessário estar legalmente habilitado para ser professor do ensino superior com foco em uma das disciplinas dos cursos de licenciatura oferecidos e ter realizado um curso sobre EaD com carga horária de 80 horas.

Quando assume a função de formador em curso superior a distância, o professor poderá se deparar com uma série de dúvidas e, até mesmo, de receios, o que possivelmente o levará a repensar seu papel e suas competências. Num movimento característico da ação docente, poderá desenvolver habilidades e construir saberes para lidar com essa nova situação e outras que surgem no decorrer de sua prática.

É nesse contexto que pretendemos focar nossa pesquisa tendo como objeto de estudo a formação dos professores dos cursos de licenciatura de Pedagogia da UAB/UECE. Para tal, levantamos como problema de pesquisa: Como a formação dos professores para o exercício da docência em EaD nos cursos de licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE contribui para sua prática pedagógica nesses cursos? Partindo do problema apresentado, definimos, a seguir, os objetivos da presente pesquisa.

1.1 Objetivo Geral

Analisar a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática dos professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar qual a formação dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE;
- conhecer qual a prática dos professores no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, as dificuldades e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas nesse contexto de exercício docente;
- analisar a relação entre a formação e a prática dos professores para a docência de cursos a distância; e
- propor diretrizes para o aperfeiçoamento da formação de professores em EaD.

Procuramos, na delimitação de nossa investigação, ter o cuidado de estabelecer objetivos claros e exequíveis, com o intuito de contribuir com as pesquisas e a formação nessa área. Não temos, contudo, a pretensão de esgotar o tema. Sabemos que, no decorrer da pesquisa, surgirão outros questionamentos que certamente suscitarão novas buscas.

Traçados os objetivos, passaremos a apresentar como está estruturada a presente dissertação. Haja vista que a EaD está associada ao desenvolvimento tecnológico e a evolução das TICs, introduzimos cada capítulo do presente trabalho com um trecho da música de José Ribamar Coelho Santos (Zeca Baleiro): “Kid Vinil”. No samba “Kid Vinil”, escrito em 1995 e gravado no álbum “Por Onde Andará Stephen Fry?”, Zeca Baleiro faz uma humorada crítica à postura do músico e radialista Antônio Carlos Senefonte (Kid Vinil), por este se recusar a gravar CDs e, portanto, opor-se ao mundo tecnológico. A música retrata as facilidades da tecnologia, modernização, progresso, de uma forma bem humorada.

Escolhemos incluir a letra de música em nosso trabalho por considerarmos ser esta também um rico recurso didático e, compartilhando com Napolitano (2002, p. 7) , por ser “tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais”. A música ocupa um lugar especial no Brasil, “em seus diversos matizes, ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas” (NAPOLITANO, 2002, p. 53).

No segundo capítulo, a **Educação a Distância** é o foco do texto. Nele apresentamos a EaD, discutindo sobre suas definições e características. Observamos que ela está associada à tecnologia: será que, como diz Zeca Baleiro, “[...] *a tecnologia existe, pra salvar o homem do fim*”? Buscamos também, nesse capítulo, fazer uma breve apresentação da evolução da EaD ao longo dos anos no mundo e no Brasil. Considerando que a EaD tem, como já dissemos, ocupado grande espaço nas políticas públicas nacionais, fazemos ainda uma análise das políticas públicas de EaD implementadas pelo Governo Federal a partir da LDB nº 9394/1996.

O terceiro capítulo, **Formação de Professores e a Educação a Distância**, trata inicialmente sobre a formação dos professores para o ensino superior, na perspectiva do professor reflexivo. Dedicar-se, posteriormente, a discorrer sobre a formação de professores para a EaD, tendo como foco a aprendizagem via *web*. E Zeca Baleiro vem nos dizer: “[...] *Acessando a Internet, você chega ao coração da humanidade inteira, sem tirar os pés do chão*”.

O quarto capítulo destina-se à descrição dos **Procedimentos Metodológicos** adotados nesta pesquisa, detalhando o paradigma e o método escolhido, bem como o campo de investigação, os sujeitos que fizeram parte da investigação e como foi realizada a coleta e a análise dos dados, com a ajuda do computador. Utilizamos os *softwares* SPSS, para os dados quantitativos, e NUD*IST, para os dados qualitativos. Como diz Zeca Baleiro: “(...) *Se homem já foi a lua, vai pegar o sol com a mão, basta comprar um pc e aprender o abc da informatização*”.

O quinto capítulo apresenta a **Análise dos Dados** coletados na pesquisa. Destaca aspectos referentes à caracterização dos sujeitos investigados; trajetória de sua formação geral e sua formação específica para a docência em EaD; conhecimentos e habilidades dos professores no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso de Pedagogia da UAB/UECE; trajetória nesse curso e, por fim, dificuldades e superações no exercício da docência em EaD. Diante das observações realizadas, retomamos a indagação de Zeca Baleiro: *Kid Vinil, quando é que tu vai gravar CD?* E metaforicamente a transportamos, em nosso imaginário, para: *TICs e EaD, quando é que a formação vai acontecer?*

No último capítulo – **Considerações Finais**, procura-se responder sinteticamente o problema e os objetivos da pesquisa, tomando por base os dados analisados. Destaca-se, também, algumas reflexões sobre a formação dos professores que atuam no curso de Pedagogia da UAB/UECE, enfocando algumas perguntas surgidas no decurso da investigação que se constituem como possibilidades para futuras pesquisa.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*“Tecnologia existe
Pra salvar o homem do fim
Se você estiver triste
Delete a tristeza assim
E se quiser conversar
Passe um fax pra mim”
Zeca Baleiro*

Vivenciamos o surgimento de uma nova estrutura social: passamos de uma sociedade centrada no trabalho para uma sociedade “midiática”, onde o volume de informação evolui vertiginosamente. Pretto e Pinto (2006, p. 23), ao fazerem uma análise da sociedade contemporânea a partir das transformações do mundo científico, tecnológico, cultural, social e educacional, afirmam que “necessário faz-se pensarmos um pouco mais sobre o contexto social, que é permanentemente modificado e modifica simultaneamente os diversos vetores que incidem sobre a sociedade”. Destacam, entre outros, as novas formas de organização do trabalho e da produção baseadas em equipes e na geração de conhecimento; o avanço na automação da produção; as novas relações sociais com o saber, desenvolvidas no ciberespaço; as novas tecnologias da inteligência e as competências estratégicas da era da informação.

Atualmente, com os avanços tecnológicos, um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos sistemas educacionais é se estabelecer uma nova cultura educacional, que trace um novo perfil de aluno e professor. Faz-se necessário definir uma relação de aprendizagem que possibilite transformar informação em conhecimento, pois uma cultura educacional na qual se trabalha com verdades absolutas e informações intactas/inertes está fadada a sucumbir diante do avanço das informações.

De acordo com Pozo (2008), vivemos numa sociedade na qual aprender constitui não apenas uma exigência social crescente – que conduz ao seguinte paradoxo: cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender –, como também uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo econômico dos cidadãos. Além disso, essas demandas crescentes de aprendizagem produzem-se no contexto de uma suposta sociedade do conhecimento, que não apenas exige que mais pessoas aprendam cada vez mais coisas, mas que as aprendam de outra maneira, no âmbito de uma nova cultura da

aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social.

Associa-se a essa demanda educacional por uma nova forma de aprender e ensinar, a exigência do mercado de trabalho por um novo modelo de profissional, que seja capaz de lidar com as mais diversas situações, que esteja preparado para trabalhar com as mudanças constantes e consiga interagir com pessoas e tecnologias. Para atender a essas exigências, urge uma formação que seja permanente e contínua. Em 1996, Preti (p. 18-19) já advertia:

na atualidade, existe um nível de desemprego e uma insuficiência de qualificações. Há uma divergência entre as capacidades exigidas nos novos trabalhos e os conhecimentos que dispõe o conjunto dos trabalhadores. Por isso, torna-se imperativo aumentar o nível de formação dos jovens que chegam ao mercado do trabalho e, ao mesmo tempo, atualizar e melhorar as qualificações da mão-de-obra existente mediante uma educação e uma formação contínua e permanente.

Hoje, ainda nos deparamos com uma demanda constante por educação, que tenciona mudanças nas escolas e universidades no que se refere à sua função e estrutura. Nesse contexto, é indiscutível o papel cada vez mais significativo que as tecnologias assumem no processo de socialização dos indivíduos nas sociedades modernas. No intuito de assimilar as mudanças de seu tempo, a educação tende a se transformar, para refletir as novas perspectivas que configuram o cenário atual.

A EaD, por seu caráter flexível, aponta como uma proposta que paulatinamente vem ganhando espaço no cenário brasileiro. Mas, a EaD da qual se fala hoje é diferente nas suas características e objetivos da EaD no início de sua constituição. A fim de entender melhor sua evolução ao longo do tempo e suas características, neste capítulo, faremos um breve resgate da conceituação, características e histórico da EaD.

2.1 Educação a Distância: definições e características

A EaD possui uma vasta gama de definições. Aretio (2002) apresenta várias definições de educação a distância propostas por distintos autores e em diferentes momentos da história da educação a distância. De forma geral, as definições apresentadas pelo autor tomam como ponto de partida o ensino presencial e utilizam, como parâmetro comum para defini-la, a separação física entre professor e aluno. Embora não esteja claro, em algumas definições, a separação professor-aluno apresenta-se como fator determinante no processo de

ensino e aprendizagem a distância.

Das abordagens conceituais citadas pelo autor, observamos que elas, muitas vezes, identificam a EaD a partir de um referencial externo, pois estabelecem comparação imediata com a educação presencial, também denominada educação convencional, na qual o professor presente em sala de aula é a figura central. Não que esse seja um entendimento de todo incorreto, mas promove, a nosso ver, uma definição parcial do que é EaD. Comungamos com Belloni (2006), ao defender que as definições de EaD são de modo geral descritivas e definem a EaD a partir da perspectiva do ensino convencional de sala de aula.

Às definições mais atuais de EaD, se incorpora a mediação das tecnologias. Segundo Moore e Kearsley, (2007, p. 2) educação a distância é

o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Nessa definição de Moore e Kearsley (2007), a educação a distância comporta o ensino e a aprendizagem como dimensões separadas espacialmente, que envolvem, para serem concretizados, meios tecnológicos e mecanismos organizacionais e administrativos específicos.

Há que se considerar também a definição estabelecida pela legislação brasileira, que apresenta alguns parâmetros para execução do modelo de EaD no País. De acordo com o Decreto Federal nº 5.622/2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB,

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, art. 1º, 2005).

Das definições citadas, podemos inferir que, além do fator separação professor – aluno, a EaD se constitui de uma forma de ensino centrada no aluno e na qual a proposta didático-pedagógica se dá de forma mediada e interativa. É evidente que essas características não são exclusivas do ensino a distância, mas há uma maior incidência delas nessa modalidade.

Segundo Aretio (2002), o ensino convencional é preferencialmente presencial, enquanto que a educação a distância utiliza preferencialmente a comunicação didática mediada. Não se deve contrapor de maneira tão radical um sistema e outro, dado que se

diferenciam precisamente pela variedade e intensidade da presencialidade e utilização de recursos pedagógicos. Hoje em inúmeras propostas para a formação, é difícil determinar se estas são semipresencias, presenciais ou a distância, devido ao uso intensivo das tecnologias interativas.

Devemos considerar, ademais, como característica da EaD tratar-se de uma organização sistêmica. Pensar em EaD hoje é “pensar em sujeitos conectados em teias, transformando a relação tempo e espaço, interagindo na construção do conhecimento, a partir de um novo paradigma de educação” (FREITAS, 2010, p. 1).

Neste contexto, rompe-se com a visão tradicional de educação e o ensino passa a ser responsabilidade do “coletivo”. Professor e aluno passam a contar, necessariamente, com todos os envolvidos no processo (instituição, material, mídias, suporte técnico etc). Para que ocorra a aprendizagem se faz necessário um sistema organizado em favor da aprendizagem do aluno. “Um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 9).

Percebe-se que a EaD se constitui num sistema caracterizado por ações mediadas e interativas, a partir da aplicação de divisão de trabalho e de princípios organizativos, assim como pelo uso extensivo de dispositivos tecnológicos, pelo qual é possível ensinar um grande número de estudantes situados em lugares e/ou tempos distintos. Aretio (2002, p. 39) apresenta a seguinte definição:

a educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e de apoio de uma organização e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, proporcionam a estes uma aprendizagem independente (cooperativa).

Tomando como base as definições estudadas, entendemos que a EaD é um processo de ensino e aprendizagem sistêmico, mediado por tecnologias de informação e comunicação (TICs), que se caracteriza por uma aprendizagem independente e flexível, na qual estudantes e professores, normalmente separados física e temporalmente, mantem uma relação de construção do conhecimento.

A partir desta definição, e em função de tudo o que foi exposto, podemos considerar que a EaD apresenta elementos que a identificam e a caracterizam. Preti (1996) destaca: **abertura** – diversidade e amplitude de oferta de cursos, com eliminação de

barreiras e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagens diferenciadas; **flexibilidade** – de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família; **eficácia** – o indivíduo é motivado a se tornar sujeito de sua própria aprendizagem, a aplicar o que está a aprender e, para isso, deverá receber suporte pedagógico, administrativo, cognitivo, através da integração dos meios de comunicação bidirecional; **formação permanente** – há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses etc.; **economia** – evita deslocamento e ausência do local de trabalho; **padronização** – minimiza a transmissão do conhecimento de forma diversificada, provocando diferentes níveis de formação dos utilizadores; **adaptação** – atende às características psicopedagógicas de alunos que são adultos.

Aretio (2002) apresenta como características da EaD: separação professor-aluno, organização de apoio-tutoria, aprendizagem independente e flexível, utilização de meios tecnológicos, comunicação bidirecional e massiva e emprego de procedimentos industriais.

A separação professor-aluno indica que estes encontram-se separados no espaço e, na maioria das vezes, no tempo. A aprendizagem se baseia no estudo independente por parte do aluno. A interação entre professor ou tutor com o estudante ocorre virtualmente.

A organização de apoio-tutoria propicia acompanhamento do curso e das dificuldades encontradas pelo aluno. O estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

A tecnologia permite o trabalho independente do aluno e a individualização da aprendizagem. Reconhece-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu próprio conhecimento, de se tornar, inclusive, autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões. A EaD deve oferecer suporte e estruturar um sistema que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Na EaD, há utilização de meios tecnológicos ajudando no processo de aprendizagem e comunicação, embora não sejam exclusivos do sistema a distância. Considerando o enfoque tecnológico, a educação é otimizada pela utilização de tecnologias e de um planejamento sistemático. Oferece possibilidades de estímulo e motivação do estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais

distantes e com grande rapidez.

A comunicação é bidirecional, há *feedback* entre educador e aluno, e massiva. A transmissão/recepção de mensagens é facilitada pelas novas tecnologias de informação e pelos modernos meios de comunicação, possibilitando o aproveitamento dessas mensagens por um grande número de pessoas dispersas espacialmente.

A EaD é concebida, arremata Aretio (2002, p.38), como um sistema que emprega procedimentos industriais, como a “racionalização do processo, a divisão do trabalho e a produção em massa”.

Entendida as definições e características da EaD associadas às tecnologias, pode-se imaginar que a EaD é algo recente. Ao contrário do que possa parecer, a EaD tem um longa trajetória ao redor do globo. E para compreender a EaD na atualidade, é necessário conhecer sua evolução. Tentaremos, a seguir, sintetizar como a EaD veio se desenhando ao longo do tempo.

2.2 Breve evolução da Educação a Distância

A história da EaD começa com o uso de correspondências. Conforme Aretio (2002), existem autores que se remontam às mais antigas civilizações para encontrar a origem do ensino por correspondência, citando como exemplo as cartas de Platão a Dionísio.

O que pode ser considerado como marco constitutivo da EaD por correspondência, no entanto, é a constituição dos sistemas nacionais de correios. As correspondências eram enviadas pelos correios para transmitir informações e instruções aos alunos e receber destes as respostas às lições propostas. Inicia com os cursos de instrução que eram entregues pelos correios, chamados usualmente de estudos por correspondência ou estudos em casa. Foram usados para tornar a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Com o uso das tecnologias de comunicação, como o rádio e a televisão, aliadas aos materiais impressos, a EaD tomou novo impulso, o que possibilitou a disseminação do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender a uma grande quantidade de alunos.

O advento das modernas tecnologias de informação e comunicação (TICs) trouxe

novas perspectivas para a educação a distância, com o *e-learning* (aprendizado eletrônico), com produção sofisticada, rápida emissão e distribuição de conteúdos, interação com informações, recursos e pessoas. Universidades, escolas, centros de ensino e organizações empresariais oferecem cursos a distância através de recursos telemáticos, mostrando que a EaD evoluiu ao longo dos anos.

Quando se estuda a evolução histórica da EaD, percebe-se que ela pode ser vista como se já tivesse passado por diferentes gerações, relacionadas com o período no qual se manifestou o estágio de evolução tecnológica e de como ela foi usada como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

Não existe um consenso sobre a quantidade de gerações pelas quais se identifica a evolução da EaD. Há autores que a classificam em três, quatro, cinco. Aretio (2002), tomando como base a classificação de Garrison (1989), propõe a evolução da EaD ao longo de quatro gerações: aprendizagem por correspondência, aprendizagem por multimeios, aprendizagem telemática, aprendizagem via internet.

Ao longo das gerações não houve necessariamente a substituição de uma tecnologia pela outra: as novas tecnologias vão se incorporando e se ajustando às anteriores, criando um novo modelo. Tomaremos como referência, para este estudo, as cinco gerações da EaD descritas por Moore e Kearsley (2007). Entendemos ser, dentre as estudadas, as de descrição mais completa, por considerar como critério de classificação outros elementos, além do uso de tecnologias mais atuais.

Com o desenvolvimento da imprensa e dos serviços dos correios, nascidos no final do século XIX e início do século XX (ARETIO, 2002), começa **a primeira geração de EaD**: estudo por correspondência / em casa / independente. O principal meio de comunicação era o material impresso, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio, considerado o fundamento para a educação individualizada a distância. Segundo Palhares (2009), essa é a mais longa de todas as gerações e, hoje, é pouco utilizada.

A medida em que novas tecnologias de comunicação foram se tornando disponíveis, novas mídias começaram a ser usadas em EaD. É o início da **segunda geração de EAD**, na qual se utilizava, além de material impresso, a transmissão por rádio e televisão. Apresentou pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos. Agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações a distância aos alunos.

A integração de áudio, vídeo e correspondência com orientações presenciais,

utilizando-se equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica, caracteriza a **terceira geração de EaD**, descrita por Moore e Kearsley (2007). Nesse período surgem as universidades abertas.

Com a utilização de teleconferência por áudio, vídeo e computador, temos a **quarta geração de EaD**. Ao contrário das formas anteriores, cuja interação bidirecional ocorria entre professor e aluno, as teleconferências permitiam ao aluno dar respostas aos professores e interagir com outros alunos em tempo real.

A **quinta geração da EaD**, vivenciada atualmente, é a geração de classes virtuais com base na internet. Apresenta alto índice de interesse com a utilização de métodos construtivistas de aprendizagem colaborativa. Possibilita a integração de diversas mídias (texto, áudio, imagem, vídeo) em uma única plataforma de comunicação. Essa integração de mídias possibilita a ampliação da interatividade entre os distintos participantes do processo educativo, ou seja, entre professores, alunos, administração e pessoal de apoio.

Um dos grandes diferenciais que a atual tecnologia digital oferece à EaD é a maior possibilidade de interação entre os agentes que participam do processo educacional. Em nossa opinião, este é um dos fatores que possibilitou o grande avanço e expansão apresentado pela EaD nos últimos tempos.

Mostramos as fases da EaD através de gerações muito mais como forma de se perceber sua evolução ao longo de sua existência. Sabemos que essas gerações não possuem caráter estanque nem, como já dissemos, excludentes. Pudemos observar que a evolução da EaD vem geralmente associada ao desenvolvimento tecnológico, pois é esta tecnologia que serve de interface entre professores e alunos.

Ao longo de sua história, a EaD avançou no cenário mundial. Nunes (2009) traça um panorama geral da história da EaD em alguns países do mundo, considerando que, atualmente, mais de 80 países nos cinco continentes adotam a EaD em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes.

Em se tratando do nosso país, Alves (2009) considera que o Brasil é marcado por um percurso de sucesso, estagnação e novo recomeço, resultado de políticas públicas e ações governamentais. Até os anos 1970, o País vinha se destacando, mas a partir daí sofreu uma forte estagnação e, somente no final do milênio, ações positivas começaram a se desenvolver. No item seguinte, destacaremos um pouco da história da EaD no Brasil.

2.3 Educação a Distância no Brasil

No Brasil, o início da EaD esteve mais associado ao rádio do que ao material impresso, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, atualmente Rádio MEC⁵, em 1923. Segundo Alves (2009), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro tratava de uma iniciativa privada e sua principal função era possibilitar a educação popular, por meio de um sistema de difusão em cursos. Edgard Roquette-Pinto foi um dos maiores entusiastas do uso do rádio para educar e divulgar ciência e cultura, por acreditar na capacidade que esta tecnologia tinha de alcançar mesmo aqueles mais distantes e pobres, inclusive, instruir os que não sabiam ler. Em artigo publicado na revista *Electron* em abril de 1926⁶, o antropólogo afirma que

muita gente acredita que o papel educativo do radiofone é simplesmente um conceito poético, coisa desejável mas difícil ou irrealizável. Quem pensa desse modo não conhece o que esta fazendo o resto do mundo, e o que é melhor: *o que se faz no Brasil*. Há mais de três anos começamos a praticar aqui a radiotelegrafia educativa. (ROQUETTE-PINTO, 1926, p.16).

A EaD se torna expressiva no Brasil somente na década de 1960, conforme Preti (1996), com o funcionamento da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que acabou criando, em 1972, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL). Esse programa teve como objetivo integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação. Já Aretio (2002) considera ser a partir da fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, que surgem as experiências de EaD no Brasil.

Mas, segundo Alves (2009), a história da EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos. No primeiro momento (inicial), a instalação das Escolas Internacionais é considerada o ponto de partida da EaD, seguindo-se pela fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. No segundo momento (intermediário), destacam-se o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro: “as duas entidades definiram públicos certos e capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho” (ALVES, 2009, p. 10-11). No terceiro momento (fase moderna), três organizações que tiveram influência decisiva na história da EaD no Brasil se sobressaem: Associação Brasileira de Teleducação (ABT), fundada em 1971, congregou

5 Disponível em <http://www.fiocruz.br/radiosociedade/>. Acesso em: 30/07/2010.

6 Disponível em <http://www.fiocruz.br/radiosociedade/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=12&sid=>. Acesso em: 30/07/2010.

importantes brasileiros que atuavam nas tecnologias aplicadas à educação; Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), criado em 1973, foi responsável pela realização dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância; e Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), nascida em 1995, que vem colaborando com o desenvolvimento da EaD no Brasil e promovendo a articulação de instituições e profissionais.

Além das iniciativas citadas anteriormente, podemos destacar, dentre outros⁷, o **Projeto SACI** (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), desenvolvido entre 1967 e 1974, cujo objetivo era estabelecer um sistema nacional de teleeducação com o uso de satélite; o **Projeto Ipê**, na década de 1980, que tinha como meta preparar os professores alfabetizadores do Estado de São Paulo; o **Programa Um Salto para o Futuro**, criado em 1991, uma parceria entre Fundação Roquette Pinto (TVE-RIO) e Secretaria Nacional de Educação Básica; a **TV Escola**, canal específico de televisão, criado em 1995, com programação dirigida tanto à formação do professor quanto ao seu uso como material didático em sala de aula; o **PROFORMAÇÃO**⁸, implantado em 1999 e voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida; e o **Pró-Gestão**⁹, elaborado desde 2001, trata-se de programa de educação a distância que envolve a formação de gestores escolares.

No contexto das universidades brasileiras, Alves (2009, p. 11) aponta duas que “merecem ser mencionadas, por seu pioneirismo: a UFMT, primeira no País a implantar efetivamente cursos de graduação a distância, e a UFPA, que recebeu o primeiro parecer oficial de credenciamento, pelo CNE, em 1998” .

Farias (2001) classifica a EaD no Brasil em três períodos: idealismo, normalização e emancipação. “Na perspectiva desses três momentos, percebem-se formas diferenciadas de interpretar e justificar a EaD” (p. 24). O idealismo é o período em que a EaD é vista como instrumento capaz de solucionar os problemas educacionais. A normalização se caracteriza pela tentativa de enquadrar a EaD nas prioridades educacionais, de transformá-la em política pública dirigida essencialmente para a educação de adultos. A emancipação reflete os parâmetros em que a EaD hoje é concebida: uma modalidade de educação compatível com a evolução tecnológica, sendo uma nova estratégia no contexto educacional.

Se comparamos nosso histórico em EaD com o de outros países, podemos ver quão

7 Para saber a relação de mais iniciativas em EaD ver : <http://www.fe.unb.br/catunesco/linha-do-tempo-2>. O site apresenta uma linha do tempo com as iniciativas de EaD no Brasil ao longo das décadas.

8 Disponível em <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso em: 30/07/2010

9 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30/07/2010

atrasados estamos. Para que se tenha uma ideia desse atraso, na Austrália, por exemplo, existem vários programas de educação a distância, implementados desde 1910. São programas dedicados do ensino fundamental até cursos de graduação e pós-graduação de excelente qualidade, tratados com igualdade de condições de credenciamento e orçamento em relação à educação presencial (NUNES, 2009).

As experiências brasileiras, embora estejam em expansão, ainda estão distantes do desenvolvimento alcançado no cenário internacional e ainda enfrentam resistências em várias instituições e categorias profissionais. De acordo com Farias (2001), apesar da euforia decorrente do desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação associada à EaD, ela ainda carrega o estigma de ensino de segunda classe.

A EaD no Brasil assume várias formas e é promovida por diversas instituições. Se compararmos as iniciativas promovidas pelas universidades brasileiras com o panorama internacional ainda não faz parte da realidade brasileira ações que efetivamente confirmam à EaD credibilidade, eficiência e eficácia. Um exemplo disso é o fato de não existir, aqui no Brasil, uma universidade pública totalmente dedicada à EaD: alguns setores de universidades presenciais modelam cursos a distância para atender distintas clientelas.

Mesmo com esse atraso, se comparada com as iniciativas internacionais, não podemos deixar de considerar que a EaD vem conquistando seu espaço no meio educacional brasileiro e despertado interesses no meio acadêmico. Segundo dados apresentados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD)¹⁰, a produção científica sobre EaD disponível virtualmente, referente ao ano de 2007, alcança 2.388 títulos, incluindo publicações científicas dos principais programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação e áreas correlatas. Foram 939 produções (762 dissertações de mestrado e 177 teses de doutorado) defendidas em 30 instituições de ensino e 1.449 artigos de cunho científico disponibilizados digitalmente por quatro instituições envolvidas com EaD: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), International Council of Open and Distance Education (ICDE). Essas publicações referem-se às diversas nuances que a EaD comporta, desde análise de criação e autoria de cursos, suporte e utilização de mídias à defesa ou ataque a essa modalidade de ensino (AbraEAD, 2008).

10 O AbraEAD é uma publicação anual que faz o mapeamento da EaD no Brasil (pesquisa junto ao Conselho Nacional de Educação - CNE e aos Conselhos Estaduais de Educação - CEEs) e investiga metodologias e resultados (pesquisa junto a instituições autorizadas).

A seguir buscaremos mostrar sinteticamente o perfil do desenho que a EaD alcançou atualmente no Brasil, como forma de confirmar as afirmações, inclusive neste trabalho, de que a EaD sofreu expansão acelerada.

2.3.1 Um breve retrato da Educação a Distância no Brasil hoje

A Educação a Distância passou a ganhar maior visibilidade no Brasil no ano de 1996, em decorrência de sua normatização (Lei nº 9.394/1996). Desde então, a EaD passa a ser vitrine de olhares os mais diversos, configurando-se em um tema que vem atraindo atenção e críticas, por suas características históricas, políticas e, principalmente, por seu vertiginoso crescimento, fato que observaremos mais adiante.

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) constitui-se referência para poder discutir em que situação a EAD no Brasil se encontrava, onde está e onde parece ir, segundo Litto (2008). Os dados apresentados pelo Anuário, através de tabelas e gráficos, revelam que:

- Em relação à evolução do número de cursos e de alunos em Educação a Distância em instituições oficialmente autorizadas nos níveis de graduação, sequenciais e pós-graduação, há um crescimento acelerado. Só o número de cursos de graduação, por exemplo, quase dobrou no ano de 2005 (189) para 2006 (349). De acordo com tabela apresentada pela AbraEAD¹¹, entre os anos de 2000 e 2006: o número dos cursos de graduação passou de 10 para 349, o número de vagas oferecidas passou de 6.430 para 813.550, o número de candidatos inscritos passou de 8.002 para 430.229, os ingressos de 5.287 para 212.246, as matrículas saltaram de 1.682 para 207.206 e o de concluintes de 460 para 25.804. Com base nos dados oficiais da tabela citada, podemos observar que o número de cursos de graduação em EaD no país cresceu, entre 2003 e 2006, 571%, e o número de matrícula 315% no mesmo período. Em tabela em separado sobre o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que ministram cursos de graduação a distância, observa-se que houve crescimento de 7 instituições para 77 em apenas 7 anos (2000 a 2006).

11 Tabela apresentada no AbraEAD/2008, p. 16, tendo como fonte o MEC/INEP. A tabela mostra os dados numéricos ano a ano.

- Quanto ao perfil das instituições, a AbraEAD utiliza-se de uma amostra. A maioria dessas instituições são privadas (63,6%), e são estas também as que têm maior média de cursos por instituição (7,7), assim como maior número de alunos (82,9%).
- A pesquisa traça características do estudante a distância mostrando que a diferença entre os sexos dos alunos de EaD é equilibrada, como na população em geral; porém é majoritariamente masculino para cursos de educação básica/técnica/EJA (credenciamento estadual), e feminino para cursos de graduação e pós-graduação (credenciamento federal). A idade média é maior do que na educação presencial. É inexpressivo o número de alunos com menos de 18 anos, enquanto o número de alunos com mais de 30 anos prevalece para 35,8% das instituições da amostra. Fica claro que um terço dos alunos a distância está na faixa etária entre 30 e 34 anos. A renda mensal varia de acordo com a idade média: a faixa etária com o maior percentual de alunos pobres é a de 25 a 29 anos (71% de alunos ganham até 3 salários mínimos), enquanto 60% dos alunos mais abonados (de 5 a 10 salários mínimos) estão na faixa etária de 30 anos ou mais. Também pode-se notar que os estudantes de cursos nos níveis de educação básica, técnica e EJA são majoritariamente mais pobres do que os que fazem cursos de graduação e pós-graduação.
- No que se refere aos procedimentos utilizados, o material impresso começa a perder espaço para a utilização do *e-learning*. (ensino realizado através de meios eletrônicos). O número de instituições que o utilizam ameaça de perto o das que empregam apenas ou majoritariamente o material impresso. Estas ainda são as mais utilizadas (por 77%), enquanto uma quantidade menor (62,9%) das instituições dizem utilizar o *e-learning*. Porém, quando se pergunta às instituições qual, dentre todos os procedimentos que ela utiliza, é “o mais” utilizado, o *e-learning* ultrapassa o material impresso, sendo indicado por um terço delas (33,6%), contra 30,7% que utilizam principalmente o material impresso. O modelo de interatividade preferido pelas instituições é o do tempo real (54,3%). O fórum de discussão é o apoio tutorial *on-line* mais utilizado (62,9%), seguido pelas salas de bate-papo (58,6%) e pelo telefone (54,3%).

- A pesquisa mostra, ademais, que o conteúdo dos cursos é majoritariamente feito por educador pertencente à instituição, que exerce essa função entre outras (62%). Um número bem menor de instituições prefere o educador contratado só para produzir conteúdo (29,3%) ou a terceirização (23,6%). A prova escrita presencial é a avaliação mais comum durante e no final dos cursos, sendo utilizada por 81,8%. O trabalho de pesquisa também é exigido por uma maioria das instituições durante o curso. Para avaliação final, além da prova escrita presencial, o trabalho de conclusão de curso, o trabalho de pesquisa e o trabalho prático são os mais citados.
- As instituições de EaD priorizaram em 2007, assim como planejaram priorizar em 2008, os investimentos em tecnologia. São eles os que têm a maior parte dos orçamentos. Em 2007, os gastos com aquisição de tecnologia, laboratórios, *softwares* e serviços de internet consumiram 71,8% dos investimentos, ficando o resto para a produção de conteúdo por equipe interna (14,6%) ou terceirizada (2,4%). É uma inversão do resultado da pesquisa do ano anterior, 2006, quando o investimento em tecnologia chegava a apenas 32,8%.

Feito esse breve perfil atual da EaD no Brasil, procuraremos ter um olhar mais voltado para uma análise comparativa das políticas públicas e da realidade da EAD na educação superior, a fim de entender em que medidas as ações governamentais contribuíram e contribuem para a situação anteriormente desenhada.

Para que a EaD se consolide no Brasil e, a exemplo de outros países, possa oferecer uma educação de qualidade comprovada, se faz necessário a implantação de políticas públicas de EaD que objetivem consolidá-la como uma modalidade de ensino voltada para ampliação, democratização e interiorização da educação de qualidade, principalmente quando se leva em conta as enormes dimensões e grandes desigualdades regionais que caracterizam o País. Não pode ser empregada apenas para solucionar questões conjunturais, como a necessidade de suprir lacunas na formação de professores, o recorrente problema da oferta de vagas no ensino superior presencial ou a falta de docentes com nível superior na educação básica.

No item seguinte, discutiremos essas questões, tomando como referência as ações dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, o que nos fará

entender melhor como a EaD está sendo implementada no cenário brasileiro.

2.4 Educação a Distância de FHC a Lula: continuidade e expansão

No nosso País, a EaD é produto de políticas públicas que têm aberto amplos espaços para sua implementação, sobretudo no que se refere à formação de professores. Desta forma, evitando discussões maniqueístas sobre a EAD (bem ou mal, pessimista ou otimista), procuraremos entender como vem se desenhando sua inserção no recente cenário educacional nacional.

Consideramos ser a LDB nº 9.394/1996 propulsora da expansão da EaD, ao possibilitar iniciativas e ações, por parte dos governos e também do setor privado, para alavancá-la. A partir desses fatos, buscaremos nesta parte de nosso estudo examinar os movimentos do Governo Federal a partir da referida lei, portanto, governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula), no que se refere aos encaminhamentos dados para a modalidade de ensino a distância e suas implicações no cenário educacional, tendo como base para análise documentos gerados nesses dois governos.

As reformas realizadas no Brasil no campo educacional durante o governo de FHC determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação, que assentavam-se na descentralização, maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendências existentes no âmbito internacional (OLIVEIRA, 2009). Com a eleição do governo Lula, previu-se uma ruptura dessas políticas; no entanto, principalmente no primeiro mandato, o governo do presidente Lula foi marcado por continuidade em relação ao governo anterior.

Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a este governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho. (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Assim, o recorte para a análise de nosso estudo, neste capítulo, abrangerá o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e primeiro e segundo mandatos do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010). Acreditamos que, impulsionado pela LDB nº 9394/1996, nesse período houve grandes

mudanças nas políticas públicas voltadas para a EaD que certamente nos farão entender um pouco mais o desenho que esta assume hoje em nosso País.

Tomamos como base para nossa análise: os Decretos nº 2.494/1998 e 5.622/2005 que regulamentam a EaD no País; o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 10.172/2001, que estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação da EaD; e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800/2006, nascida com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior pública e a distância.

2.4.1 A EaD e as políticas educacionais

Ao tratarmos de EaD, não podemos perder de vista que ela está inserida no sistema educacional e que, portanto, faz parte das políticas educacionais. De acordo com Vieira (2008, p. 21 - 22), “as políticas educacionais (com minúsculas), são uma dimensão das políticas sociais [...] as políticas educacionais referem-se a idéias e ações no âmbito do Poder Público”. Tais políticas são exercidas pelo Poder Público Federal, representado, aqui no Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo o art. 6º da Lei nº 9.193, de 24 de dezembro de 1995, o MEC “exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (BRASIL, 1995).

O Governo é instigado a responder em nível interno e externo às exigências por mudanças na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá forma e conteúdo a essas mudanças. A LDB é uma lei que define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Conforme Vieira (2008, p. 34-35),

algumas das mudanças estruturais da educação brasileira têm origem na Constituição Federal de 1988 (CF). Em 1996 modificações foram introduzidas no capítulo da educação da Carta Magna, através da Emenda Constitucional Nº 14/96. No mesmo ano foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Nº 9394/96). [...] O capítulo da Educação, na Constituição de 1988, é o mais detalhado de todos os textos constitucionais que, de uma forma ou de outra, trataram da educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, mantém o espírito da Carta Magna, detalhando seus princípios e avançando no sentido de encaminhar orientações gerais para o conjunto do sistema educacional.

O Brasil é um país que produz grande volume de dispositivos legais. Litto (2009, p. 45), citando dados publicados pela Revista Veja em 21 de fevereiro de 2007, observou que no âmbito da União “existem 177.875 leis em vigor no Brasil. Boa parte delas em desuso. Outras que se repetem ou mesmo conflitam entre si”. Sem falar, também, que entre a lei e a sua aplicação há uma distância considerável em termos de Brasil. No tocante à EaD, a legislação brasileira começou a proliferar a partir da década de 1990 em função da LDB nº 9.394/1996, fato que poderemos observar mais adiante.

A primeira LDB nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) não faz nenhuma referência direta à implementação da EaD no Brasil. Já a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) refere-se à EaD, mas de forma pontual, abrindo a possibilidade do ensino supletivo ser oferecido na modalidade a distância (FARIAS, 2001). O art. 25, § 2º, propunha: “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. (BRASIL, 1971). Por sua vez, a LDB nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, traz à cena a discussão sobre essa temática ao estabelecer que:

Art. 80. 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.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Desde então, o Ministério da Educação vem regulamentando por meio de decretos sua implementação, elaborando documentos que normatizam as ações referentes a essa modalidade de ensino e criando projetos para sua aplicação. Consideramos que o crescimento

acelerado da EaD decorre, entre outros fatores, da regulamentação pela qual ela vem passando em nosso País. A partir desse modelo de fazer política pública de educação, a EaD se constitui um caminho sem volta.

Outro fator resultante, também da atual LDB (1996), diz respeito à formação dos professores da educação básica. A referida lei estabelece, em seu art. 62, que a formação dos profissionais para atuar na docência da educação básica deve se dar em nível superior em cursos de licenciatura e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). A mesma lei prevê, ainda, em seu art. 87, § 4º, que até o final da Década da Educação¹², no caso 2007, só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço. De acordo com Nunes (2001, p. 299),

logo depois da aprovação da LDB, criou-se uma certa turbulência nos sistemas educacionais estaduais e municipais, pela interpretação suscitada quando comparavam o artigo 62 com o que definiu o artigo 87 [...]. Interpretava-se este dispositivo como exigindo a formação inicial de nível superior para todos os professores até o final da Década da Educação, ou seja, até 20 de dezembro de 2007, o que exigiria uma demanda de recursos financeiros, materiais e humanos em proporções jamais vistas para dar conta da formação de professores que, em alguns casos, sequer possuem o fundamental completo.

Em virtude desse mal estar criado pela interpretação da referida lei, Nunes (2001) informa ainda que o Conselho Nacional de Educação esclareceu: embora fosse meta desejável a formação superior para todos os docentes, ainda seria permitida a formação de nível médio (curso normal) para a educação infantil e as quatro primeiras séries (agora cinco¹³) do ensino fundamental; e que Estados, Distrito Federal e Municípios deverão se responsabilizar em habilitar os professores leigos no prazo máximo de cinco anos.

Ademais, está em tramitação no Senado Federal o projeto de lei nº 280/09¹⁴, que propõem a mudança do artigo 62 da LDB nº 9.394/1996. Esse projeto de lei, de iniciativa do Governo Federal, propõem a alteração da redação do referido artigo de forma que a formação de docentes para atuar na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) se faça somente em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

12 De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Década da Educação se iniciou um ano após a sua publicação, em 20 de dezembro de 1996.

13 Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, transformando a classe de alfabetização em primeira série.

14 Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3559-projeto-que-exige-nivel-superior-para-professores-sera-votado-pelo-senado>. Acesso em: 04/01/2010

Como resultado a essas exigências, consideramos que se intensificará a procura por formação superior por parte dos professores. Do mesmo modo, se fará necessário o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em resposta à demanda por cursos superiores de formação para professores do magistério da Educação Básica.

Na década de 1990, muitos professores lotados nas redes públicas de ensino no Brasil não possuíam formação em nível superior, de acordo com tabela apresentada no Plano Nacional de Educação que analisa a distribuição das funções docentes por nível de formação e níveis escolares em que atuam, com base nos dados publicados em 1996 pelo MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2001, p. 77-78). Verifica-se que para atender a exigência legal seria necessário à época, por exemplo, 159.883 professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e 4.518 de ensino médio mudarem seu nível de formação.

Em decorrência dos dados apresentados e frente às exigências legais, implantou-se uma série de programas de formação inicial e continuada para professores em exercício na rede pública de ensino. A formação continuada, além de incorporar a ideia de atualização constante em função das mudanças no conhecimento e nas tecnologias e das transformações no mundo do trabalho, assume também a feição de conferir certificação para os professores que atuam no magistério sem a devida titulação. Segundo Gatti (2008, p. 59),

também nas políticas implementadas essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na idéia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede.

A EaD, nesse contexto, tem se constituído como uma forma de responder às necessidades de formação. Abre-se a essa modalidade de ensino um vasto campo na qual poderia ser empregada e há aumento considerável na oferta e procura pelos cursos a distância.

2.4.2 Regulamentação da Educação a Distância

Com a finalidade de regulamentar a LDB nº 9.394/1996 no que se refere à EaD, o Governo Federal expediu Decretos Federais, tomando como respaldo legal as atribuições que

lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição Federal. Em consonância com o período escolhido para nossa análise, debruçamo-nos sobre a redação do Decreto nº 2.494/1998 em vigor no governo FHC, alterado em seus artigos 11 e 12 pelo Decreto nº 2.561/1998, e o Decreto nº 5.622/2005 vigente no governo Lula (BRASIL, 1998a, 1998b, 2005).

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, marca o início da regulamentação da EaD, e traz a cena alguns aspectos importantes, tais como: definição oficial de educação a distância, processo de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos a distância e de avaliação do rendimento do aluno.

O Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, modificou a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494. No artigo 11, que trata ser competência do MEC credenciar as instituições federais de ensino, as de educação profissional e as de ensino superior dos demais sistemas, a nova redação acrescenta à educação profissional as palavras “em nível tecnológico”. No artigo 12, que diz ser competência das autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino credenciar instituições, localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distancia dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio, a nova redação acrescenta a expressão: “e educação profissional de nível técnico”. Desse modo, reparou-se a “invasão” de competências entre o MEC e os Conselhos de Educação dos Estados e Distrito Federal provocada pelo Decreto nº 2.494.

O Decreto nº 5.622, publicado em 2005, em decorrência do crescimento da EaD, conforme dados apresentados neste trabalho, amplia e modifica algumas determinações e inclui novas ações à EaD. Nem todos os atos legais anteriores à regulamentação de 2005 foram tornados sem efeito com a nova regulamentação, como, por exemplo, a possibilidade de aceitação, nos cursos a distancia, de transferência e aproveitamento de créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais e vice-versa.

Da análise dos aspectos tratados pelos referidos Decretos, pode-se aferir na definição dada à EaD, que ambos guardam a ideia de que serão considerados a distância os cursos que não são totalmente presenciais. Ambos, também, caracterizam a EaD pelo uso e mediação de recursos tecnológicos. Enquanto o Decreto nº 2.494/1998 enfatiza a autoaprendizagem, a flexibilidade, o Decreto nº 5.622/2005 apenas faz referência a se organizar segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares.

O Decreto em vigor prevê, ainda, a obrigatoriedade de momentos presenciais para: avaliações de estudantes; realização de estágios obrigatórios; defesa de trabalhos de

conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Sem querer levantar a discussão sobre ser necessário ou não a presencialidade para avaliação em cursos a distância, entendemos que estabelecer em um decreto, no artigo que se refere à definição de EaD, a obrigatoriedade de momentos presenciais, parece ser uma visão reduzida do que seja um processo avaliativo e das potencialidades da EaD.

É concedida abertura para ministrar cursos a distância a instituições de ensino públicas e privadas, desde que devidamente credenciadas por um período de cinco anos, podendo ser renovado após avaliação. O Decreto nº 5.622/2005 detalha requisitos, como, por exemplo, ser necessário apresentar habilitação jurídica, plano de desenvolvimento institucional, prazo para funcionamento (12 meses, a partir da data da publicação do ato), entre outros.

Sobre os cursos de ensino superior de graduação e pós-graduação, os Decretos abrem espaço para sua proliferação, tendo cautela, porém, com os cursos de Mestrado e Doutorado, aos quais se estabelece ser objeto de regulamentação específica. O Decreto nº 5.622/2005 atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o papel de editar normas complementares.

Igual reserva também é dada aos certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras. Mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, estes deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, as quais são também de competência da CAPES. Segundo Segenreich (2006, p. 171),

em relação aos cursos de mestrado e doutorado, grande tem sido o esforço da CAPES no sentido de frear o reconhecimento de cursos à distância realizados em universidades estrangeiras, uma vez que falta um conjunto de critérios que lhe sirva de referência. Em relação aos cursos de especialização, o quadro ficará mais complicado com as parcerias que vêm sendo firmadas entre universidades brasileiras e estrangeiras para cursos de especialização, como é o caso de muitos cursos de *Master Business in Administration* (MBA).

A avaliação do desempenho do aluno para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á a partir do cumprimento das atividades programadas e realização de exames presenciais, ficando a cargo das instituições a elaboração dos referidos exames. O Decreto nº 5.622/2005 acrescenta que os resultados dos

exames presenciais prevalecerão sobre os demais resultados.

Do apreendido pelos Decretos analisados, percebe-se que se confirma, pelo menos quanto à EaD, que as ações do Governo Lula têm se pautado pela continuidade das políticas do governo FHC. Parece ter sido no mandato do governo Lula que as políticas ganharam corpo e feição, pois nesse governo houve detalhamento maior das regulamentações e surgimento de novas ações.

Mesmo com os cuidados legais previstos, o volume de cursos a distância em diferentes áreas, principalmente nas licenciaturas, cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas. Esse crescimento nos faz refletir sobre a necessidade de se aprimorar alguns dos processos relativos a essas iniciativas. Em artigo publicado no AbraEAD/2008, Fredric M. Litto, Presidente da ABED, sinaliza para duas questões: uso de material didático e ações fraudulentas.

Segundo Litto (2008), a primeira se refere ao fato de que, nos países mais tradicionais no uso de EAD, costuma-se usar livros-texto convencionais em cursos a distância; mesmo em cursos realizados pela *web*. No Brasil, porém, é prática comum o aluno receber, para cada curso, apenas uma única apostila composta de trechos suprimidos de livro e, em casos mais extremos, o aluno recebe, como único recurso informacional, além do contato com o docente ou tutor, páginas com *slides* em *PowerPoint* usados pelo docente. É possível imaginar como será a qualidade dos profissionais brasileiros nas próximas décadas, se a maioria estudar por meio de sinopses. A segunda questão preocupante é a continuidade de exemplos de charlatanismo no cenário nacional, como, por exemplo, cursos e emissão de diplomas falsos em EaD. O excesso de legislação que regulamenta a EAD no Brasil deve-se a esse tipo de atividade fraudulenta, que mancha a reputação da EAD no conceito da população em geral, inibindo iniciativas das instituições sérias e criativas, e também prejudicam alunos, profissionais e a sociedade brasileira.

Não restam dúvidas de que as ações dos governos, principalmente do governo Lula, em matéria de difundir e intensificar a EaD tem obtido êxito no campo da definição de políticas públicas; porém essas ações trazem implicações no âmbito educacional ligadas à qualidade das ações pedagógicas e da infraestrutura que merecem ser revistas.

2.4.3 O estabelecimento de diretrizes para a Educação a Distância

Com a finalidade de definir princípios, diretrizes, critérios e melhoria da qualidade do ensino, o Governo demanda esforços na constituição de projetos e referenciais para a educação. No âmbito da EaD, podemos citar, atualmente, entre outros, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância – RQESD (2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Decreto nº 6.094/2007), documentos que serão analisados neste trabalho. Inicialmente discutiremos o PNE e, mais adiante, em outras seções, abordaremos os RQESD e o PDE.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), reitera a importância da EaD nas políticas de educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. O Plano traz como síntese dos objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 7).

No referido Plano, são estabelecidas as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, no período de dez anos. No capítulo III, encontram-se as *Modalidades de Ensino* na qual se inclui a *Educação a Distância e Tecnologias Educacionais*.

O PNE afirma em seu diagnóstico que a EaD pode ser meio auxiliar no enfrentamento dos desafios educacionais. Menciona a necessidade de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes. Ampara-se na LDB para o reconhecimento da constituição de um novo paradigma de educação a distância. Reitera que a EaD tem função estratégica de contribuir para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar. Alude que o MEC, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do

instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino. Em suas diretrizes estabelece ser preciso

ampliar o 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. 54).

Para atender as demandas criadas na área, o Plano dá ênfase à política de EaD para a formação de professores, propondo, entre seus objetivos, o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EaD. Uma das respostas apresentadas pelo Governo Lula para essas demandas foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como trataremos mais adiante.

2. 4.4 A expansão da Educação a Distância: a UAB

Temos como ponto alto de expansão da EaD nas universidades públicas brasileiras a criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trata-se de um Sistema desenvolvido sob os auspícios do MEC, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação. Seu objetivo explícito é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (BRASIL, 2006).

De acordo com consulta realizada ao *site* do Sistema UAB¹⁵, ele apresenta como eixos fundamentais: a expansão pública da educação superior, o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, a avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC, as contribuições para a investigação em educação superior a distância no País e o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Para seu funcionamento, propõe a articulação das universidades com a rede de polos de apoio presencial para educação a distância. A elaboração dos cursos é de

¹⁵ Disponível em <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em 04/01/2010.

responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo o País, que desenvolvem o material didático e pedagógico. Os polos de apoio presencial são criados e mantidos pelos municípios e estados.

Os municípios e estados participantes devem montar um polo de apoio presencial¹⁶ com laboratórios de Informática, Biologia, Química e Física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores presenciais¹⁷, fica à disposição dos alunos. Cada polo pode receber cursos a distância de diferentes instituições, permitindo atender a todo o território nacional, com a interiorização do ensino superior. O *site* apresenta o diagrama abaixo para exemplificar como a rede e suas articulações funcionam (FIG. 1).

FIGURA 1 – Diagrama ilustrativo sobre a rede e suas articulações no Sistema UAB.



Fonte:MEC/UAB.

Os polos devem estar estrategicamente localizados em microrregiões e municípios com pouca ou nenhuma oferta de educação superior. Os projetos devem apresentar detalhes de infraestrutura física, logística de funcionamento, descrição de recursos humanos para o polo funcionar, bem como uma lista dos cursos superiores pretendidos para o

¹⁶ São pontos estrategicamente localizados, são espaços físicos mantidos por municípios ou governos de estados que devem oferecer infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos da UAB.

¹⁷ Profissional que fica no polo e mantém contato com alunos para apoio aos estudos.

município, com respectivos quantitativos de vagas ofertadas.

As instituições que participam da UAB são reconhecidas pelo MEC e ofertam cursos a distância que atendem exclusivamente ao programa UAB, podendo ser universidades (federais, estaduais ou municipais) e Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs).

Segundo Ramos e Medeiros (2009), o primeiro ano de funcionamento do Programa UAB constou de aproximadamente 290 municípios, sendo ofertado 40.000 novas vagas no ensino superior. No ano de 2008, o MEC/CAPES reorientou as políticas da UAB dando prioridade à formação de professores da escola básica e à sua articulação dentro do programa denominado Plano de Ações Articuladas (PAR).

O programa orçamentário da UAB prevê o financiamento das seguintes atividades: gestão do projeto, produção do material didático, infraestrutura para as instituições de ensino, formação docente e custeio da oferta. Incentiva a pesquisa e o desenvolvimento de ações e metodologias inovadoras e integradoras das várias instituições participantes, inclusive estimulando a produção e uso de materiais didáticos de forma compartilhada pelos participantes do programa.

A maior parcela desse financiamento (em torno de 60%) se destina à realização de atividades de docência para a criação e oferta dos cursos. Dessa forma, as atividades docentes são gratificadas monetariamente por meio do recebimento de uma bolsa para professor-pesquisador, com a finalidade de que elaborem, a partir de suas experiências no ensino superior, projetos e metodologias educacionais na modalidade de educação a distância (RAMOS; MEDEIROS, 2009).

O Programa UAB está respaldado pelos atos legais descritos brevemente neste trabalho e inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o exposto objetivo de promover a melhoria da qualidade na educação, o Governo Federal lança em 2007 o PDE. Apresentando como base a concepção de que a educação “tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”. (BRASIL, 2008, p. 5). Apresenta um conjunto de ações, algumas já postas em execução, que contempla os diversos níveis e modalidades educacionais.

Dividido em três tópicos, o PDE situa, no primeiro, as razões e os princípios do Plano, no qual afirma estar sustentado em seis pilares a saber: 1- visão sistêmica da educação, 2 – territorialidade, 3- desenvolvimento, 4 – regime de colaboração, 5- responsabilização e 6

– mobilização social. No segundo tópico, o PDE apresenta os programas e ações. No terceiro, estabelece como horizonte do debate a discussão sobre o financiamento e a autonomia do sistema nacional de educação.

A UAB aparece no PDE ao lado do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que, segundo o Plano “alteram o quadro atual da formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua” (BRASIL, 2008, p.16).

Na busca de concretizar as ações implementadas e garantir a qualidade aos programas gestados no governo, são geradas diversas normas com o intuito de garantir a sustentabilidade dessas ações. No que tange a EaD para o ensino superior, foi elaborado em 2003 e atualizado em 2007 os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (RQESD) que, embora não possuam força de lei, se apresentam como um complemento às determinações legais (LDB, Decreto 5622/2005, Portarias Normativas) e pretendem orientar e conduzir os cursos a distância em seus diferentes modelos, nos quais se inclui a UAB. A seguir, sintetizaremos suas principais propostas.

2.4.5 Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

A intenção deste documento é de nortear os atos legais com uma função indutora das concepções teórico-metodológicas e de organização de sistema de EaD. Os Referenciais estudados são uma atualização do primeiro texto oficial do MEC de 2003. Esta atualização foi justificada pelo amadurecimento dos processos pedagógicos e de utilização das TICs, debates em torno da EaD no País; existência de diferentes modelos de oferta de cursos a distância no País e resultado das avaliações, realizadas pelo MEC, nos cursos a distância.

Desta forma, os Referenciais buscam estabelecer fundamentos norteadores para a constituição dos cursos a distância, apesar de considerar os diferentes desenhos que possam apresentar. Sugerem que, dada a complexidade e a necessidade de uma abordagem sistêmica na EaD, devem estar expressos integralmente no Projeto Político Pedagógico (PPP) os oito tópicos que seguem: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistema de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmica administrativa e sustentabilidade financeira.

Dentre os aspectos dos tópicos citados acima, destacamos que os Referencias orientam que, independente do modelo estabelecido para o curso, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar composta por docentes, tutores, pessoal técnico-administrativo. Mais adiante, no capítulo sobre formação de professores e EaD, discutiremos os múltiplos “papéis” a serem desempenhados por essa equipe.

Ao analisarmos as ações postas em execução pelos governos de FHC e Lula no tocante à EaD, constatamos que elas têm se pautado em programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos em exercício, em cooperação com os sistemas formais de ensino. Percebemos que o governo do Presidente Lula parece ter eleito essa modalidade de ensino como solução para o problema da formação de professores.

Como exemplo disso, temos o Plano Nacional de Formação – PNF (2007), que é direcionado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada ou para aqueles professores que tentaram iniciar uma qualificação mas não conseguiram. O PNF prevê, entre outras, formação a distância através da UAB e da Plataforma Paulo Freire (2009), sistema desenvolvido pelo Ministério da Educação no qual o professor faz sua inscrição *online* nos cursos e cadastra seu currículo.

Observamos através da análise dos dados uma corrida acelerada pela formação dos professores e não imaginamos, mesmo com as regulamentações e referenciais, como o governo poderá dar conta de garantir a qualidade necessária a essas formações.

Outro fator que se observa diz respeito aos gastos com a montagem e manutenção dos cursos. No âmbito governamental, constituir um polo de atendimento, que preencha as exigências previstas na Lei, demanda um orçamento elevado com equipamentos, podendo implicar em orçamento mais oneroso do que aquele utilizado para manter um curso presencial ou o não atendimento dos padrões necessários para o bom funcionamento do curso.

Vale ressaltar, ainda, que apesar da EaD estar se configurando como política pública para formação de professores em serviço, ela também é utilizada pela rede privada que, frequentemente, usa o lucro como vetor prioritário de suas atividades, subestimando a qualidade e sobre as quais o governo tem pouca ingerência. De acordo com Alonso e Alegretti (2003, p. 166),

ocorre que muitas vezes a Educação a Distância é utilizada apenas com fins pragmáticos e rentáveis e, por isso, acaba desvirtuando-se ao propiciar cursos rápidos, facilitados que abrangem grandes populações, sem os cuidados necessários pra garantir a qualidade e o reconhecimento social

Sabemos que a qualidade da educação, além dos aspectos de ordem política e estrutural, passa também pela formação dos professores e metodologias aplicadas ao ensino. No próximo capítulo, trataremos da formação dos professores do ensino superior para a EaD.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*“Se o homem já foi a lua
Vai pegar o sol com a mão
Basta comprar um pc
E aprender o abc da informatização”
Zeca Baleiro*

Como vimos no capítulo anterior, a formação de professores, seja presencial ou a distância, está inserida em um contexto político-econômico. Para termos uma educação realmente de qualidade, se faz necessário uma política educacional coerente e democraticamente elaborada (NIQUINI, 1999). Constituir um projeto educacional que seja capaz de dar organicidade e consistência à educação nacional requer uma formação de professores que seja capaz de fazer os educadores refletirem sobre sua prática pedagógica e que leve em consideração a competência e o saber docente, dentre outros fatores relevantes.

Nesse sentido, devem ser considerados, como o ponto de partida para as análises sobre o trabalho do professor, os contextos teórico, social e histórico no qual está inserida sua prática pedagógica. O ensino não deve ser entendido como o tradicional triângulo didático, no qual o professor ensina, o aluno aprende e o conhecimento forma; deve tomar a prática enquanto práxis. Sendo assim, a prática pedagógica precisa ser embasada em aprendizagens significativas de dentro para fora, ou seja, instigando o aluno a pesquisar, um caminho fértil para o ensino-aprendizagem, uma prática social viva nos contextos sociais e institucionais (PIMENTA, 2000).

Um dos desafios a superar na formação dos professores está relacionado a estar preparado para lidar com a chamada “sociedade da informação”. Segundo Kullok (2000), as transformações sociais, políticas e econômicas tem sido tão acentuadas que os pontos de contato com a realidade são cada vez menores. As informações caminham numa velocidade muito grande que mal há tempo de tomar conhecimento de tudo que ocorre no âmbito profissional. Diante disto, é preciso, urgentemente, que os professores se deem conta de que a mudança é uma exigência deste novo século.

Essas mudanças, a nosso ver, não são apenas no sentido de saber operacionalizar as tecnologias e reter as informações, mas sim em conseguir produzir e transformar informações em conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que o professor esteja

preparado a entender, refletir e agir dentro desse processo.

Tardif (2002, p.16) defende que o saber não se reduz, exclusivamente ou primeiramente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos; mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

É dentro dessa perspectiva que pretendemos refletir sobre a formação dos professores para atuação no ensino a distância. Entendemos que essa formação, de uma maneira geral, é uma temática de natureza complexa, e falar de formação para professores de EaD a torna ainda mais, uma vez que a EaD, no Brasil, ainda está se configurando como modalidade de ensino, não existindo uma formação inicial específica para atuação nessa modalidade. O professor de EaD, por conseguinte, passa pela mesma formação inicial que os professores que atuam no ensino presencial. A essa formação inicial, soma-se, na maioria das vezes, cursos de curta duração em EaD, como pudemos perceber a partir da entrevista¹⁸ realizada com o Coordenador da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que possui convênio com a UAB. Cabe ao professor que atua na EaD, por conseguinte, “reinventar” sua prática.

O professor hoje é alguém que dá aula, transmite conhecimento, instrui e ensina, segundo Demo (2004). O trabalho do professor, mais do que qualquer outro ofício, necessita de reconstrução completa: “ser professor hoje, é saber renovar, reconstruir, refazer a profissão”(DEMO, 2004, p. 11). Para tanto, faz-se necessária ampla discussão em que sejam compreendidos os saberes dos profissionais, como são construídos e mobilizados no âmbito da docência, considerando o tipo de formação inicial que receberam.

3.1 Formação de professores para o ensino superior na perspectiva do professor reflexivo

Dentro do contexto mais amplo da formação docente, deteremo-nos em discutir sobre a formação dos professores que atuam no ensino universitário, uma vez que nossa

18 Em entrevista realizada no dia 15 de setembro de 2009, o Coordenador da SEAD na UECE afirmou que, para ser professor a distância das disciplinas dos cursos de licenciatura da SEAD, é necessário estar legalmente habilitado para ser professor do ensino superior com foco em uma das disciplinas dos cursos de licenciatura oferecidos e ter realizado um curso em EaD de 80 horas.

pesquisa se destina a investigar a formação dos professores de EaD que atuam no ensino superior.

Além de desempenhar também papel político e social, o docente tem seu foco nos processos de ensino e aprendizagem. Para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem o cenário universitário, o professor deverá possuir não apenas o domínio específico da área de conhecimento, mas também o domínio da área pedagógica e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente. O docente do ensino superior, portanto, é acima de tudo um profissional da educação.

O *locus* da formação dos professores é a universidade de acordo com a LDB nº 9.394/1996: a preparação para o exercício do magistério superior se dará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. E com o advento da sociedade do conhecimento, as universidades necessitam se reconfigurar, repensando prioritariamente a formação do docente de ensino superior.

A transformação da sociedade implica em mudança nos rumos da formação dos professores quanto a princípios, métodos de ensino e avaliação, segundo Lima (2008). De acordo com a autora, em meados de 1990, o cenário das universidades mudou com a intensificação de cursos e parcerias. Essa mudança se deu em função do grande número de cursos em regime especial em nível de graduação, com o intuito de formar os professores que já exerciam a docência e necessitavam de certificação, além de formar os que desejavam ingressar no magistério. Incorpora-se também, como mudança, o discurso da qualificação e do aperfeiçoamento profissional em todas as áreas do conhecimento.

Essas mudanças transfiguram-se em demandas por formação superior, que fatalmente são conduzidas às universidades. Estas, por sua vez, buscam atender às demandas com a implementação de cursos de pós-graduação, para os quais também serão requisitados professores preparados.

Os docentes que atuaram e atuam junto a tais cursos precisam, tanto quanto os demais professores, de qualificação profissional e sentem dificuldades para cuidar de sua formação, por conta da falta de reajustes salariais, que leva a maioria desses professores a aceitar trabalhos agendados para o período de férias e finais de semana. [...] Muitos destes profissionais não receberam o devido preparo pedagógico para trabalhar com turmas de alunos que já eram professores. Dessa forma, contam com os modelos de antigos professores e suas experiências, que não se configuram como suficientes para a orientação requerida pelos objetivos e natureza dos cursos onde desempenham suas funções docentes (LIMA, 2008, p. 6).

No atual panorama nacional e internacional, há intranquilidade com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino da graduação, conforme Pimenta e Anastasiou (2002). Considera-se também o paradoxo da sociedade globalizada, que se caracteriza pela perda da empregabilidade, na qual a profissão professor universitário está em crescimento. A essas questões, associa-se a reflexão sobre a prática dos docentes que, embora possuidores de um embasamento teórico significativo, não conseguem resignificar, à luz desse embasamento, antigas práticas pedagógicas ou avançar em novas alternativas do ensinar, recriando a velha dicotomia entre teoria e prática.

Tratando sobre a formação dos professores, Libâneo (2004) assevera que, no Brasil, o percurso investigativo em torno dessas questões está ainda impregnado de dificuldades tanto teórico quanto práticas, principalmente porque o campo científico e profissional da educação não tem hoje posições seguras sobre a natureza e as funções da educação e, portanto, da atividade docente e dos objetivos e formas de organização da aprendizagem.

Pretendemos fundamentar nosso estudo em uma teoria que valoriza a necessidade de uma Prática Reflexiva na formação inicial e continuada dos professores; uma teoria que defenda o professor como ser que precisa ter a capacidade de refletir sobre sua prática de forma criativa e autônoma, assumindo uma postura investigativa. Esses pressupostos nos encaminham para uma formação na perspectiva do professor reflexivo.

A formação de professores reflexivos é, na atualidade, um conceito muito utilizado por investigadores e educadores diversos (PIMENTA, 2002; SCHÖN, 2000; GÓMEZ, 1998; ZEICHNER, 1992), os quais enfatizam a importância na formação do fazer e do agir pedagógico. Desta forma, o referencial teórico escolhido para esta parte de nosso estudo tem sua base nos pressupostos formulados pelo norte-americano Donald Schön, no que se relaciona à prática reflexiva.

Schön (2000) defende a prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, baseada no processo de reflexão-na-ação, vislumbrando perspectivas de aprendizagem por meio do “fazer” na formação dos profissionais. Para Schön (2000, p. 65), “através da experiência, o profissional constrói seu conhecimento, definido como o conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que dispõe um ator”. Esse processo determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão

enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho.

A EaD requer um tipo de profissional que seja capaz de lidar com as transformações do mundo moderno, que seja capaz de lidar com as adversidades que o exercício da profissão impõe e para as quais, muitas vezes, não está previamente preparado. A formação docente em nível superior precisa estimular o espírito científico e o pensamento reflexivo. O professor reflexivo é aquele que faz a tríade ação/reflexão/ação.

A *reflexão na ação* ocorre quando o professor reflete sobre sua prática desencadeada no momento em que ele não encontra respostas às situações inesperadas que surgem da ação presente, ou seja, quando a aplicação de técnicas e métodos conhecidos não resultam nas repostas esperadas. Essa reflexão produz um estado de instabilidade, que leva o professor a criar novas estratégias de ação e maneiras de lidar com os problemas. Nesse momento, o professor formula novas teorias sobre as ações pedagógicas, mas essas teorias não se tornam conscientes e compreendidas formalmente. Há, portanto a necessidade de *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*. Para que ocorra a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* é necessário que o professor distancie-se da ação presente para reconstruí-la mentalmente, a partir da observação, da descrição e da análise dos fatos ocorridos. É o olhar a *posteriori* sobre o momento da prática e a sua explicitação que propicia ao professor reconhecer e entender como resolveu os imprevistos ocorridos e quais aspectos devem ou não ser alterados na sua ação (PRADO; VALENTE, 2002; SCHÖN, 1997).

A formação de professores para o ensino superior e para a EaD é uma formação de pessoas adultas, assim como o público-alvo desses profissionais quando formados. Diante desse contexto, faz-se também necessário discutir a formação docente dentro dos princípios da andragogia, conforme o faremos no próximo item.

3.2 O conceito de andragogia na formação de professores

O conceito de andragogia é recente e está relacionado à educação de adultos. Sua ascensão está vinculada à necessidade cada vez maior de formação continuada dos adultos, em função das demandas profissionais. O termo andragogia (do grego: *andros* - adulto e *gogos* - educar) foi utilizado pela primeira vez em 1833 pelo educador alemão Alexander Kapp, objetivando descrever os elementos da teoria de Platão. Em 1921, o professor alemão Rosenstock empregou o termo para indicar as bases filosóficas e metodológicas da atuação

dos professores envolvidos com a educação de adultos. Em 1926, Eduard Linderman apoiou-se nos fundamentos do pensamento de Dewey¹⁹ para embasar sua pesquisa sobre educação de adultos. Em 1970, a andragogia foi definida por Malcolm Knowles como a arte e ciência de ajudar o adulto a aprender, em oposição à pedagogia, que cuida do ensino de crianças (ALMEIDA, 2009).

Os princípios da andragogia e as teorias que sinalizam uma forma de abordar a educação voltada para o aluno, segundo Gomes, Pezzi e Bárcia (2006), estão trazendo maiores contribuições no trabalho com adultos. A andragogia, sendo a questionadora do modelo educacional aplicado a adultos, procura conhecer as particularidades da aprendizagem no adulto e adequar ou promover métodos didáticos para serem usados especificamente nessa população.

Atualmente, a andragogia busca compreender o aluno a partir de suas experiências e do conhecimento que tem da realidade, embasando o conceito de aprendizagem na perspectiva sociointeracionista. Para Vygotsky (1987), a aprendizagem se dá em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos ocorre a partir de conceitos cotidianos. Dessa forma, é por meio da ação instrumental e prática, em processo de interação e cooperação social que acontece a aprendizagem e, nesse processo, a cultura embasa o desenvolvimento das funções cognitivas.

Sendo assim, o adulto aprende melhor quando consegue relacionar os conteúdos trabalhados com seu cotidiano, e, diferentemente da criança, possui a compreensão de que necessita daquele conhecimento específico. Além disso, os alunos adultos são mais independentes, não se submetendo, com a mesma facilidade que as crianças, às injunções dos professores, pois trazem um variado repertório de experiências que devem ser aproveitadas no seu processo de aprendizagem.

De Aquino (2007) apresenta a distinção entre as abordagens pedagógicas (aprendizagem centrada no professor) e andragógicas (aprendizagem centrada no aprendiz), na qual evidencia que, na andragogia, o processo de aprendizagem dos adultos busca utilidade em sua vida pessoal e profissional, enquanto na pedagogia a vontade de aprender está relacionada à finalidade de êxito escolar. Nos processos pedagógicos, a aprendizagem está centrada nos conteúdos, e não nos problemas. Nos andragógicos, a aprendizagem não é

¹⁹ Defensor de uma educação que não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e a habilidade adquiridos pelos estudantes possam ser integrados à sua vida como cidadão e pessoa humana. (TEITELBAUM e APPLE, 2001)

focada nos conteúdos, é dirigida para a resolução de problemas e tarefas que se confrontam na vida cotidiana. No plano pedagógico, são fatores externos, como notas, que motivam a aprendizagem. Já no plano andragógico, são estímulos internos, como autoestima e qualidade de vida, que motivam o adulto para a aprendizagem.

Na medida em que a EaD tem como foco principal os alunos e que esses alunos são, na sua grande maioria, adultos, a formação de professores para EaD deve levar em consideração as contribuições da andragogia. Para Carvalho *et al.* (2010, p. 88),

quando se olha a aprendizagem de adultos através da andragogia, vê-se que o papel do professor como é tradicionalmente conhecido, deve ser revisto. Os alunos adultos são conscientes de suas habilidades e experiências, e exigem seu maior envolvimento no processo de aprendizagem. O professor deve transformar-se em facilitador, em agente de transformação.

Conhecer a ciência da Andragogia, aprofundar-se e reconhecer os pontos de convergência e de divergência com a Pedagogia são fundamentais para os profissionais que atuam na EaD. Esse entendimento se faz necessário não só aos futuros professores que se encontram na condição de alunos, mas aos formadores destes.

Considerando as abordagens andragógicas na perspectiva do professor reflexivo, abordaremos a seguir a formação dos professores para a EaD, destacando os papéis exercidos pelos docentes nesses ambientes e a formação para o uso dos recursos tecnológicos.

3.3 Formação de professores para a EaD

Antes de iniciarmos a discussão sobre a formação dos professores para a modalidade a distância, gostaríamos de reforçar que a EaD está diretamente relacionada com as inovações tecnológicas e a aprendizagem autônoma. Para Formiga (2009, p. 39), “a EaD está intrinsecamente ligada às TICs por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação”. Desse modo, a formação para atuar na EaD deve preparar os professores para esses aspectos e suas consequências pedagógicas.

Temos que considerar, também, que muitos professores não receberam formação para integrar as novas tecnologias de informação e comunicação no seu trabalho pedagógico. De acordo com Belloni (2006, p. 79), “uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não foi preparado.”

Um dos primeiros passos da formação do professor de EaD consiste em tomar consciência das especificidades e diversidades dessa modalidade de ensino e se preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa. Em um sistema de EaD, todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis pela aprendizagem. O papel e as tarefas do professor em EaD diferem das do ensino convencional, pois o “uso mais intenso dos meios de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino à distância”. (BELLONI, 2006, p. 79). Nessa perspectiva, Belloni (2006, p.84) agrupa as funções docentes em três grandes grupos:

o primeiro é responsável pela concepção e realização do curso e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

O estudante de EaD nos cursos de graduação a distância, ao longo do processo de aprendizagem, terá contato com professores distintos em cada disciplina (autor/formador/especialista no conteúdo, tutor, especialista em EaD), que estarão orientando o mesmo conteúdo. Nesse caso, o aluno tem, através de diferentes meios e instâncias, contato com diferentes sujeitos que buscam colaborar com sua aprendizagem.

Entendemos que, em função da experiência educacional tradicional que vivenciamos, na qual muitas vezes existe a figura de apenas um professor responsável por uma disciplina ou conjunto de disciplinas, isso pode, em um primeiro momento, causar confusão e desconforto tanto para docentes como para os estudantes. Para que haja organização sistêmica em cursos a distância, faz-se necessária a compreensão, por parte de todos os envolvidos, dos papéis que lhes competem. Dessa forma, detalharemos, no tópico a seguir, as funções a serem desempenhadas pelos professores nesse processo.

3.3.1 Os Múltiplos Papéis do Professor de EaD

Observamos que as definições dos diferentes papéis do professor na EaD podem variar de acordo com a instituição que desenvolve o projeto. “Não há um modelo único de educação à distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos”. (BRASIL, 2007, p. 7).

Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 19),

qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores, pessoal técnico-administrativo.

Para analisar a interação dos diferentes papéis do professor nos cursos de graduação a distância, vamos utilizar as categorias propostas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, adotadas pela maioria das universidades públicas do Estado do Ceará que trabalham com EaD e mantêm convênio com o Sistema UAB, inclusive a UECE.

A função do corpo técnico-administrativo é de oferecer o apoio necessário para um efetivo andamento dos cursos ofertados. Esta equipe atua na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais:

a) administrativa – realizar funções de secretaria acadêmica, tais como: registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, entre outras;

b) tecnológica – atuar nos polos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos (BRASIL, 2007).

Vale ressaltar que essas funções, descritas anteriormente, são de apoio à docência, desempenhadas por outros profissionais que não professores. Quanto à função de gestão (algo próprio dos professores), será discutido em um tópico mais adiante deste capítulo.

Aos docentes, responsáveis por ministrar aulas presenciais (professor formador) ou elaborar material didático-pedagógico (professor conteudista), ao contrário do que possa parecer, são requisitados competências de mediação. Eles devem ser capazes, por exemplo, de elaborar material didático em uma linguagem específica para a EaD, no caso do professor conteudista; ser capaz de conseguir problematizar em curto espaço de tempo os conteúdos propostos para a disciplina dos cursos, no caso do professor formador. A esses professores

competete:

estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20).

No que se refere ao acompanhamento dos alunos, encontramos a figura do tutor e para este profissional distinguem-se dois papéis: tutor presencial e tutor a distância. “O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21).

O tutor presencial é o profissional que atende o aluno diretamente no polo, orientando-o na execução de suas atividades, auxiliando-o na organização do seu tempo e dos seus estudos. Geralmente ele apresenta uma formação generalista vinculada à área do curso e não a uma determinada disciplina. Uma das atribuições do tutor é tirar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos apresentados; mas precisamos considerar que, dependendo da disciplina ou do conteúdo, essa tarefa poderá não ser desempenhada com sucesso. O tutor presencial é a figura mais próxima dos alunos e o relacionamento entre estes deve ser estruturado em um grau de afetividade bastante considerável.

O tutor a distância é o responsável pela mediação e pelo acompanhamento do aluno, oferecendo suporte em relação ao conteúdo ministrado na disciplina ou no curso. “A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros.” (BRASIL, 2007, p. 21). A esse profissional compete também promover espaços de construção coletiva, selecionar material e enviar material de apoio aos conteúdos estudados.

Os professores tutores desempenham um papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância. Em todos os estudos sobre EaD é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção dos alunos nos cursos (BELONI, 2006). No entanto, convém indagarmos: porque a distinção

entre professor e tutor? Porque o tutor em muitos programas de EaD não são considerados professores? Qual o significado de tutor? Em função desses questionamentos discutiremos, a seguir, a identidade dos tutores nos ambientes de EaD.

3.3.1.1 O tutor reconhecido como docente nos ambientes de EaD

Ao buscarmos a definição para tutor, encontramos no dicionário a seguinte: “indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor” (FERREIRA, 2001, p. 553). Se aplicássemos essa definição à educação, tomaríamos por tutor aquele que tem a função de tutelar, acompanhar a aprendizagem do estudante. Neste caso, a ele competiria apenas verificar se o aluno está aprendendo ou não, se está exercendo seu papel de estudante de forma adequada, orientando-o e estimulando-o quando necessário.

Sá (1998) nos remonta ao século XV para explicar a origem da tutoria como método no qual o tutor exercia um papel de “acompanhante” do estudante, com o intuito de garantir que a estes fossem inculcidas a fé e a conduta moral. Cinco séculos depois, o tutor assumiu a responsabilidade de orientar e acompanhar os trabalhos universitários, mantendo ainda o caráter de “orientador da aprendizagem”.

Nas experiências iniciais de EaD, por correspondência, o ensino era inspirado no modelo fordista de divisão de tarefas e de um planejamento normativo tradicional. Permanecia ainda a visão do tutor como mero “acompanhante” no processo ensino-aprendizagem. Neste modelo, o aluno aprendia por meio do estudo dos módulos e o tutor exercia uma função secundária (BELLONI, 2006). Vale lembrar que este modelo de EaD era baseado na teoria de aprendizagem associacionista, que considera a aprendizagem como mudança de comportamento e que portanto a ênfase era dada aos recursos e não ao professor.

Na perspectiva tradicional da educação a distância, era comum sustentar a ideia de que o tutor dirigia, orientava, acompanhava, mas não ensinava, pois quem ensinava era o material. Essa pensamento refletia a concepção de ensino como sinônimo de transmitir informação (LITWIN, 2001).

A constituição da sociedade contemporânea, o surgimento de novas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem, os avanços tecnológicos e as possibilidades de interação nos programas a distância, sobretudo com o uso da internet, exigem do tutor novas competências e habilidades que ultrapassam essa visão tradicional de seu papel (ALMEIDA,

2002; BELLONI, 2006).

Segundo Aretio (2002), não existe um consenso entre autores e instituições quanto à denominação do docente que atua na EaD, pois esta está relacionada com as funções exercidas nos diferentes modelos de EaD. Reconhece-se, no entanto, que o termo mais usado é tutor.

O mesmo autor sustenta, ainda, que o sucesso das instituições educativas dependem em grande parte da formação, capacidade e atitude de seus docentes e que na EaD a docência não é direta: ela se utiliza de meios técnicos para possibilitar a comunicação, a qual é exercida por um professor atípico que é o tutor.

Do exposto até aqui, vê-se que a palavra tutor, atualmente, está sendo designada ao docente que interage com o estudante virtualmente e que, por sua origem, é dicotomizada em ser professor ou não ser professor. No modelo atual de se fazer EaD, não nos restam dúvidas de que o tutor exerce, também, a função docente. Por isso empregaremos ao tutor a terminologia encontrada em alguns autores (BELLONI, 2006; BENTES, 2009): professor-tutor.

Cabe ainda lembrarmos que na EaD as funções docentes são separadas e fazem parte de um processo de planejamento e execução de divisão de tempo e espaço, tornando difícil a identificação de quem é o professor, uma vez que a EaD se constitui de um processo complexo que inclui muitas pessoas (BELLONI, 2006). Sendo assim, a docência na EaD não está centrada nas mãos de uma única pessoa, mas de um grupo de docentes no qual está inserido o professor-tutor.

Embora no modelo UAB de educação a distância não se reconheça o tutor como docente, observamos que ao tutor, de uma maneira geral, são requisitados conhecimentos e habilidades nesses ambientes de EaD que ultrapassam a perspectiva de mero “motivador”. Consultamos os editais de seleção para tutor a distância das três universidades públicas de Fortaleza que mantêm convênio com a UAB e encontramos, entre outras, as seguintes atribuições exigidas ao tutor:

O tutor a distância é responsável por fazer o acompanhamento pedagógico dos estudantes durante toda a disciplina, seja a distância, por meio do ambiente virtual, seja por ocasião dos encontros presenciais. São consideradas atribuições do tutor a distância:

[...]

Conhecer, detalhadamente, os materiais didáticos da disciplina, procedimentos e recursos tecnológicos de apoio às atividades;

Deslocar-se até os polos para ministrar aulas por ocasião dos encontros

presenciais;

Executar procedimentos de avaliação formativa e somativa em todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes;

[...]

(Edital 01/2010,UFC, 2010, p. 1-2)²⁰

São consideradas as seguintes atribuições para Tutor (a) a Distância:

[...]

Conhecer detalhadamente os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos presentes na disciplina;

Promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas;

Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza os e-mails recebidos dos alunos;

Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário;

[...]

(Edital 07/2010, UECE, p. 2-3)²¹

Atribuições do tutor a distância:

[...]

Acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso;

Atender e orientar os alunos nas questões teórico metodológicas do curso;

Acompanhar o trabalho dos alunos, orientando, dirimindo as dúvidas e favorecendo a discussão;

Responder aos alunos no máximo em 48 horas. Realizar correção dos trabalhos acadêmicos, em no máximo 7 dias, além dos trabalhos de recuperação paralela e exames presenciais dos alunos;

Orientar os encontros presenciais e as práticas pedagógicas a serem realizados nos pólos;

Interagir com os tutores presenciais, auxiliando-os em suas dúvidas;

[...]

(Edital 07/2010, IFCE, p. 2)²²

Pela leitura dos editais, podemos observar que ao tutor são exigidas competências que o docente, como mediador pedagógico, deve possuir, tais como: desenvolvimento de atividades conjuntas com os alunos com o intuito de favorecer-lhes a aprendizagem; domínio do conteúdo; mediação pedagógica dos conteúdos. Além disso, a esse profissional também é exigido domínio técnico-pedagógico dos recursos utilizados no curso.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UAB/UECE na seção *Administração, gerência e operacionalização do sistema a distância*, onde há a descrição dos profissionais envolvidos no curso e suas respectivas atribuições, o tutor a distância é assim

²⁰Disponível em <http://www.virtual.ufc.br/editais/01>

²¹ Disponível em www.ead.uece.br.

²² Disponível em www.ifce.edu.br

definido: “tutor a distância é o **professor** designado para acompanhar o aluno num processo dialógico, propiciando-lhe um atendimento personalizado capaz de satisfazer suas necessidades de formação e suas expectativas pessoais sobre o programa.” (UECE, 2008, p. 16, grifo nosso).

Essa definição é reforçada no módulo introdutório, sobre EaD, do curso de Pedagogia da UAB/UECE. No capítulo intitulado: *Estrutura e Funcionamento da EAD no Curso de Pedagogia da UECE*, que expressa a operacionalização pedagógica e administrativa do curso, o tutor a distância é assim descrito: “**professor orientador** é o **docente** designado para acompanhar [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 53, grifo nosso).

Somos levados a refletir sobre quais os motivos de, em alguns programas de EaD, inclusive no modelo UAB, ser negado ao tutor o “título” de professor. Sem querer entrar no mérito da questão, pois essa discussão não se inscreve no presente trabalho, podemos identificar como possíveis respostas a esse questionamento, além da visão de educação, as de ordem política e econômica.

Refletir sobre a prática pedagógica do professor-tutor significa perceber esse profissional sob o ponto de vista do exercício da docência. Concordamos com Pimenta (1994, p. 83), ao afirmar que a atividade educativa é “uma forma de trabalho, uma atividade técnica, produtiva, socialmente útil e transformadora, que promove o homem como ser social”. Assim sendo, o papel do professor ultrapassa a visão de transmissor de informações para assumir a de mediador do conhecimento.

A perspectiva do professor como mediador encontra suporte na teoria da aprendizagem sócio-interacionista. Para Vygotsky (1987), é a aprendizagem que embasa o desenvolvimento humano e não o contrário. A atividade instrumental e concreta, através da cooperação e interação social, induz a sedimentação dos processos mentais superiores. A zona de atuação da instrução é a região denominada zona de desenvolvimento proximal, que se constitui na distância entre o nível de desenvolvimento real, atual e o nível de desenvolvimento potencial (resolução de questões sob orientação de pessoas mais capazes e que já dominam esse nível de conhecimento).

Vê-se, então, que a aprendizagem na perspectiva interacionista não equivale a uma recepção passiva do conhecimento; mas tem no ensino a tarefa de potencializar e favorecer a formação de estruturas cognitivas. E é nesta perspectiva que inserimos o tutor como exercendo a função docente nos cursos de EaD; uma vez que neste contexto, o docente,

como mediador pedagógico, deve possuir habilidades que estão presentes na tutoria.

Algumas capacidades, tais como orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas tecnológicas, ser aberto a críticas, entre outras, são essenciais ao bom desempenho de um tutor em EaD. De acordo com Bentes (2009, p.167),

o professor tutor assume características inerentes à sua função para trabalhar a EaD; deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento.

Percebe-se que o perfil do tutor de um curso a distância requer algumas características que estão além do domínio dos conteúdos e dos meios técnicos. Essas características referem-se a relacionamento interpessoal, concepção de educação de cada indivíduo e capacidade de estabelecer relações de afetividade e empatia a distância. Não basta apenas um discurso motivador e uma proposta de trabalho enfocando a construção do conhecimento de forma conjunta com o aluno. É fundamental que esse professor adquira ou desenvolva habilidades de relacionamento interpessoal que valorize um processo de formação flexível, com abertura para o diálogo e negociação constantes durante a aprendizagem.

Aretio (2002) destaca que, apesar de uma variedade de estudos que descrevem qualidades de tutores em um curso de EaD, quatro qualidades principais parecem se repetir. São elas: cordialidade, capacidade de aceitação, honradez e empatia. A essas quatro qualidades, o autor acrescenta a capacidade de escutar e ler. “Vamos nos encontrar com um tutor ideal, se somarmos às quatro qualidades descritas a possibilidade de uma escuta e leitura ativa e inteligente. Por leitura/escuta ativa, podemos compreender a atitude de interesse no que é dito” (ARETIO, 2002, p. 128).

Convém lembrarmos, todavia, que as competências necessárias a uma docente para atuar na EaD, seja ele professor formador, tutor ou autor, entram em contraste com a formação que os profissionais da educação recebem, principalmente porque vivenciamos uma cultura de presencialidade no ensino e, para a EaD, se faz necessário criar uma nova forma de pensar e elaborar os processos de aprendizagem. A formação de professores para atuar nessa área deve estar embasada em um novo paradigma de educação. Sem falar que a formação dos professores, atualmente, não pode mais se deter a formar para o ensino presencial e sem uso de TICs, mas deve considerar essas competências para uma formação plena (GONÇALVES; NUNES, 2006; BLIKSTEIN; ZUFF, 2001).

A formação do educador, de acordo com Belloni (2006), tanto para o ensino presencial como para EaD, perpassa três dimensões intimamente imbricadas umas às outras: dimensão pedagógica, relativa às concepções epistemológicas; dimensão didática, referente à formação específica do professor em uma das áreas do conhecimento; e dimensão tecnológica, abrangendo as relações entre tecnologia e educação, na utilização proficiente dos meios disponíveis, na avaliação e seleção de vídeos, *softwares*, tecnologias digitais e outros materiais técnico-educacionais, bem como na elaboração de estratégias de uso desses meios.

Os cursos de formação de professores devem, portanto, considerar que os futuros professores precisam estar preparados para lidar com situações de mediação pedagógica, tanto no ensino presencial como a distância. Assim sendo, faz-se necessário uma formação que contemple esses aspectos como meio de contribuir para atuação dos docentes nos distintos espaços educativos.

Como a EaD é uma modalidade de ensino eminentemente mediada, requer formação docente e estratégias didático-pedagógicas específicas. Na formação específica para atuar na EaD, é indispensável abordar os recursos tecnológicos nela empregados e a sua forma de organização. Buscaremos, a seguir, discutir sobre alguns recursos tecnológicos utilizados na EaD, via internet e a gestão de sistema em EaD.

3.3.2 Recursos Tecnológicos Utilizados na EaD

É muito comum ouvirmos a expressão “Ensino a Distância” e “Educação a Distância” como se fossem sinônimos, expressando o mesmo sentido para ensino e educação. É preciso ficar claro os diferentes conceitos que perpassam os dois termos. Pela simples consulta a um dicionário de Língua Portuguesa se pode perceber essa distinção: “ensino: transmissão de conhecimentos, informações; instrução” (FERREIRA, 2001, p. 292); “educação: ato ou efeito de educar(-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano”. (FERREIRA, 2001, p. 272).

No ensino, segundo Moran (2000), se organizam uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a que compreendam áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemáticas). Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade.

Considerando que a EaD é educação, nela se estabelece uma relação entre

indivíduos que visam a aquisição e a construção de conhecimentos, e que mantêm, na sua dinâmica, a intenção de modificar o ambiente e o indivíduo, para que este possa melhorar seu desempenho na sociedade.

Há de considerar, ainda, que nesse contexto a EaD possui formas e organizações específicas. Na EaD, por exemplo, o falar e o ouvir são, muitas vezes, substituídos por escrever e ler. A interação educacional precisa ser planejada, elaborada, testada e avaliada a partir dos objetivos pedagógicos que considerem essa modalidade de educação. Nesse sentido, a formação dos professores para atuar na EaD deve levar em conta novos saberes que necessitam ser mobilizados pelos professores. Esses novos saberes estão estritamente relacionados, entre outros, com o aprendizado de novas formas de interação com os alunos (mediada pela tecnologia) e de produção de materiais com linguagem apropriada.

A EaD exige professores com formação continuada e domínio de recursos tecnológicos, utilizando adequadamente as ferramentas do espaço virtual. Essa formação está relacionada não apenas a saber utilizar o recurso em si, mas a sua aplicação pedagógica. De acordo com Almeida (2009, p. 105), “a interatividade inerente às TICs potencializa a criatividade, a expressão do pensamento e a colaboração, mas a tecnologia em si mesma, qualquer que seja ela, não é suficiente para garantir a qualidade da EaD, nem indica a abordagem educacional”. Observamos que no que se refere aos recursos tecnológicos o fator determinante não é a tecnologia, mas a forma de utilizar essa tecnologia.

No que se refere às ferramentas utilizadas nos cursos de EaD via internet, os professores devem dominar uma diversidade delas encontradas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Nesses ambientes, a mediação se dá por meio de ferramentas geralmente divididas em síncronas e assíncronas.

A comunicação síncrona é realizada em tempo real, exigindo participação simultânea dos envolvidos. Destacaremos dois recursos síncronos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem: *chat* e videoconferência. O *chat* é uma ferramenta semelhante a um bate-papo *online*. Os participantes são convidados a participar das sessões com horário e data previamente agendadas. Os registros das “conversas” ficam disponíveis para consultas posteriores. A videoconferência permite a comunicação entre indivíduos geograficamente distantes através de som e imagem. Essa comunicação em tempo real pode acontecer entre duas pessoas ou entre um grupo de pessoas.

A comunicação assíncrona é realizada em tempos diferentes e não exige a

participação simultânea (em tempo real) dos envolvidos. Os participantes não precisam estar reunidos no mesmo local ou ao mesmo tempo, resultando em maior flexibilidade de interação e acompanhamento. Como exemplo de ferramentas assíncronas, temos: fórum de discussão, *wiki* e tarefa.

O fórum é um espaço, parecido com um chat, só que de maneira assíncrona, onde as discussões são divididas em tópicos. O fórum pode ser estruturado de diversas formas: discussão geral com diversos temas/tópicos; uma única discussão, na qual as mensagens dos alunos aparecem uma abaixo da outra; perguntas e respostas. A *wiki* possibilita a elaboração de um texto coletivamente, de modo que todos podem editar e dar contribuições. As tarefas permitem ao professor ler, avaliar e comentar as produções dos alunos. É realizada por meio do envio de arquivos que podem ter os formatos doc, odt, ppt, pdf, entre outros.

Sintetizamos, anteriormente, alguns exemplos de ferramentas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem via internet, mas existe uma maior variedade delas. Pretendemos enfatizar, não obstante, que as possibilidades de comunicação na EaD estão evoluindo e possibilitando cada vez mais a interação entre docentes e alunos. Ambos, no entanto, devem dominar minimamente essas ferramentas para que o curso tenha êxito.

Aos docentes que atuam na EaD é indispensável conhecer a aplicabilidade pedagógica das ferramentas disponíveis. Se, por um lado, os cursos de formação devem favorecer esse aprendizado; de outro, os docentes devem estar abertos a esses novos conhecimentos.

Concordamos com Prado (1996) ao afirmar que a mudança de concepção e atitudes não pode ser vista e tratada como ato mecânico: implica enfrentar desafios relacionados à reconstrução da prática, processo que envolve vivências reflexivas sobre a própria prática, articulada com novos referenciais e concepções.

3.3.3 Gestão de Sistema de EaD

Associada às mudanças tecnológicas, observamos alterações no mundo do trabalho e essas mudanças suscitam um repensar das organizações e de sua gestão. “Tais dificuldades nos remetem novamente à questão da inovação em educação e da necessária redefinição da formação dos professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea.” (BELLONI, 2006, p.85). Neste

contexto, coloca-se como um dos desafios a necessidade de se superar os modelos de gestão baseados em práticas burocráticas, individualistas e hierarquizadas. Para que isso ocorra, faz-se necessário repensar estrutura, funcionamento, organização e formas de gestão nos ambientes de EaD.

O termo gestão pode ser entendido sobre diversas perspectivas, como um grupo de pessoas desempenhando tarefas gerenciais capazes de determinar, interpretar e alcançar os objetivos organizacionais pelo desempenho das funções de planejamento, organização, direção e controle. Pode ser compreendido também na perspectiva individual, referindo-se a qualquer indivíduo que desempenhe funções gerenciais ou é parte desse grupo (LUCK, 1998). Segundo Boneti (1998, p.22),

a gestão (ato de gerir) refere-se à dinâmica racional do homem na sua eficiência governadora da sua própria existência. Ou seja, é um fato humano primário, enquanto capacidade de definir os rumos da sua existência, de criar sentido, de propor objetivos e de delimitar ações em função destes objetivos e planejá-las de modo que se realize de forma conseqüente e eficiente.

A partir desse definição de gestão, importa esclarecer que quando falamos de gestão na educação esta pode se dar em distintas dimensões, tais como: gestão de sistemas e gestão de aprendizagem. De acordo com Aires e Lopes (2009, p.234),

nos sistemas de EaD, a democratização dos processos de planejamento, gestão e avaliação requer repensar tais processos em torno de um projeto político-pedagógico, institucionalmente articulado e coerente com as concepções e princípios educativos que lhe dão sustentação. Requer, também, articular tais processos e concepções aos componentes que configuram esses sistemas, essencialmente aqueles relacionados com os serviços de atenção ao aluno, ao acompanhamento tutorial, à mediação tecnológica e aos meios e materiais utilizados, à gestão de equipes, dos recursos e do relacionamento institucional interno e externo.

Deste modo, daremos foco, nesta parte do texto, à gestão de sistemas de EaD, considerando a necessidade do entendimento de uma organização e gestão dos sistemas de EaD que considerem o envolvimento de todos os participantes da organização, tanto na tomada de decisões como no estabelecimento de objetivos e na busca por alcançá-los.

Abre-se, assim, na EaD, discussões sobre uma gestão de sistema que seja participativa. Nesse modelo de gestão, as decisões deixam de ser tomadas por uma única pessoa e passam a ser objeto de discussão e participação de todos. De acordo com Luck (1998, p.15),

o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de

participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um 'todo' orientado por vontade coletiva.

Na formação dos professores para a EaD, deve-se considerar as discussões sobre o sistema de gestão. É necessário fundamentar a ação dos sistemas de EaD nos parâmetros da gestão democrática, de modo a favorecer a constituição de redes solidárias, com o objetivo de apoiar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de todos os partícipes do processo.

Ao considerarmos que a EaD deve se organizar dentro de uma visão sistêmica, ou seja, todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem são elementos constitutivos deste processo e, portanto, responsáveis por seu sucesso ou fracasso, entendemos que a formação de professores para atuar na EaD deve contemplar também as discussões sobre a gestão dos cursos de EaD.

Grande parte das discussões em torno da gestão dos sistemas de EaD, para Rumble (2003), toma por base os princípios administrativos de planejamento (objetivos, estratégias, execução de planos), organização (atribuição de tarefas e cobrança de prestação de contas), direção (motivação, resolução de conflitos, escolha dos meios de comunicação) e controle (acompanhamento das atividades a fim de detectar e corrigir desvios acerca do plano). Segundo o autor, um sistema de gestão em EaD deve ter em vista elementos como: planejamento, organização e controle de novas tecnologias de informação e comunicação; concepção e organização de processos administrativos; planejamento e execução de sistemas de avaliação; controle sobre os problemas nos sistemas de apoio ao estudante; organização de recursos humanos, financeiros, contábeis, transporte etc.

Além desses elementos, Rumble (2003) considera que é no planejamento da gestão que se concebe os objetivos do projeto de formação, baseado nas necessidades do mercado, nos perfis dos estudantes e nas escolhas das TICs (a seleção das TICs deve estar relacionadas com o número de estudantes, os custos e a equipe formadora). Ao planejar a gestão, a instituição tem a possibilidade de pensar em sua filosofia de ensino.

Consideramos, entretanto, a urgência e a importância de, além dos elementos objetivos de um planejamento de gestão, enumerados por Rumble (2003), pensar no sistema de gestão pautado nos princípios de colaboração e participação, ou seja, em um sistema de gestão democrática e participativa na EaD. Isso significa, entre outras coisas, pensar na

integração dos subsistemas (avaliação, acompanhamento e apoio ao estudante/tutoria, produção de material, comunicação, gestão). Integrar esses sistemas importa promover o encontro, oferecer voz e vez aos sujeitos que humanizam o sistema de EaD. De acordo com Luck (1998), implementar esse tipo de gestão requer algumas mudanças de concepções, ou seja, passar:

□ De uma ótica fragmentada para uma ótica globalizada – reconhecer-se como sujeito integrante significa ter parte não somente quando os resultados são positivos. Assim, se há ineficiência, a leitura desse problema não deverá ser feita de fora para dentro, mas como resultante de uma ação coletiva e que implica em assumir responsabilidades. O problema da aprendizagem não se resolve apenas com a elaboração de materiais didáticos, implica numa filosofia de formação/educação que perpassa todos os sujeitos e todas as ações desses sujeitos.

□ Da limitação da responsabilidade para sua expansão – essa ideia é complementar à anterior por indicar uma mudança de paradigma na formação. Ou seja, supressão de um paradigma de formação pautado na fragmentação do trabalho, do sistema, das tarefas, das funções; de um sistema burocratizado, fechado (modelo de produção fordista, neo-fordista) para um sistema em que os sujeitos do processo de formação/educação se sintam responsáveis pelo sistema como um todo, independentemente do setor no qual trabalham diretamente. Isso implica que, mesmo indiretamente, uma ação ou atitude tem impacto no sistema como um todo.

□ Da ação individual à ação coletiva – o sentimento de corresponsabilidade significa a desterritorialização, possibilidade de circular entre funções, diversificar ações e atividades. Isso significa substituir o "meu" pelo "nosso", o "eu" pelo "nós".

Pensar em um sistema de gestão democrática e participativa em EaD não elide a necessidade de se compreender que estamos considerando a gestão de uma modalidade de ensino, em que a interação entre docente e estudante ocorre de maneira indireta no espaço (a distância) e no tempo (comunicação diferida, não-simultânea) (BELLONI, 2006).

Isso demanda pensar em um sistema de gestão estruturado em tecnologias da informação e comunicação, sejam elas quais forem. Vale considerar que um sistema de gestão

em EaD não pode preterir das TICs, mas a decisão acerca de quais tecnologias utilizar deve levar em consideração, entre outros aspectos, a quantidade de estudantes, suas características (idade, acessibilidade, interesses de formação, etc), o quadro institucional (iniciativa privada, pública, autônoma, mista, rede), a equipe docente e o financiamento.

O processo de funcionamento da EaD envolve um grupo expressivo de pessoas que interagem entre si de forma colaborativa e participativa, implicando, portanto, na necessidade de que a formação de professores para a EaD leve em consideração os aspectos de gestão democrática de sistemas como forma de gerenciamento.

Os objetivos da formação/educação são elementos reveladores de ideologias, valores e costumes dos grupos que pensam um projeto formativo ou uma instituição. Uma gestão democrática e participativa requer dos sujeitos participantes do processo uma postura de autocrítica e vigília constantes para que o confronto de interesses, de concepções, conceitos e pré-conceitos não se constituam em embates pessoais; mas, como na dialética, possibilidades para a contraposição de ideias e avanços significativos na prática pedagógica.

Essa discussão nos remete à ideia de que a prática pedagógica está assentada em uma visão de sociedade e de educação, na qual o sistema e/ou o professor acredita. Consideramos que a prática do professor, mesmo que ele não perceba, sempre reflete uma concepção de educação, de ensino e aprendizagem que, de certa forma, determina sua intervenção pedagógica e as relações que ele estabelece com os alunos e com a metodologia dos conteúdos a serem trabalhados.

De acordo com Nevado, Carvalho e Menezes (2007), as possibilidades abertas pelas redes digitais para o desenvolvimento do trabalho participativo não pode prescindir de novas ideias sobre como conceber e viabilizar um novo modelo educacional, suportado pelas tecnologias, da mesma forma que a incorporação da TICs não garantem, por si só, resultados positivos. O uso das TICs deve estar embasada em uma teoria de aprendizagem que a justifique e sustente.

Considerando todo o exposto até aqui, entendemos ser urgente e necessária a discussão sobre a formação de professores para a EaD. Nesta pesquisa, como já dissemos, voltamos nosso olhar para a formação dos docente do curso de Pedagogia da UAB/UECE. No capítulo a seguir, indicaremos os caminhos trilhados nesta investigação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“Acessando a internet
Você chega ao coração
Da humanidade inteira
Sem tirar os pés do chão
Reza o pai-nosso em hebraico
Filosofa em alemão
Descobre porque que o Michael
Deu chilique na televisão
Milhares de megabytes
Abatendo a solidão”
(Zeca Baleiro)*

Não temos a pretensão de fazer uma exposição exaustiva e final sobre a formação de professores na modalidade de EaD. Sabemos que, por mais aprofundado que um estudo possa ser, ele só comporta parte da totalidade. A realidade não é só o que aparece, como pensa a ingenuidade empirista. Ela é também o resultado de uma construção. Neste momento, por conseguinte, situaremos o caminho percorrido para realizar a presente pesquisa dentro de um campo metodológico ao qual ela melhor se adéque.

Entendemos que, embora, “uma das preocupações permanentes que motivam a pesquisa científica é de caráter prático: conhecer as coisas, os fatos, os acontecimentos e fenômenos, para tentar estabelecer uma previsão do rumo dos acontecimentos que cercam o homem e controlá-los” (KOCHE, 1997, p. 43), não se pode atribuir a ela um caráter de expressão de uma verdade absoluta. Nesse sentido, situamos esse estudo em uma concepção de ciência contemporânea

que deixa de lado a pretensão de taxar seus resultados em verdadeiros, mas, consciente de sua falibilidade, busca saber sempre mais. O que alcança é a aproximação da verdade, através de métodos que proporcionam um controle, uma sistematização, uma revisão e uma segurança maior do que as formas convencionais não-científicas ou pré-científicas. E é esse aspecto que dá à ciência essa nova conotação: a de ser um processo de investigação, consciente de todas as suas limitações e do esforço crítico de submeter à renovação constante seus métodos e teorias. A atitude atual é a atitude crítica. (KOCHE, 1997, p. 79).

Atribuímos, também, à ciência um caráter formador que deve contribuir para o desvelamento dos caminhos percorridos e a serem percorridos pela humanidade. Esta deve

estar, portanto, sintonizada com os acontecimentos imanentes da vida. E sua relevância deve se dar a partir das possíveis contribuições sociais, políticas e tecnológicas de seus estudos, que devem se traduzir em direcionamentos para uma sociedade justa e com melhor qualidade de vida. A seguir, abordaremos o paradigma, o método de pesquisa escolhido, o campo da pesquisa, os sujeitos investigados, os instrumentos de coleta de dados e a análise dos dados.

4.1 A Pesquisa: paradigma e abordagem

Quando um cientista opta por fazer uma determinada investigação é inevitável ele não deixar suas “marcas” no trabalho realizado. É neste sentido que deve residir a coerência entre o problema de estudo e o paradigma adotado pelo investigador. O paradigma é a “lente” que vai possibilitar olhar o mundo e reconhecer nele o que é, para o investigador, importante.

Tomamos como referência para nosso estudo o paradigma interpretativo, que se apoia na perspectiva relativista da realidade. O paradigma interpretativo considera o mundo real vivido como uma construção dos “atores” sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenômenos do presente e reinterpretam o passado. Para Guba e Lincoln (1994, p. 111-112), esse paradigma “supõe múltiplas, apreensíveis e, às vezes, conflitantes realidades sociais que são produtos de intelectos humanos, mas que podem mudar à medida que seus construtores se tornem mais informados e sofisticados”.

Um paradigma de investigação assenta-se em três dimensões, relativas a aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos (ALVES-MAZZOTI, 1996). A dimensão ontológica diz respeito à forma como encaramos a realidade e o que consideramos possível saber sobre essa mesma realidade. A dimensão epistemológica discute a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir a saber e o que é possível saber. A dimensão metodológica trata do modo de proceder do investigador de forma a chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter.

Do ponto de vista ontológico, o paradigma interpretativo se caracteriza por ter uma posição relativista: há muitas realidades que existem sob a forma de construções mentais e socialmente localizadas. Do ponto de vista epistemológico, valoriza o papel do investigador que estabelece uma relação com o objeto ou sujeito de estudo. Do ponto de vista metodológico, a produção do conhecimento é concebida como um processo não linear e na

abordagem das questões procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos.

O paradigma interpretativo se insere em nossa pesquisa uma vez que consideramos que a realidade é muito mais complexa do que se apresenta e, para compreendê-la, devemos partir do ponto de vista de quem a vive. Assim buscamos adentrar na realidade imediata dos professores do curso de Pedagogia da UAB/UECE, a fim de se entender a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática dos professores.

Ao considerarmos essas questões, reiteramos que esta pesquisa se inscreve no paradigma interpretativo, pois nosso estudo pretende fazer uma análise da relação entre a formação necessária ao exercício da docência em EaD nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE e a prática dos professores, a partir das dificuldades que eles dizem encontrar. Acreditamos ser importante valorizar a compreensão e a explicação sobre essa temática, sem ter por objetivo estabelecer uma relação de causa e efeito. Pretendemos desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto, considerando “a influência da teoria, dos valores e da interação pesquisador/pesquisado na configuração dos 'fatos' e a subdeterminação da teoria” (ALVES-MAZOTTI, 1996, p. 21).

O trabalho atribuiu ênfase na abordagem quantitativa, propondo-se a descrever significados que são considerados como inerentes ao objeto de estudo, tendo como característica permitir uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantificáveis obtidos de respostas estruturadas. A modalidade é justificada pelas características deste estudo, ajustando-se adequadamente aos seus propósitos e ao método escolhido.

Embora seja dada ênfase na abordagem quantitativa, isso não quer dizer que abandonaremos por completo os aspectos qualitativos, pois buscaremos dar atenção, também, ao estudo dos seres humanos como tal, formulando questões para investigar em toda a sua complexidade e em todo o seu contexto, sem tentar interferir, é claro, no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Sabemos que os pesquisadores sociais podem usar variados métodos de pesquisa para observar e entender o fenômeno que se quer investigar. Partimos do pressuposto de que não existe método infalível, verdadeiro ou falso. Existem métodos que respondem melhor nossa problemática e que, portanto, melhor se adéquam aos objetivos estabelecidos pelo pesquisador. Para nossa pesquisa, adotamos o *survey* como método de pesquisa. No tópico

seguinte, detalharemos melhor o método escolhido e sua inserção em nossa pesquisa.

4.2 O Método Adotado: *survey*

Nas discussões relativas ao desenho de nossa pesquisa e atentando para os objetivos propostos para ela, inicialmente pretendíamos utilizar um método misto (*survey* e entrevista estruturada) como método de pesquisa. No entanto, em virtude do curto tempo e do volume de dados que seriam coletados e analisados, conforme será explicitado mais adiante, optou-se por eleger como método de pesquisa somente o método *survey*.

O *survey* é um método de investigação, empregado por pesquisadores sociais, que examina uma amostra da população, permitindo a verificação empírica de determinado fenômeno. Ele possibilita obter dados ou informações sobre opiniões e ações de um grupo de pessoas por meio de um instrumento de pesquisa que, normalmente, é um questionário (BABBIE, 2005).

Como principais características da pesquisa de *survey* podem ser citadas: interesse é produzir descrições quantitativas de uma população e fazer uso de um instrumento predefinido. Os *surveys* são apropriados como método de pesquisa quando:

- deseja-se responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quanto?”, ou seja, quando o foco de interesse é sobre “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo”;
- não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes;
- o ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse;
- o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente.

Desta forma, pode-se dizer que existem várias razões para se fazer *surveys*. Essa variedade de propósitos se identifica a partir dos objetivos que permeiam os interesses em fazer um *survey*, nas quais podemos citar: a descrição, a explicação e a exploração. Ou seja, *surveys* são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população (traços e atributos), sem se preocupar com o por quê da distribuição observada, mas como ela é. Apesar da maioria dos *surveys* visar à descrição, muitos tem o objetivo adicional de fazer asserções explicativas sobre a população. Explicar quase sempre requer análise multivariada (BABBIE, 2005).

Em nossa pesquisa, utilizamos o método como forma de nos permitir obter, dentro da população que pretendíamos investigar, dados sobre quem são os professores da UECE/UAB que atuam na EaD, sua formação e quais são suas dificuldades na prática da docência, buscando fazer uma análise da relação entre a formação e a prática. Nosso interesse em fazer um *survey* privilegiou aspectos descritivos.

Ao fazermos a escolha pelo *survey*, procuramos buscar o desenho mais apropriado para nossa pesquisa. Fizemos a opção por usar um *survey interseccional*, a partir de coleta de dados quantitativos.

Num *survey interseccional* dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época do estudo. (BABBIE, 2005 p. 101).

Consideramos esse desenho ser a melhor opção para nosso estudo, uma vez que pretendíamos fazer uma descrição de tempo único. Identificamos a população, selecionamos uma amostra de respondentes e fizemos a descrição do contingente de professores do curso de Pedagogia a distância da UECE/UAB, relacionando sua formação com as ações desenvolvidas em sua prática docente. Desse modo, obtivemos dados para propor diretrizes para o aperfeiçoamento da formação dos professores de EaD.

O desenho escolhido se traduz em um esforço que fizemos em responder da melhor forma possível aos questionamentos suscitados por nós inicialmente. De acordo com Chizzotti (1998, p. 11),

a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Seguindo a perspectiva de elaborar uma pesquisa que possa contribuir com uma educação justa e realmente de qualidade, e a fim de tornar ainda mais claro os passos seguidos, adiante detalharemos o campo de investigação, assim como quem são os sujeitos e quais foram os procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.3 O Campo de Pesquisa

O campo escolhido para nossa pesquisa foi a Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição de ensino superior criada pelo Decreto Estadual nº 11.233, de 10 de março de 1975, constituída em forma de Fundação. Formada por uma rede "multicampi", compreende dois *campi* na capital e seis unidades no Interior (Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá). A Universidade tem como missão:

contribuir de maneira continuada para o futuro da nação por meio da geração de conhecimentos e saberes e, principalmente, por meio da formação de recursos humanos qualificados e comprometidos com o exercício da cidadania – como pressupostos fundamentais para a promoção humana e a inclusão social (UECE, 2008, p. 4).

Para Vidal e Branco (2009), os processos de universalização e municipalização aconteceram simultaneamente, requerendo a contratação imediata de grande número de docentes, fato que gerou grande demanda por formação de professores para atuar na educação básica. Essa demanda se dirigiu para as Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as públicas, localizadas no interior do Estado. Nesse contexto, surgem na UECE programas emergenciais para formação de professores como o Magister²³ e outros.

Considerando a necessidade por formação existente no Estado, principalmente a referente a cursos de licenciatura e a impossibilidade geográfica de atender a esse contingente, a UECE buscou implantar ações que visassem suprir essa demanda nos municípios onde não existem instituições de ensino superior, por meio da implementação de cursos oferecidos na modalidade semipresencial e a distância.

Em 2000, a UECE passa a realizar iniciativas de oferta de cursos de graduação utilizando EaD, no Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD) do Centro de Educação. Essa oferta se circunscrevia a cursos de licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental, formação pedagógica para bacharéis (denominado anteriormente como Esquema II) e algumas experiências de formação continuada, a exemplo do Progestão²⁴. Em 2004, a Administração Superior da UECE iniciou, com todos os órgãos administrativos e

23 O Programa Magister teve como objetivo qualificar professores das redes públicas estadual e municipal que atuavam no Ensino Fundamental para exercerem docência nas séries terminais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Habilitava professores por área de conhecimento – Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas.

24 O Progestão iniciou em março de 2002, contando com 6.067 cursistas matriculados no programa de extensão e 4.842 alunos matriculados no curso de especialização.

acadêmicos, discussão acerca da criação do que veio a ser denominada de Secretaria de Educação a Distância (SEAD). (VIDAL; BRANCO, 2009).

Essas ações se consolidaram com os convênios estabelecidos entre MEC/UAB e a UECE, por meio do Edital nº 0001/2006. Os cursos definidos são de licenciatura, direcionados para o atendimento de professores “leigos” e alunos egressos do Ensino Médio de alguns municípios do interior do Estado que não possuem graduação na modalidade presencial (VIDAL; BRANCO, 2009).

Para conseguir implantar esses cursos, a UECE oficializou a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) em 2007, com o objetivo de “desenvolver um ensino público, associado a pesquisa e a extensão, considerando as demandas da sociedade brasileira por maiores oportunidades de acesso a um ensino superior de qualidade e com ingresso mais acessível por meio da EaD”²⁵. A SEAD é vinculada institucionalmente à Reitoria e está a serviço de toda a Universidade.

Para delimitação do nosso objeto e em busca de uma metodologia que se adequasse a ele, inicialmente realizamos uma visita à SEAD, a fim de obtermos informações preliminares do nosso campo de investigação. Obtivemos as seguintes informações:

- são ofertados sete cursos de licenciatura, distribuídos em 11 municípios do Estado do Ceará, perfazendo um total de 22 turmas (vide QUADRO 1);
- cada polo possui um tutor presencial e um ou dois a distância;
- os professores formadores ministram as aulas presenciais das disciplinas que constam na proposta curricular para cada semestre;
- é exigido aos professores formadores que eles tenham três anos de experiência em docência no ensino superior e são priorizados os professores da UECE.

25 Disponível em <http://www.ead.uece.br/index.php/apresentacao>. Acesso em 03/02/2010.

QUADRO 1
Cursos por município e quantidade de turmas ministrados pela
UAB/UECE, 2010

CURSOS OFERECIDOS	MUNICÍPIOS	QTD DE TURMAS
Física	Tauá - Maranguape	2
Química	Mauriti – Orós	2
Biologia	Itapipoca – Beberibe	2
Pedagogia	Mauriti – Brejo Santo – Beberibe – Missão Velha – Maranguape – Campos Sales – Jaguaribe – Quixeramobim	8
Artes Plásticas	Orós	1
Matemática	Mauriti (2) – Piquet Carneiro	3
Informática	Mauriti – Tauá (2) – Missão Velha	4
TOTAL		22

Fonte: Elaboração própria.

Diante das informações recebidas, observamos que há maior número de turmas de Licenciatura em Pedagogia²⁶. Por conseguinte, optamos por realizar um recorte na pesquisa, circunscrevendo-a à formação e prática dos professores desse curso a distância.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE, o curso pretende formar professores para a educação básica que sejam capazes de refletir criticamente sobre sua prática e que possuam competência técnico-pedagógica para atuar na docência (UECE, 2008). Isso pode ser observado a partir dos objetivos específicos estabelecidos para o curso:

Habilitar professores para a educação básica, dentro da concepção de educação e de ensino-aprendizagem a distância, com ênfase na reflexão crítica e na construção do conhecimento.

Evidenciar as relações e inter-relações entre a sociedade e o contexto da educação básica, em sua natureza e em suas implicações políticas e econômicas.

Oportunizar a aquisição de competências técnicas, sociais, comunicativas, metodológicas e tecnológicas para o exercício da prática docente na educação básica;

Formar professores para o ensino fundamental e médio, aptos para interagir em planos, programas e projetos que resultem de uma política pública no Brasil (UECE, 2008, p. 12 -13).

26 Segundo a resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que revoga a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário e institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, o curso destina-se: [...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

Como forma de atender os objetivos estabelecidos, o PPP do curso de Pedagogia da UAB/UECE apoia-se nos princípios de autonomia, historicidade, diversidade, teoria-prática, investigação, interdisciplinaridade e construção, tomando como base três núcleos: núcleo contextual, que trabalha os saberes específicos sobre o objeto de sua atuação (educação); núcleo estrutural, que diz respeito à discussão sobre os conteúdos específicos trabalhados nas disciplinas dos programas escolares; e núcleo integrador, que busca integrar as perspectivas teóricas a práticas de ensino e pesquisa (UECE, 2008).

Os componentes curriculares que integram os três núcleos mencionados acima são divididos em oito módulos, com carga horária total de 3.213h/a, distribuída em 189 créditos e 43 disciplinas realizadas no período de 48 meses, conforme se poderá observar nos anexos 1 (Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia UAB/UECE, por Núcleos) e 2 (Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UAB/UECE).

Dentro da proposta curricular apresentada, são contempladas atividades científico-culturais (ACC), relacionadas a pesquisas e práticas pedagógicas. Compreendem estágios supervisionados, pesquisas científicas e atividades culturais que estejam dentro do campo de atuação da educação e apresentações dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Estes se constituem de reflexões, na forma de memoriais, sobre o estágio supervisionado.

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia, a avaliação dos alunos é um processo abrangente e contínuo e age como um estímulo ao aluno e a sua aprendizagem. É idealizada de forma a favorecer a autoconfiança do estudante, uma vez que ele é constantemente informado de seu progresso e das dificuldades a superar de forma contínua, cumulativa, abrangente e flexível (UECE, 2008).

São utilizados como instrumentos para a avaliação: provas escritas presenciais (realizadas no último encontro da disciplina, com 1ª e 2ª chamadas), trabalhos, pesquisas, relatórios, entre outros. Também é utilizado o ambiente virtual Moodle²⁷ para realização de atividades, conforme o plano de cada disciplina. Nesse ambiente, são avaliados aspectos como interação, participação nas atividades e produções dos alunos. O processo avaliativo prevê ainda autoavaliação e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nos

27 Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um Sistema de Gestão de Cursos (Course Management System - CMS), também conhecido como Sistema de Gestão de Aprendizagem (Learning Management System - LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É um *software* livre de apoio à aprendizagem por meio de um ambiente virtual. Possibilita a produção de cursos via internet. Mais informações em <http://www.moodle.org>.

encontros presenciais. Para obter aprovação, o aluno deve ter nota mínima 7,0, numa escala de 0,0 a 10,0, levando em consideração os momentos presencial e a distância.

Dentro da perspectiva de expandir e interiorizar as oportunidades de educação superior, sobretudo de formação de professores, o PPP do curso de Pedagogia reflete a intenção de utilizar a modalidade EaD para atender as prioridades estabelecidas pelo MEC, através do sistema UAB, ou seja, a formação de professores para a educação básica.

4.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE, assim como os demais citados, são ofertados na modalidade de EaD através do ambiente virtual Moodle. A equipe docente dos cursos é constituída por coordenador de curso, professores formadores, professores autores, tutores a distância e tutores presenciais com os seguintes papéis:

- Coordenador de curso:** responsável pela coordenação do curso, acompanha e avalia todo o processo de execução do curso;
- Coordenador de tutoria:** responsável pela coordenação dos professores e tutores, acompanha e orienta o desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- Professores formadores:** responsáveis pelas disciplinas do curso, ministram aulas presenciais;
- Professor autor:** responsável pela elaboração do material impresso que será trabalhado com os alunos nas disciplinas (as funções de professor formador e professor autor podem ser exercidas pelo mesmo sujeito);
- Tutor a distância:** atua junto ao professor formador da disciplina, como mediador e orientador das atividades realizadas a distancia, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma. O tutor a distância deve ser um especialista na área de conhecimento em que atuará e ter domínio no uso dos recursos computacionais e internet;
- Tutor Presencial:** Faz o acompanhamento dos estudantes nos polos regionais, permitindo acesso à infraestrutura, esclarecendo dúvidas técnicas sobre o ambiente de aprendizagem e motivando os alunos. Ocupa papel importante, atuando como elo entre os estudantes e instituição. O tutor a

distância deve possuir, no mínimo, graduação na área em que atuará e domínio no uso dos recursos computacionais e internet;

Para efeito de estudo, tomaremos os professores formadores/autores, tutores a distância e tutores presenciais como professores do curso de Pedagogia a distância da UAB/UECE, pois, em nossa opinião, todos estão envolvidos mais diretamente com a prática da docência em EaD.

Sendo coerente com a discussão anteriormente realizada se tutor é ou não professor, o incluímos, em nossa pesquisa, na categoria de docente. Considerando que a EaD possui um caráter sistêmico, faz-se necessário perceber a formação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluindo-se o tutor. Professores formadores/autores e tutores devem estar em sintonia para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória e o olhar sobre a formação de ambos deve permear a discussão sobre essa prática.

Seja considerado ou não professor, o que não podemos negar é que o tutor, dentro de uma visão socioconstrutivista de educação, no modelo UAB/UECE, ele exerce funções que são inerentes ao trabalho docente e, por isso, ele compõe em nossa pesquisa o quadro docente.

Tomando como referência para nosso estudo os semestres 2009.1, 2009.2 e 2010.1, uma vez que, em 2009, inicia o primeiro curso de Pedagogia da UAB/UECE e, em 2010, é o período estabelecido para a conclusão da coleta da presente pesquisa, temos uma população de 90 professores, conforme mostra TAB. 1, a seguir.

TABELA 1

Professores que atuaram no curso de Pedagogia da UAB/UECE, 2009.1-2010.1

Professores	Semestre 2009.1	Semestre 2009.2	Semestre 2010.1	Total por semestre
Tutor presencial	13	*	*	13
Tutor a distância	8	*	*	8
Professor formador/autor	31	19	19	69
Total Geral	52	19	19	90

Fonte: Elaboração própria.

* Nota: Os tutores presenciais e a distância são os mesmos durante todo o curso. Há uma mobilidade no grupo de professores formadores, pois um mesmo professor pode ministrar mais de um disciplina.

Considerando esses dados, optamos por realizar uma amostragem probabilística do tipo estratificada. Para efeito do cálculo da amostra, inicialmente pensamos em utilizar intervalo de confiança de 95%, estimativa populacional de 0,5 e erro amostral de 0,05. Com

esses índices a amostra seria de 73 do total de 90 docentes²⁸. Assim decidido, enviamos os questionários a uma amostra selecionada aleatoriamente. No entanto, não obtivemos o número de repostas necessárias (detalharemos melhor mais adiante). Em virtude disso, os cálculos foram refeitos: mantivemos o intervalo de confiança de 95% e a estimativa da proporção populacional de 0,5; ampliamos, contudo, o erro amostral tolerado para 0,1. Com esses novos índices, o cálculo da amostra resultou em 47 docentes.

Ao ser definido o desenho e a amostra a ser utilizada, outro aspecto a ser considerado em uma pesquisa diz respeito à coleta e à análise dos dados. No item seguinte, deteremo-nos em esclarecer como foi realizada essa coleta de dados, que instrumento foi utilizado e como foi feita a análise dos dados.

4.5 A coleta e a análise dos dados

Utilizamos, como instrumento para coleta de dados, questionários autoadministrados: *survey* por correio, empregando o correio eletrônico. O “*survey* eletrônico” nos foi útil também como uma forma de perceber a disposição dos entrevistados em utilizar uma ferramenta que é importante em sua prática pedagógica, a internet, para responder a perguntas.

Realizamos o *survey* com apoio do *software* livre²⁹ LimeSurvey³⁰, que é um programa para aplicação de questionários eletrônicos *online*. O programa permite aos usuários, mesmo sem conhecimento sobre desenvolvimento de *software*, criar, publicar e coletar respostas de questionários que podem ser enviados para várias pessoas. Sendo assim, após elaborarmos o questionário no LimeSurvey, enviamos para os docentes, participantes do nosso trabalho, um *e-mail* informando sobre a pesquisa e solicitando que respondessem ao questionário *online* disponível no *link* que foi fornecido.

O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, permitindo-nos alcançar os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Depois de elaborar o questionário, realizamos seu pré-teste a um grupo de professores do curso de Pedagogia da UAB/UECE,

28 Considerando que os tutores atuam em todos os semestres, temos um total de 28 professores que atuaram nos três semestres; 18 atuaram só no primeiro semestre; 14 atuaram só no segundo semestre; 19 atuaram só no terceiro semestre; cinco atuaram no primeiro e segundo semestres; cinco atuaram no segundo e terceiro semestres e apenas um atuou no primeiro e terceiro semestres.

29 Um *software* é livre quando que seu código-fonte está disponível para qualquer um poder alterá-lo para adequá-lo às suas necessidades, sem ter de pagar.

30 Disponível em <http://www.limesurvey.org/>

composto por dois professores formadores e dois tutores, que não participaram da amostra definitiva. De acordo Gómez, Flores e Jiménez (1996, p. 195), “ uma vez estruturado e desenhado o questionário este deve ser testado entre uma subamostra pequena com o objetivo de observar, entre outras coisas, em que medida tem funcionado as perguntas e os problemas que podem surgir”.

Após a realização do pré-teste e dos ajustes feitos para obtenção da versão final do questionário (Apêndice A), fizemos a modelagem dos dados no *software* Lime Survey, ficando o questionário dividido em cinco blocos. No primeiro bloco, constam questões sobre a identificação dos sujeitos; no segundo, a trajetória formativa e profissional; no terceiro, perguntas sobre os conhecimentos e habilidades no uso das ferramentas tecnológicas usadas no curso de Pedagogia a distância da UAB/UECE; no quarto, perguntas sobre a experiência em docência em EaD; e no quinto, questionamentos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados no que se refere à docência em EaD.

A fim de minimizar possíveis riscos ou transtornos ao longo de nossa pesquisa e, primando por realizar um trabalho ético, procuramos tomar alguns cuidados com os sujeitos investigados. Um deles diz respeito a procurar dar informações claras sobre os objetivos e relevância da pesquisa, a fim conseguir o consentimento dos sujeitos investigados em fazer parte da pesquisa. Outro cuidado foi o de garantir o recurso do anonimato. Também buscamos motivar os participantes do estudo, fazendo-os sentir as vantagens que poderão advir da sua participação no estudo. Procuramos deixar claro em nosso questionário que, em nenhum momento, haveria julgamentos ou juízos de valor acerca de suas respostas.

Depois de inseridas as questões no Lime Survey, passamos à fase de envio dos *e-mails* com o *link* para o questionário (Apêndice B) aos sujeitos de nossa pesquisa. Solicitamos aos professores que confirmassem o recebimento das mensagens e, tão logo os questionários iam sendo respondidos, eram abertos, examinados e numerados, a fim de se ter um melhor controle de seu recebimento.

Dos 73 questionários que foram enviados inicialmente à amostra de professores, passado o prazo solicitado para o retorno (15 dias), verificamos que apenas 17 haviam sido respondidos. Considerando que os *e-mails* enviados poderiam ter sido dirigidos à pasta lixeira ou classificados como *spam*, passamos a fazer ligações para os professores que não enviaram suas respostas no prazo estabelecido, com o intuito de orientá-los e motivá-los a responder o questionário. Outra tentativa de alcançar o número de respondentes esperado foi enviar os

questionários a outros sujeitos da população original para completar a amostra inicial de 73 sujeitos, acabando por enviar *e-mails* com *link* para o questionário a toda a população da pesquisa, exceto os que fizeram parte do pré-teste.

Paralelo as ligações feitas aos professores, enviamos um novo e-mail (Apêndice C) aos docentes que não haviam respondido, solicitando-lhes a ajuda para atingir o número desejado de respondentes, expondo as contribuições que podem advir da pesquisa. Com esse segundo *e-mail*, e algumas ligações realizadas, conseguimos a resposta de mais sete questionários, passando a 24 (17+7) concluídos.

Com apenas 34% dos questionários em mãos, continuamos a fazer ligações aos professores, em quinze tentativas de ligações só conseguíamos efetivamente contato com três ou quatro, algumas vezes porque os telefones estavam desligados e outras por não atenderem. Procuramos ligar em horários diferentes, sem muito êxito. Quando conseguíamos falar com os professores, aos poucos as dificuldades que estávamos encontrando em receber as respostas dos questionários iam se revelando: os professores justificavam que não tinham tempo para responder o instrumento, alegando que estavam em final de semestre e havia uma sobrecarga de atividades. Outros professores afirmavam não estar olhando os *e-mail*. Outros deixavam explícito ou implícito não terem familiaridade com o uso do computador e da internet.

Concordamos com Franco (2005, p. 23) ao afirmar que “a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações”. Apesar de ainda estarmos na fase de coleta da dados, algumas “falas” dos possíveis sujeitos já nos encaminhavam a algumas reflexões, que dizem respeito à dificuldade de tempo que o docente possui, em virtude das inúmeras atividades que o exercício da docência comporta; e à existência de professores que não dominam os recursos básicos de utilização do computador e da internet. Deve-se atentar, contudo, que eles estão envolvidos em um curso mediado por essas tecnologias. Fato identificado em algumas “falas” dos docentes, tais como: “*sábado eu repondo, pois minha netinha está em casa*”; “*Já tentei várias vezes responder esse questionário, mas meus conhecimentos tecnológicos são poucos e no momento não tenho tempo de aprender*”; “*Não respondi ainda porque são muitas perguntas e estou sem tempo neste momento pra lhe atender. No entanto disponho de tempo para conversar com você. Não me sinto estimulada para esse tipo de pesquisa formal*”.

Passado um mês do envio do primeiro *e-mail*, percebendo que seria difícil atingir

o número de professores do cálculo da amostra pensada inicialmente (erro amostral de 0,05) e considerando o prazo para o término da pesquisa, decidimos refazer os cálculos e aceitamos trabalhar com um erro amostral maior (0,1), gerando uma amostra de 47 professores.

Enviamos pela terceira vez mais um e-mail (Apêndice D) aos professores, solicitando a ajuda deles, a fim de concluirmos nossa pesquisa e, paralelamente, continuamos a realizar ligações aos números não atendidos. Nesse ínterim, fomos a campo e contactamos pessoalmente com alguns professores para lhes solicitar que respondessem à pesquisa, enviamos mensagens via rede de comunicação social (Orkut) e contamos com intervenção de outras pessoas na solicitação do envio dessas respostas. Ao final, alcançamos a amostra de 47 professores.

A fase de coleta de dados é de grande importância na elaboração de qualquer pesquisa científica e todos os cuidados com essa etapa visam garantir a qualidade da informação que se deseja obter junto à população pesquisada. Percebemos que em uma pesquisa quantitativa, como é o caso de *survey*, o pesquisador deve possuir muita disposição para enfrentar o processo de coleta dos dados. Em um *survey* autoadministrado, como foi o nosso caso, esse fôlego deve ser ainda maior, pois atingir o número esperado de respostas não foi fácil.

Vencida a “batalha” da coleta de dados, o passo seguinte foi a análise e a interpretação. Para Gil (1994, p.166), “esses dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados.” A análise objetiva a organizar os dados como forma de ser possível obter as respostas ao problema da investigação; a interpretação busca o sentido mais amplo das respostas a partir de sua ligação com outros conhecimentos obtidos anteriormente (GIL, 1994).

Na análise, buscamos converter os dados colhidos para uma forma compreensível pelos computadores. Estes têm dado grande contribuição para as pesquisas. Atualmente, a maioria das análises de dados sociais usam *softwares* que instruem o computador a realizar o processo de contagem-classificação, cálculo de estatísticas, entre outras ações.

Para a análise dos itens fechados do questionário, utilizamos o *software* de análise de dados estatísticos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Trata-se de um dos programas estatísticos mais utilizados nas Ciências Sociais. De acordo com Bisquerra, Sarriera e Martínez (2004), este pacote tem quatro tipos de instruções:

- *input-output* – definem onde estão os dados e como estão ordenados;

- tratamento da informação – criam novas variáveis por transformações das originais, seleciona grupos, variáveis ou indivíduos e outras facilidades no processo de análise dos dados;
- estética do programa – possibilitam denominar as variáveis, codificar as categorias e também lhes dar um nome;
- processos de análises (*procedures*) – são os cálculos estatísticos que podem realizar.

Com a utilização desse *software*, conseguimos obter relatórios dos cálculos estatísticos de frequência e percentual das respostas obtidas, assim como gráficos descritivos dessas respostas. Inicialmente realizamos uma descrição geral das variáveis, a partir da distribuição de suas frequências. De acordo com Bisquerra, Sarriera e Martínez (2004, p. 40-41), “uma distribuição de frequência é um instrumento útil para resumir grandes quantidades de dados”. Com essas distribuições, tínhamos em mãos no *output* a frequência absoluta, frequência percentual, frequência percentual acumulada e porcentagem válida dos dados.

De posse desses dados, o programa nos possibilitou a criação de gráficos e tabelas. “As representações gráficas são de grande ajuda para compreender e interpretar os resultados” (BISQUERRA; SARRIERA; MARTÍNEZ, 2004, p. 58). São muitas as possibilidades de representações gráficas em Estatística. Procuramos selecionar as que melhor expressassem os resultados de nossa pesquisa e incluímos algumas delas em nosso trabalho.

Para os itens abertos do questionário, fizemos a análise de conteúdo clássica, uma forma de estabelecer uma ligação entre o formalismo das análises estatísticas e as análises qualitativas, superando a tradicional e recorrente discussão entre os méritos e equívocos que envolvem a análise quantitativa versus análise qualitativa (BAUER, 2002).

O ponto de partida para uma análise de conteúdo é a mensagem na qual o pesquisador faz suas inferências. Segundo Bardin (2000, p. 29), “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Utilizamos, nessa análise, o programa NVivo³¹ pacote produzido pela QSR Internacional. Trata-se de um programa voltado para auxiliar na análise de dados qualitativos. Desde texto literário, documentos, passando por entrevistas e discursos, todo material não-numérico é susceptível de ser analisado com ajuda desse *software*. Diferente dos programas

31 Disponível em: http://onlineqda.hud.ac.uk/Step_by_step_software/NVivo/index.php.

estatísticos, o NVivo não nos permite ter logo o resultado ao acionarmos alguns comandos; ao contrário, ele necessita que o investigador conduza a análise.

O *software* NVivo permite, entre outras, que o usuário importe, classifique e analise arquivos de áudio, vídeo, fotos digitais, texto em formato Word, PDF, RTF ou TXT. Isso possibilita, por exemplo, a organização de uma grande quantidade de textos por categorias de análise. O *software* foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não-estruturado a compilar, comparar e decifrar informação de forma rápida e segura³². Utilizamos em nossa pesquisa a sua última versão, a época: NVivo 8 (atualmente está na versão 9).

No nosso caso, utilizamos o programa para categorizar as respostas escritas pelos docentes que fizeram parte de nossa pesquisa, separando-as inicialmente por unidades de análise, que diziam respeito às respostas às perguntas abertas feitas no questionário. Fizemos uma leitura de todos os respostas com o intuito de extrair as primeiras impressões. Realizamos assim uma pré-análise, que “é a fase de organização propriamente dita” (FRANCO, 2005, p. 47).

Na sequência da pré-análise, identificamos nas unidades de análise categorias. Para Franco (2005, p. 58), “formular categorias, em análise de conteúdo, é por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”. O QUADRO 2 a seguir sintetiza as categorias identificadas e inseridas no *software*.

QUADRO 2
Categorias analisadas na pesquisa

Categorias
Percepção sobre sua preparação para atuar na EaD Conhecimentos relevantes adquiridos na formação Dificuldades encontradas no exercício da docência em EaD Atitudes tomadas para superação das dificuldades Propostas de melhoria para a formação docente

Fonte: Elaboração própria.

Salientamos que os *softwares* foram de grande ajuda na organização e seleção dos dados coletados, mas entendemos que o pesquisador é o principal “instrumento” para o processo de análise dos dados. “A subjetividade do analista não desaparece com o recurso da informática” (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996, p. 257).

32 Mais informações podem ser obtidas em <http://www.tfe.com.br/nvivo.html>.

Há que se ressaltar, ainda, que o pesquisador deve estar ciente de que a realização de uma pesquisa é um trabalho bastante minucioso, que demanda muita dedicação. Os resultados da pesquisa são o produto de muitos passos – teóricos, práticos e analíticos –, que requerem cuidados em todo o processo de investigação. Um deslize em qualquer um dos passos percorridos pode ameaçar a pesquisa como um todo.

Depois dos dados organizados e categorizados, confrontamos os resultados com o referencial teórico elaborado nesta pesquisa, tecendo nossa análise, conforme explicitamos no próximo capítulo.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EAD: COM A PALAVRA OS DADOS

*Kid vinil quando é que vai gravar CD?
Zeca Baleiro*

A educação a distância, em nosso país, tem crescido vertiginosamente, assumindo distintas configurações. Entendemos que essa modalidade de ensino está potencialmente apta a oferecer um ensino de qualidade, tanto quanto se realizasse o mesmo curso na modalidade presencial.

Há na EaD, no entanto, uma real necessidade de profissionais com formação na área. Como forma de evidenciarmos essa afirmação, neste capítulo, propomo-nos a analisar os dados coletados com base nos questionários aplicados aos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE. Como explicitado anteriormente, no capítulo sobre a abordagem metodológica, o método escolhido foi o *survey* por correio eletrônico, realizado por meio do *software Lime Survey*.

Nesta parte do trabalho, buscaremos desvelar os referidos dados, tecendo relações entre eles e a literatura da área, explicitada em capítulos anteriores. O entrelaçamentos dos dados coletados e do referencial teórico nos possibilitou responder o problema e os objetivos da pesquisa.

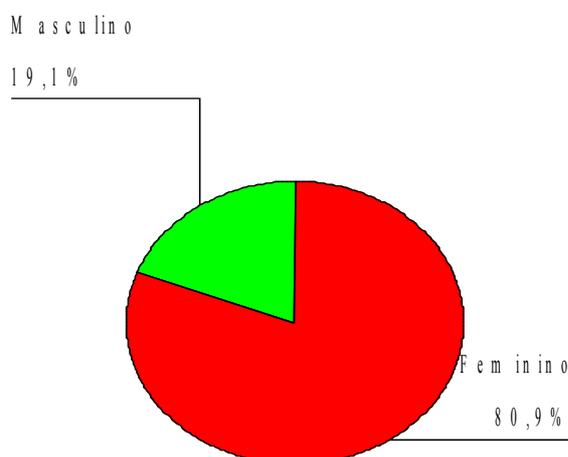
Com o propósito de realizarmos uma análise detalhada dos dados e conseguirmos estabelecer relações entre as partes e o todo, agrupamos as informações obtidas em cinco eixos: no primeiro (5.1), fizemos a caracterização dos sujeitos investigados, quem são e onde atuam profissionalmente; no segundo (5.2), apresentamos a trajetória de sua formação geral e sua formação específica para a docência em EaD; no terceiro (5.3), discutimos sobre os conhecimentos e habilidades dos professores no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso de Pedagogia da UAB/UECE; no quarto (5.4), desvelamos a trajetória dos docentes no curso de Pedagogia da UAB/UECE, como se tornaram docentes, suas atribuições e motivações para o curso; no último (5.5), procuramos adentrar na prática dos docentes, “ouvindo-os” sobre suas dificuldades e superações no exercício da docência em EaD.

5.1 Os professores do curso de Pedagogia da UAB/UECE: quem são?

Nossa amostra é constituída por 47 dos 90 docentes que atuaram no curso de Pedagogia da UAB/UECE, nos semestres 2009.1, 2009.2 e 2010.1, conforme consta no capítulo anterior. Desse total, 80,9% dos docentes são do sexo feminino e 19,1% são do sexo masculino (GRAF. 1).

GRÁFICO 1

Sexo dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011



Fonte: Elaboração própria

Essas informações reforçam importantes pesquisas realizadas no Brasil e no Mundo que sugerem um processo histórico de feminilização do magistério. Segundo Sá e Rosa (2004), desde do início do século XX até os dias atuais assistimos a presença cada vez menor dos homens no exercício da profissão docente. Na pesquisa bibliográfica, realizada pelos autores, a evasão dos docentes do sexo masculino está associada ao crescente desprestígio social e econômico do magistério.

A média de idade dos docentes investigados é de 42,7 anos, com desvio padrão³³ de 9 anos. A mediana é de 42 anos, o que significa dizer que 50% dos docentes possuem até 42 anos. Sendo que a idade mínima é de 25 anos e a máxima de 62 anos. Desta forma,

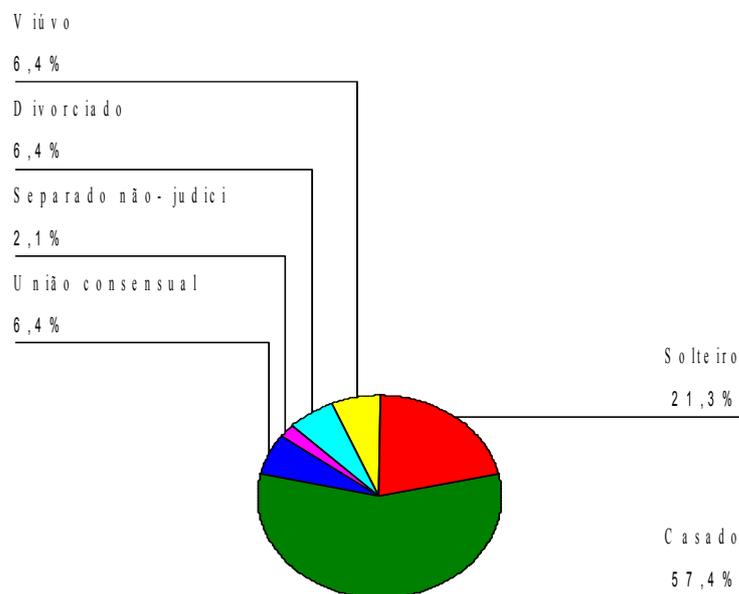
³³ O desvio padrão é uma medida de variabilidade/dispersão de um conjunto de números. Serve para análise da eficácia de uma média: quanto maior o desvio padrão, maior a dispersão e, portanto, menor sua eficácia.

podemos afirmar que a população investigada é composta por adultos experientes.

A maioria dos docentes (57,4%) é casada, enquanto 21,3% deles está formada por solteiros. Os demais (21,3%), se dividem entre viúvos, divorciados, com união consensual ou separados não judicialmente. Essas informações podem ser melhor visualizadas no GRAF. 2.

GRÁFICO 2

Estado civil dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011



Fonte: Elaboração própria.

A função docente na modalidade presencial da educação superior é exercida por 68,1% dos respondentes, sendo que, destes, 81,3% são professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 9,4% da Universidade Federal do Ceará (UFC) e 3,1% do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Observa-se que a maioria é professor de Instituição de Educação Superior (IES) pública. 28,1% são professores de instituições privadas. Nenhum dos entrevistados é professor da única universidade privada de Fortaleza (UNIFOR). Vê-se que, neste caso, o curso de Pedagogia da UAB/UECE segue as orientações do MEC. Segundo os Referenciais de Qualidade para o Educação Superior a Distância - RQESD (2007), o corpo docente deve ser, preferencialmente, vinculado à própria instituição

ofertante.

TABELA 2

Instituição onde os entrevistados exercem a função docente na modalidade presencial – 2011

Instituição	Frequência	Percentual de respostas	Percentual de casos*
UECE	26	66,7	81,3
OUTRA	9	23,1	28,1
UFC	3	7,7	9,4

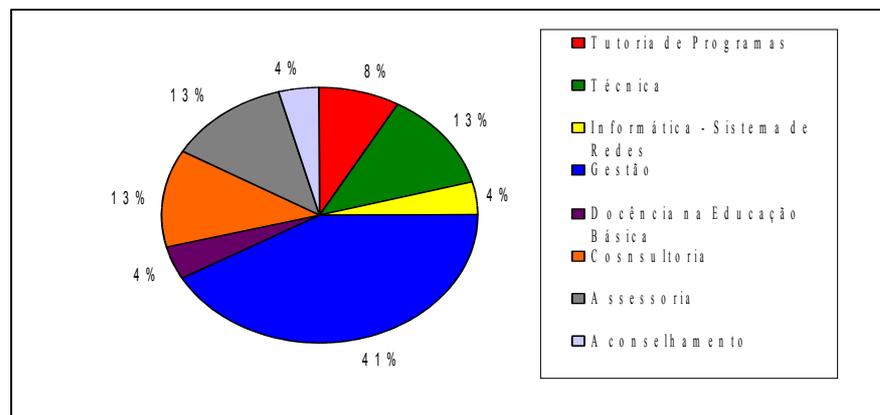
Fonte: Elaboração própria.

* O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes atuam em mais de uma instituição ao mesmo tempo.

Pouco mais da metade dos docentes (51,1%) exerce outra função além da docência no ensino superior, sendo que, neste caso, a função de gestão aparece como predominante, exercida por 41% dos docentes que afirmaram exercer outra função, além da docência, conforme GRAF. 3.

GRÁFICO 3

Outra função exercida pelos docentes* do curso de Pedagogia UAB/UECE – 2011



Fonte: Elaboração própria.

* Somente docentes que afirmaram exercer outra função além da docência no ensino superior.

Com relação à fonte de remuneração, 65% tem como renda principal a docência na modalidade presencial, 32,5% tem como rendimento central o exercício de outras funções e 2,5% tem na docência em EaD sua fonte principal de renda.

Esses dados corroboram o fato de não existir a profissionalização do docente em

EaD. Atualmente os professores que atuam nessa modalidade de ensino, em sua grande maioria, exercem essa função como atividade esporádica e como complementação salarial. Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 153),

o retrato da condição salarial mostra-se mais completo quando se discute a necessidade de mudanças nas classes de carreira – eliminação do regime de dedicação exclusiva, por exemplo – quando se revelam várias “saídas” para a compressão salarial, que tanto pode ser a bolsa de produtividade do CNPq ou múltiplas forma de complementação salarial, como bolsas de extensão, remuneração por aulas em cursos de pós graduação lato sensu, consultorias, assessorias, etc., boa parte destas via FAIs [Fundações de Apoio Institucional]. Aqui também podem ser incluídos diversos programas pautados nas políticas focais do governo, tais como a Escola de Gestores, a Pedagogia da Terra, a Agricultura Familiar, sem esquecer a Educação a Distância (EaD) e cursos para professores das redes municipais e estaduais.

Como observamos, a participação no Programa UAB/UECE e em outros programas que oferecem bolsas, parece ser uma saída encontrada pelos professores para suprir suas necessidades financeiras. O governo, por sua vez, estrategicamente encontra nesses programas uma forma de manter a situação precária, sem fornecer efetivamente um plano de cargos e carreiras digno aos docentes. Ressalte-se, ainda, que o sistema de bolsas não garante ao docente nenhum direito trabalhista, como férias, décimo terceiro salário, entre outros.

5.2 Os professores do curso de Pedagogia da UAB/UECE: trajetória formativa e profissional

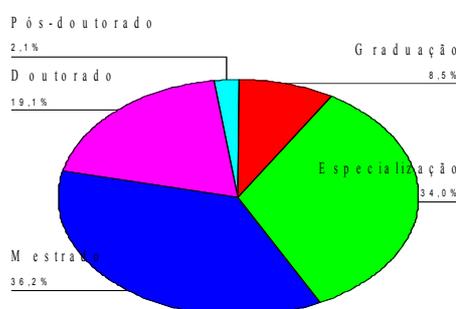
Observamos que um pequeno número de docentes possui apenas graduação (8,5%). A grande maioria (91,5%) apresenta formação em programas de pós-graduação, assim distribuídos: especialização – 34%, mestrado – 36,2%, doutorado – 19,1% e pós-doutorado – 2,1% (GRAF. 4).

Como não existem legislação específica para a formação de professores para a educação a distância, em tese, valem para a EaD as mesmas exigências feitas a docentes para atuação no ensino presencial. Segundo o artigo 66 da LDB 9394/96, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Nota-se que essa exigência não está sendo cumprida integralmente. Dos docentes investigados, quatro possuíam, na época de sua atuação na UAB/UECE, apenas graduação, sendo que deste: um exerceu a função de tutor

presencial, um de tutor a distância e dois de professor formador. Observa-se, ainda, que no início da pesquisa, durante entrevista com o coordenador geral da SEAD na UECE, conforme consta neste trabalho, recebeu-se a informação de que, para atuar na UAB/UECE, seria necessário estar legalmente habilitado para ser professor do ensino superior. Vê-se, portanto, que neste caso ao curso de Pedagogia da UAB/UECE foram abertas exceções sem amparo legal, permitindo-se o exercício da docência sem a habilitação mínima necessária.

GRÁFICO 4

Maiores formação completa dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011



Fonte: Elaboração própria.

A experiência, na educação a distância, dos docentes entrevistados é expressa da seguinte forma: 83,0% já exerceram atividades de professor formador; 31,9% desenvolveram ações de tutor a distância; 31,9% atuaram como professor conteudista, 25,5% trabalharam como tutor presencial e 6,4% desempenharam outras atividades como coordenador, professor pesquisador, supervisor de estágio e orientador de trabalho de conclusão de curso – TCC.

TABELA 3

Experiência em EaD dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011

Atividade já exercida	Frequência	Percentual de casos*
Professor formador	39	83,0
Tutor a distância	15	31,9
Professor conteudista	15	31,9
Tutor presencial	12	25,5
Outra atividade	3	6,4

Fonte: Elaboração própria.

* O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes exerceram mais de uma atividade docente em EaD.

No momento da coleta de dados³⁴, mais de um terço (38,3%) dos docentes pesquisados não estavam exercendo nenhuma função docente em EaD, enquanto que os demais desempenhavam as funções de professor formador (29,8%), tutor a distância (21,3%), professor conteudista (10,6%), tutor presencial (6,4%) e coordenador do curso de Pedagogia da UFC (2,1%).

TABELA 4

Atividade em exercício na EaD dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011

Atividade em exercício	Frequência	Percentual de casos*
Atualmente não trabalha com EaD	18	38,3
Professor formador	14	29,8
Tutor a distância	10	21,3
Professor conteudista	5	10,6
Tutor presencial	3	6,4
Outra atividade	1	2,1

Fonte: Elaboração própria.

* O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes exercem mais de uma atividade docente em EaD.

A partir desses dados observa-se que, como já dissemos, a atuação na EaD se dá de forma descontínua. Os profissionais que atuam na EaD exercem diversas funções, algumas vezes ao mesmo tempo, e não constituem vínculos com a modalidade a distância. Isso torna-se claro se compararmos as duas tabelas anteriores. Enquanto que, por exemplo, 83% dos respondentes afirmaram já ter atuado como professor formador (TAB. 3), apenas 29,8% afirmaram estar exercendo essa função no momento da coleta dos dados. Sem contar que pouco mais de 1/3 dos docentes disseram não estar atuando na EaD nesse momento.

O fato dos docentes não constituírem vínculo com a modalidade influencia em sua formação: como não mantêm uma relação contínua com a EaD não se especializam na área. Isso tende a implicar em um ensino menos qualificado.

O tempo médio de atuação dos docentes na EaD é de 23,6 meses, com desvio padrão de 26,5 meses. Metade dos entrevistados possuem tempo de atuação de até 19 meses. O docente com menor experiência em EaD apresentou somente um mês de atuação na área, enquanto o de maior enfatizou possuir 120 meses.

Podemos afirmar, então, que os professores do curso de Pedagogia da

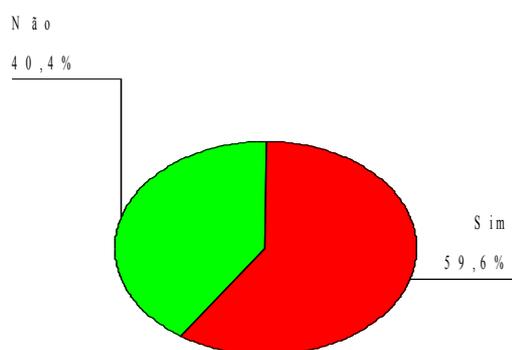
34 Janeiro a março de 2011.

UAB/UECE, têm, em média, pouca experiência na EaD. E se compararmos o maior e o menor tempo de experiência, assim como o valor do desvio padrão, vemos que há uma disparidade muito acentuada. Isto revela não haver critérios definidos para seleção dos docentes em relação ao tempo de experiência nessa modalidade de ensino.

Quanto à formação específica para atuar em EaD, observamos que ainda há um grande número de docentes sem essa formação específica. Isso pode ser percebido a partir dos dados coletados, nos quais 40,4% (19) dos docentes investigados afirmaram não possuir formação específica para EaD (GRAF. 5).

GRÁFICO 5

Formação específica para atuar na EaD dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011



Fonte: Elaboração própria.

Os dados analisados, até aqui, nos fazem refletir sobre a qualidade do ensino a distância e as necessidades dos docentes. O primeiro desafio a ser transposto se refere à formação dos professores. Os profissionais que se tornam docentes na educação a distância têm desempenhado suas funções com pouca ou nenhuma orientação.

Dos que apresentam formação específica para a EaD, 60,7% a obtiveram em cursos de extensão promovidos pela UAB/UECE; 39,3% adquiriram essa formação em disciplinas de cursos de pós-graduação; 28,6% em cursos de extensão não promovidos pela UAB/UECE; 28,6% em cursos realizados por iniciativa própria; 14,3% em disciplinas da graduação. Já 7,1% afirmaram ter tido outros tipos de formação, por meio de grupos de estudo e pesquisa. Note-se que um mesmo docente pode ter assinalado mais de um tipo de formação realizada.

Dos 28 docentes (59,6% do total) que cursaram formação em EaD, a quantidade

dos cursos realizados variou de um a seis, tendo uma média aritmética de 2,5 cursos por docente e desvio padrão de 1,5 cursos. Metade dos docentes fez até dois cursos.

A tabela a seguir (TAB.5) descreve os conteúdos que foram ministrados nos cursos de EaD realizados pelos docentes que obtiveram formação específica para atuar nessa modalidade.

TABELA 5
Conteúdos ministrados nos cursos de EaD realizados pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2011

Conteúdo	Percentual de respostas
Conceito de EaD	96,4
Contextualização e histórico da EaD	85,7
Características e modelos de EaD	75,0
Competências e habilidades necessárias à EaD	75,0
Ferramentas interativas utilizadas na EaD	71,4
Prática do Moodle	67,9
Prática em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA	67,9
Avaliação em EaD	67,9
Didática aplicada à EaD	64,3
Legislação aplicada à EaD	60,7
Elaboração de material didático na EaD	35,7
Outros (gestão da EaD, planejamento e projeto pedagógico)	7,1

Fonte: Elaboração própria.

Dos docentes que obtiveram formação específica, quase todos (96,4%) estudaram o conceito de EaD. Também foi bem expressiva o estudo dos conteúdos: contextualização e histórico da EaD; características e modelos de EaD; competências e habilidades necessárias à EaD.

Nota-se que os cursos realizados pelos docentes deram ênfase à parte conceitual (histórico, conceito, contexto e características). Também são enfatizados nos cursos as competências e habilidades necessárias à EaD (embora para 25% dos docentes, os cursos não trataram disso). É fato que, para atuar nessa modalidade, o profissional deve conhecer suas peculiaridades e entender seu processo de constituição, a fim de reconhecer suas características e necessidades, as quais são distintas daquelas do ensino presencial.

Seguido dessa contextualização da EaD, as ferramentas interativas, os ambientes virtuais de aprendizagens (a parte prática referente ao ambiente virtual) e a avaliação em EaD também foram explorados nos cursos realizados, com percentuais de presença acima de 65%.

Como no modelo UAB geralmente quem atua diretamente no ambiente virtual são os tutores, parece-nos que os cursos possuem foco nesses docentes, ficando em segundo plano a formação para outros aspectos igualmente importantes como, por exemplo, a elaboração de material didático (35,7%).

É preciso considerar que a EaD possui formas e organizações específicas. Na EaD, por exemplo, o falar e ouvir são, muitas vezes, substituídos por escrever e ler. A interação educacional precisa ser planejada, construída, testada e avaliada a partir dos objetivos pedagógicos que considerem essa modalidade de educação. Neste sentido, a formação dos professores deve levar em conta novos saberes que precisam ser mobilizados pelos docentes. Esses novos saberes estão estritamente relacionados, dentre outros, com o aprendizado de novas formas de interação com os alunos (mediada pela tecnologia) e de produção de materiais com linguagem apropriada.

A compreensão das dificuldades dos alunos no momento em que eles têm acesso aos materiais didáticos requer do professor envolvido em EaD um cuidado maior na elaboração desses materiais com o objetivo de compensar a distância física entre ele e os estudantes. Tal compensação não se realiza disponibilizando uma grande quantidade de textos para os alunos lerem, nem tampouco enfeitando o ambiente das aulas com cores, imagens e animações. Esses recursos podem e devem compor uma aula a distância, porém o produto final precisa traduzir equilíbrio e bom senso. (CASTRO FILHO et al., 2009, p. 50).

Em cursos de formação para atuar na EaD, os conteúdos a serem trabalhados devem preparar os docentes para lidar com essa “nova forma de ensinar e aprender”, tanto no que diz respeito a aspectos teóricos como práticos. É fundamental que o docente esteja preparado para lidar com uma educação mediada.

Considerando como cursos de curta duração aqueles com carga horária até 60 horas, média duração de 61 a 120 horas e longa duração acima de 121 horas, observou-se que, dos 25 profissionais que participaram de cursos promovidos pela UAB/UECE, por outras instituições ou por iniciativa própria, 56% fizeram cursos de média duração, enquanto 28% foram de curta duração e somente 16% participaram de cursos de longa duração.

Ao avaliarem a contribuição dos cursos de extensão promovidos pela UAB/UECE para sua atuação em EaD, dos 17 docentes que realizaram esse curso, a maioria (64,7%) afirmou que o curso atendeu parcialmente as suas necessidades formativas na área; menos de 1/3 (29,4%) explicitou que atendeu totalmente essas necessidades; e 5,9% consideraram o curso indiferente (não teve nenhuma influência quanto às suas necessidades de formação).

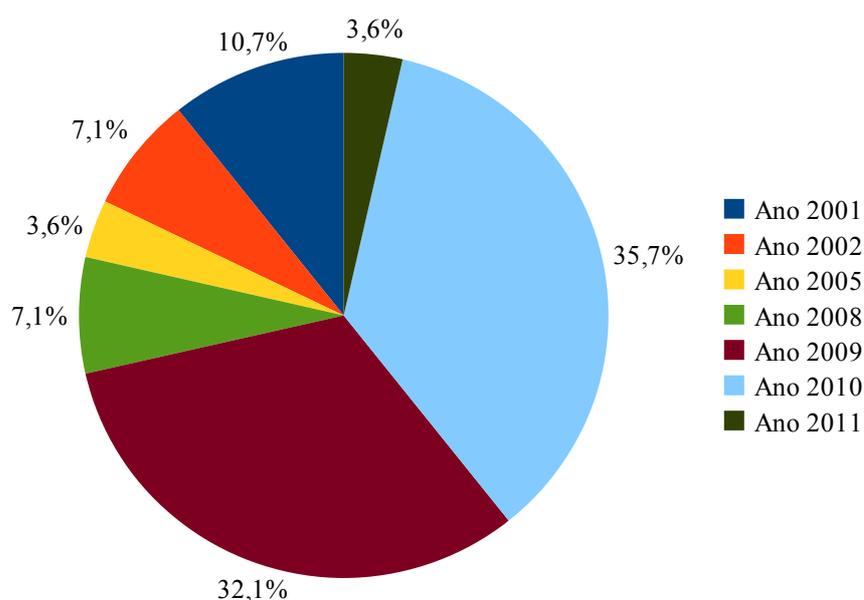
Dos dados anteriormente apresentados, conclui-se que os cursos de formação promovidos pela UAB/UECE não estão atendendo plenamente as necessidades formativas demandadas pela área. Cabe à UAB/UECE, portanto, repensar o processo formativo implementado.

Mais uma vez percebemos que os docentes que atuam nos cursos a distância promovidos pela UAB/UECE carecem de melhor formação na área. Se compararmos os dados obtidos nesta pesquisa, observamos que, dos 28 docentes (59,6% de 47) com formação específica para atuar na EaD, 17 alcançaram essa formação em cursos promovidos pela UAB/UECE e, desses, 12 afirmaram que o curso não atendeu todas suas necessidades formativas (atendimento parcial ou indiferente). Esses dados nos possibilitam afirmar que a maioria dos docentes que atuam no curso de Pedagogia da UAB/UECE (19 que não cursaram nenhuma formação específica mais os 12 anteriormente citados, totalizando 31, ou 66,0% do total) exercem sua função com formação inadequada.

Os docentes que participaram de formação específica para atuar na EaD realizaram seus cursos, pela última vez, principalmente nos anos de 2009 e 2010 (19 ou 67,9% do total). Essa informação pode ser observada no GRAF. 6.

GRÁFICO 6

Ano que se deu a última formação para atuar em EaD realizada pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011



Fonte: Elaboração própria.

A formação continuada de professores é inerente à própria atividade docente. Com a presença cada vez mais generalizada das TICs em toda a sociedade e seu caráter de inovação permanente, a necessidade de formação nessa área se torna cada vez mais significativa. O uso das TICs na Educação, mesmo que de forma instrumental, se constitui em demanda constante de formação para a atuação profissional do docente (PRETTO; RICCIO, 2010). Belloni (2006, p. 82) reforça esse pensamento ao afirmar que, “para fazer frente a essa nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias”.

Dada essa necessidade, uma formação que se pretenda continuada deveria ocorrer de forma sistemática, no mínimo, anualmente. Observa-se, no entanto, que no curso de Pedagogia da UAB/UECE isso não ocorre.

Ressalte-se que, segundo a Resolução CD/FNDE (2008), que estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema UAB, as instituições têm como obrigação, dentre outras, estruturar cursos destinados à formação continuada. Essa mesma Resolução prevê, ainda, financiamento para projetos de capacitação de gestores para a EaD, produção de material didático, capacitação dos professores conteudistas, desenvolvimento do *design* institucional do material didático para a EaD etc.

Do que foi percebido na trajetória de formação dos docentes pesquisados, reiteramos a esporadicidade da atuação desses no ensino superior nos cursos a distância. Este fato é enfatizado, mais uma vez, ao constatarmos que 36,2% dos docentes não estão atualmente inseridos em atividades em EaD.

Talvez, também resida no aspecto da esporadicidade de atuação na EaD, o fato de parte significativa dos docentes (40,4%) não ter realizado cursos de formação em EaD. Ademais, ao fazermos uma análise dos cursos realizados, observamos que estes mantêm uma relação estreita com a atuação docente na UAB/UECE, pois se observa que os cursos foram, em sua grande maioria, promovidos pela própria UAB/UECE. A maioria dos docentes participou de apenas um ou dois cursos com carga horária média (61 a 120 horas). Adicione-se a essas constatações o fato de que, em alguns casos, um curso de formação de 80 horas fazia parte do processo seletivo para ingressar no curso de Pedagogia da UAB/UECE.

Ficou evidente, também, que os cursos realizados pelos docentes e promovidos

pela UAB/UECE não contribuíram efetivamente com suas necessidades de formação. Não só pelo fato de 64,7% ter afirmado que o curso atendeu apenas parcialmente às suas necessidades de formação, mas também por seus relatos frente às dificuldades, conhecimentos e habilidades para o uso das tecnologias empregadas no curso. Mais adiante detalharemos esse assunto.

As análises relatadas apontam para uma real necessidade de se repensar os currículos dos cursos de formação de professores e os programas de pós-graduação, com o intuito de se implementar ações de valorização e incentivo à formação didático-pedagógica dos docentes, com foco no uso das TICs e na perspectiva da educação a distância.

Também devemos considerar a possibilidade de, no futuro, haver uma possível convergência entre os ambientes virtuais e presenciais. “Dos ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vem se descobrindo mutuamente complementares” (TORI, 2010, p. 121).

Caso essas previsões se concretizem, torna-se necessário implementar ações formativas que favoreçam a apropriação didático-pedagógica para o uso das TICs por parte dos docentes, sob pena de mais uma vez estes se encontrarem em situações de “atraso” e desvantagem em relação às ações desenvolvidas.

As observações levantadas neste estudo colocam em evidência que a preocupação com a formação pedagógica, para o uso das TICs e para a EaD, praticamente inexistente. Tem-se por suposto que o professor que domina o conteúdo específico que deve ensinar encontra “naturalmente” os meios para fazê-lo, tanto no que se refere à transmissão do corpo de conhecimentos desse campo, como no desenvolvimento de formas de pensamento e de habilidades técnicas essenciais à atuação na EaD. A esse respeito Pretto e Riccio (2010, p.161) afirmam que

ao mesmo tempo, a proposta de uma formação prévia para a atuação docente em cursos online nem sempre é bem aceita pelos docentes. Alguns deles acreditam que sua autonomia e experiência docente são suficientes para atuar também nesses cursos, desde que contemplem conteúdos por eles dominados; outros rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros ainda, assoberbados de trabalho, adentram pelo mundo dos cursos online sem que o tempo lhes permita participar de uma formação mais específica para essa docência.

As situações apresentadas, até aqui, nos remetem a outro aspecto da EaD em

nosso País: essa modalidade de ensino se reveste ainda de caráter de novidade, principalmente no modelo UAB, revelando, assim, dificuldades na sua constituição. Para todo processo que esta em estruturação, tende-se a esperar a ocorrência de alguns equívocos, inerentes a esse caráter de construção. Por outro lado, é indispensável que, desde o início, sejam corrigidos os equívocos. É preciso estar alerta para, ao inserir em sua proposta de trabalho um projeto novo, como é o caso da UAB/UECE, a Universidade estabeleça critérios e esteja atenta às eventuais falhas, objetivando corrigi-las, sob pena de se criar um modelo de EaD com erros que podem comprometer a credibilidade dessa modalidade e da própria Universidade.

5.3 Conhecimento e habilidades dos docentes no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso

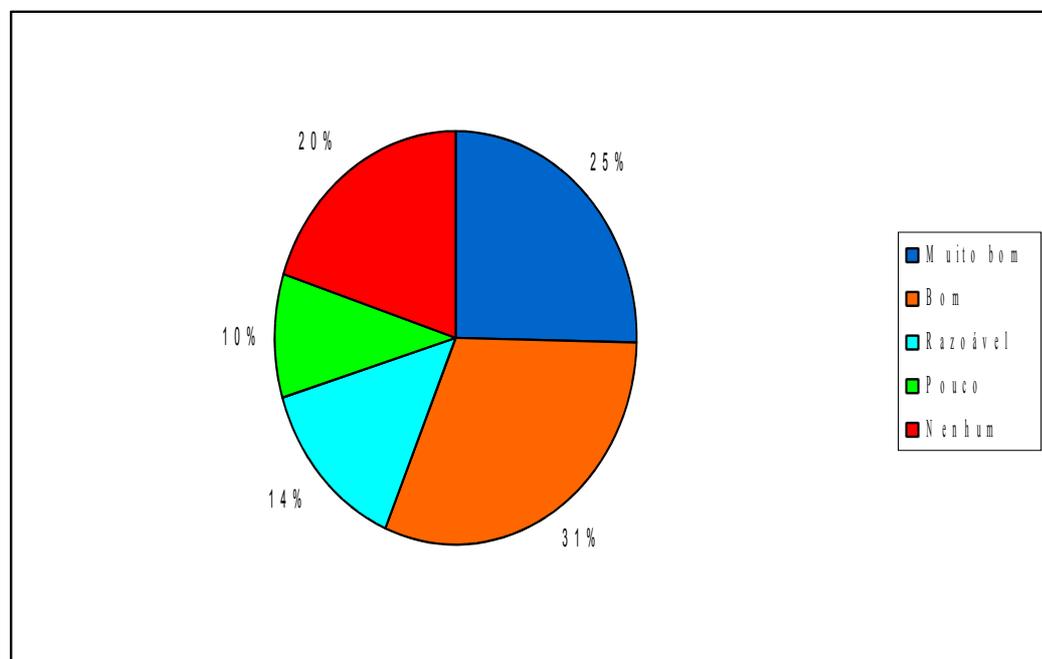
A EaD, como modalidade de ensino e aprendizagem mediada por tecnologias, apresenta-se como uma nova perspectiva à atuação docente. Isso significa, de modo essencial, substituir uma proposta embasada na educação presencial por uma outra na qual a relação docente-discente/ensino-aprendizagem acontece em espaços e tempos assíncronos. Para tanto, torna-se necessário a utilização de uma multiplicidade de recursos tecnológicos com o objetivo de concretizar as relações de aprendizagem. Aos docentes envolvidos nesse processo, se faz necessário o domínio dos recursos utilizados nos cursos. No entanto, segundo Pretto e Riccio (2010, p. 160),

mesmo o docente sentindo-se à vontade com o conteúdo a ser abordado (objeto de estudo e experiência dos seus longos anos de atividade profissional), na maioria das vezes ele desconhece as peculiaridades e especificidades da atuação na docência *online*, principalmente se estamos pensando numa perspectiva que considere a rede como elemento de fortalecimento dos processo de produção de culturas e de conhecimentos, e não como mera distribuidora de informações.

Essa situação, também nos foi revelada a partir da aplicação dos questionários sobre as habilidades e conhecimentos dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE. Os docentes envolvidos nesse projeto, de uma forma geral, não dominam e/ou conhecem todos os recursos tecnológicos utilizados no curso (GRAF. 7).

GRÁFICO 7

Nível geral dos conhecimentos e habilidades dos docentes no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011



Fonte: Elaboração própria.

Baseado no GRAF. 7, podemos concluir que existem pouco ou nenhum conhecimento ou habilidade na utilização dos recursos tecnológicos para uma parcela significativa (44%) dos profissionais do curso de Pedagogia da UAB/UECE. Isso reforça o pensamento de Pretto e Riccio (2010, p.161): “na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos online sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas”.

De uma maneira mais específica, podemos afirmar que as dificuldades apresentadas pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE são principalmente no que diz respeito a preparar lição *online*³⁵, produzir roteiros para videoaulas e atuar em videoaulas, considerando-se uma escala de 1 a 5 (1 – nenhum, 2 – pouco, 3 – razoável, 4 – bom, 5 – muito bom). Por outro lado, segundo sua perspectiva, possuem um conhecimento

³⁵ O módulo de atividade questionário permite ao professor projetar e elaborar quizzes, constituídos de uma grande variedade de tipos de questões, incluindo escolha múltipla, verdadeiro ou falso e respostas curtas. As perguntas são armazenadas no banco de questões e podem ser reutilizadas em questionários diferentes. (Disponível em <http://moodle.org/>)

tendente a razoável no que se refere a participar de wikis³⁶, elaborar glossários³⁷ e construir portfólios. Já para participar de videoconferências, produzir material didático-pedagógico e interagir em chats, os docentes dizem possuir um conhecimento razoável. No tocante a interagir em fóruns, usar o ambiente virtual Moodle e analisar tarefas, afirmar apresentar um conhecimento tendente a bom. Salientam, contudo, possuir bom domínio quanto ao uso da internet e tendência a um domínio muito bom quanto à utilização de e-mail. Podemos ter uma visualização mais detalhada desses dados na TAB. 6.

TABELA 6

Conhecimentos e habilidades dos docentes no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011

Item	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Usar e-mail	4	5	4,79	0,414
Usar internet	3	5	4,51	0,585
Analisar tarefas	1	5	3,91	1,299
Usar o ambiente virtual Moodle	2	5	3,89	0,814
Interagir em fóruns	1	5	3,83	1,185
Interagir em chats	1	5	3,57	1,137
Produzir material didático-pedagógico	1	5	3,26	1,467
Participar de videoconferências	1	5	3,11	1,272
Construir portfólios	1	5	2,94	1,451
Construir glossários	1	5	2,81	1,555
Participar de wikis	1	5	2,66	1,478
Produzir roteiro para videoaulas	1	5	2,53	1,349
Preparar lições (quiz)	1	5	2,36	1,552
Atuar em videoaulas	1	5	2,30	1,366

Fonte: Elaboração própria.

Os docentes que atuam na UAB/UECE não estão preparados para lidar com as

36 Um wiki é uma coleção de documentos web colaborativa. Basicamente, uma página wiki é uma página *web* onde todos podem criar um texto, diretamente no navegador, sem precisar saber HTML. Um wiki começa com uma primeira página. Cada autor pode acrescentar outras páginas ao wiki simplesmente criando um *link* para uma página que ainda não existe. (Disponível em <http://moodle.org/>).

37 O módulo de atividade glossário permite aos participantes criar e manter uma lista de definições como em um dicionário. O glossário pode ser usado de muitas maneiras. As listas podem ser visualizadas em diferentes formatos. Um glossário pode ser uma atividade de colaboração ou ser restrita a inscrições feitas pelo professor. As inscrições podem ser colocados em categorias. O recurso de autolinking vai destacar qualquer palavra no curso que está localizado no glossário. (Disponível em <http://moodle.org/>).

ferramentas básicas de um curso a distância via internet, seja de forma instrumental ou pedagógica. Esses dados são reafirmados, mais adiante, quando indagamos aos docentes sobre se eles se sentem preparados para o exercício da docência em EaD. Muitos referiram-se a não se sentirem bem preparados, por não dominarem os recursos tecnológicos empregados no curso.

D³⁸20 - Não domino alguns recursos tecnológicos atuais de apoio didático-pedagógico.

D10 - A modalidade EaD demanda melhor familiaridade com a linguagem dos programas utilizados, cujo domínio eu não tenho

D14 - Sinto necessidade de conhecer melhor todas as possibilidades que o moodle oferece. Queria fazer um curso direcionado a utilização do moodle. Também conhecer o quiz, que realmente nunca ouvi falar.³⁹

Os dados apresentados sobre as habilidades e conhecimentos dos docentes para o uso dos recursos tecnológicos empregados no curso de Pedagogia da UAB/UECE reforçam a precariedade da formação ofertada a esses docentes, seja por incipiência de oferta, seja por essa ser concretizada de forma inadequada. Se compararmos os dados obtidos nas TAB. 5 (Conteúdos trabalhados nos cursos de EaD realizados pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011) com a TAB. 6 (Conhecimentos e habilidades dos docentes no uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011), temos a seguinte situação: parte significativa dos docentes que realizaram alguma formação em EaD estudaram as ferramentas interativas na EaD (71,4%); prática no Moodle (67,9%) e prática em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA (67,9%). Isso contrasta, no entanto, com o fato dos docentes possuírem pouco conhecimento quanto à utilização de ferramentas do Moodle, tais como: preparar lições (média 2,3); participar de wikis (média 2,6) e construir glossários (média 2,8).

Além da necessidade de dominar os recursos tecnológicos empregados na educação, outra questão que merece ficar clara é que não basta dominar o uso das tecnologias em si, mas termos clareza de sua aplicação pedagógica. “Com a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a dominar e valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem (MAURI; ONRUBIA, 2010 p. 119). Ou seja, fugir do

³⁸Como forma de garantir o anonimato dos sujeitos investigados, identificamos as “falas” dos docentes pela letra D

³⁹ As respostas foram mantidas conforme o original.

paradigma da educação tradicional e não usar tecnologias novas com metodologias velhas. Sabemos, no entanto, que esta não é uma tarefa fácil pois,

é preciso procurar a explicação para tal dificuldade no fato de que tanto as possibilidades que oferecem as TIC para o ensino e o aprendizado quanto as normas, sugestões e propostas de uso pedagógico e didático das mesmas são sempre e irremediavelmente reinterpretadas e reconstruídas pelos usuários, professores e alunos, de acordo com os marcos culturais em que eles se desenvolvem e a dinâmica das atividades que realizam conjuntamente. (COLL; MONEREO, 2010, p. 33).

Sem querermos ser redundantes, mas como uma forma de evidenciar algo que urge na educação, voltamos à real necessidade de mudança de atitude: os cursos de formação de professores para a EaD devem levar esses profissionais a entender que, para além das teorias e discursos, devem assumir uma postura realmente inovadora na EaD, a fim de que efetivamente ela se sustente como uma modalidade educacional de qualidade para a qual está potencialmente preparada.

5.4 Docência em EaD: a experiência no curso de Pedagogia da UAB/UECE

Com base no cálculo da amostragem probabilísticas de nossa pesquisa (intervalo de confiança de 95%, estimativa populacional de 0,5 e erro amostral de 0,1), a amostra se constituiu de 47 docentes, conforme explicitado em nossa metodologia. Desses 47 docentes, enviamos os questionários para 36 professores formadores, 7 tutores a distância e 4 tutores presenciais. Segundo informações obtidos na Secretaria do curso de Pedagogia da UAB/UECE, os professores conteudistas estariam incluídos no universo de professores formadores. A função exercida pelos docentes participantes desta pesquisa, no período de 2009.1 a 2010.1, deveriam confirmar esses dados pré-estabelecidos pelo cálculo de proporção da população investigada. No entanto, de acordo com a TAB. 7, houve discrepância no universo de tutores e professores formadores. Dos 36 participantes que receberam o questionário na condição de professor formador⁴⁰, três marcaram apenas a opção de professor conteudista e dois marcaram exercer também a função de tutor a distância.

De acordo com a Lei Federal de 11 de julho de 2007, os bolsistas fazem jus ao recebimento de uma única bolsa por período, mesmo que exerçam mais de uma função no âmbito do Sistema UAB (BRASIL, 2007). Também é vedada a acumulação de bolsa de

40 Informações fornecidas pela Secretaria do curso de Pedagogia da UAB/UECE.

estudo ou pesquisa de agências de fomento federais. Tomando como base a lei citada, recebemos informações no curso de Pedagogia da UAB/UECE que um mesmo docente não poderia exercer a função de professor formador e tutor ao mesmo tempo, fato que, segundo as respostas obtidas nos questionários, está ocorrendo.

Outro aspecto a ser observado é o caso dos três docentes que só assinalaram ter atuado no curso como professor conteudista. Não foi enviado questionário especificamente para esse profissional. Sendo assim, conclui-se que docentes que estavam nas listagens oferecidos pela Secretaria do curso como exercendo a função de professor formador não exerceram essa função. Isso nos leva a supor que, no curso de Pedagogia da UAB/UECE, são feitos ajustes em relação aos profissionais que vão exercer a função de professor formador.

TABELA 7

Atividade de docente em educação a distância desenvolvida no curso de Pedagogia da UAB/UECE no semestre 2009.1 - 2010.1

Atividade	Frequência	Percentual de casos*
Professor formador	33	55,9
Professor conteudista	13	22,0
Tutor a distância	9	15,3
Tutor presencial	4	6,8

Fonte: Elaboração própria.

* O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes exercem mais de uma atividade docente em EaD.

Existem distintos modos de se iniciar em uma atividade profissional. Mais da metade (61,7%) dos docentes que atuaram no curso de Pedagogia da UAB/UECE obtiveram essa oportunidade sem passar por seleção, pois 44,7% afirmaram ter se tornado docente do curso através de indicação e 17% por convite da coordenação.

Para os 38,3% que passaram por processo seletivo, esse processo constou de envio de currículo e entrevista para 94,4% desses docentes, participação em curso de formação para 61,1% e prova escrita para 5,6%⁴¹.

Consideramos que em virtude da pouca formação apresentada pelos docentes com relação à EaD, o processo de seleção dos que irão compor o quadro funcional do curso, deveria considerar, como critério mínimo, alguma experiência em EaD.

Cabe aqui lembrar que, sobre a formação dos profissionais para atuar na EaD, os

41 Os docentes podiam assinalar mais de uma alternativa.

Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) apontam como necessário, entre outros, que o corpo docente deve possuir formação e experiência na área de ensino e em educação a distância.

Considerando que mais da metade (61,7%) dos profissionais que atuaram na UAB/UECE ingressaram nessa atividade sem passar por nenhum tipo de seleção e que 40,4% (GRAF. 5) não possuem nenhuma formação específica para o exercício da docência em EaD, a UAB/UECE não atende aos critérios mínimos para atuação nessa modalidade de ensino, o que pode comprometer a formação dos alunos inseridos nesses cursos, uma vez que a docência na EaD, como já dissemos, requer conhecimentos e habilidades distintas da docência no ensino presencial.

Entendendo que vários são os papéis a serem desempenhados pelos docentes da EaD, as suas atribuições vão variar a partir das funções desempenhadas (tutor, professor formador, professor conteudista). Sendo assim, na distribuição das atividades desenvolvidas pelos docentes, encontramos pontos comuns e distintos nessas atribuições. Assim, quanto às atribuições/atividades desenvolvidas pelos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE, realizamos as análises de forma separada, de acordo com a função exercida. Inicialmente, apresentaremos a atribuição comum a todos os docentes (TAB. 8), segundo as atividades desenvolvidas por eles no curso; em seguida, trataremos das ações específicas de cada função⁴².

TABELA 8

Atribuição/atividade comum dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2011

Atribuição/Atividade	Percentual de respostas			
	Professores conteudistas	Professores formadores	Tutores presenciais	Tutores a distância
Participar do curso de formação em EaD	30,8	27,3	25,0	88,9

Fonte: Elaboração própria.

O PPP do curso de Pedagogia da UAB/UECE (2008), ao definir as funções a serem desempenhadas pela equipe docente, informa que “após a seleção, os professores candidatos deverão participar do processo de formação que supõe a participação em um curso sobre EaD” (p. 15). Essa indicação aparece para todos os envolvidos. Dos docentes

42 No apêndice E, incluímos uma tabela com os dados de todas as funções incluídas no questionário, associadas aos papéis desempenhados pelos docentes.

investigados, no entanto, somente os tutores a distância de forma expressiva (88,9%) percebem que participar de cursos de formação em EaD faz parte de suas funções.

O edital de seleção da UAB/UECE para composição do quadro de tutores, evidencia como atribuições para os tutores presenciais, entre outras, as funções explicitadas na TAB. 9. Podemos observar que, para esses sujeitos, estão claras as funções inerentes a auxiliar os estudantes, no que se refere a motivá-los e fornecer informações, assim como estar atento à interatividade deles. Fração de 3/4 dos tutores presenciais entende que oferecer suporte aos alunos faz parte de suas atribuições; mas apenas a metade reconhece que deve participar dos encontros presenciais e oferecer suporte aos professores formadores.

TABELA 9

Atribuições/atividades dos tutores presenciais do curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2011

Atribuições/Atividades	Percentual de respostas
Disponibilizar e fornecer informações aos alunos	100
Incentivar, auxiliar e estimular o aluno para o uso das TICs	100
Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais precisam ser motivados	100
Oferecer suporte aos alunos	75
Participar dos encontros presenciais nas cidades que possuem sede de polos de apoio presencial	50
Oferecer suporte aos professores formadores	50

Fonte: Elaboração própria.

Já os tutores a distância também tem plena consciência de que orientar e motivar os estudantes são atividades inerentes às suas funções. No que se refere a estar atento à interatividade dos estudantes e corrigir as atividades do Moodle, 75% dos tutores a distância reconhecem como sua atribuição. Apenas 2/3 assumem que deveriam corrigir as atividades realizadas no Moodle. Se não são os tutores a distância que deveriam fazer isso, quem seria o responsável por essa ação? Pouco mais da metade (55,6%) entende que manter o registro atualizado no ambiente virtual e definir as atividades a serem utilizadas faz parte de suas atribuições. Menos da metade (44,4%) considera que deva oferecer suporte aos professores formadores.

TABELA 10

Atribuições/atividades dos tutores a distância do curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2011

Atribuições/Atividades	Percentual de respostas
Orientar o estudo e aprendizagem dos alunos	100
Incentivar, auxiliar e estimular o aluno para o uso das TICs	100
Disponibilizar e fornecer informações aos alunos	88,9
Acompanhar e orientar as atividades propostas nas disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas, e responder as mensagens recebidas dos alunos	88,9
Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais precisam ser motivados	77,8
Corrigir atividades realizadas no Moodle	66,7
Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações, bem como o lançamento de notas em meio eletrônico	55,6
Definir as estratégias/atividades a serem utilizadas (fóruns, chats, videoaulas)	55,6
Oferecer suporte aos professores formadores	44,4

Fonte: Elaboração própria.

Segundo o PPP do curso de Pedagogia da UAB/UECE, são funções dos professores conteudistas as atividades descritas na TAB. 11. Percebe-se, porém, que as atribuições não estão claras para esses profissionais. Ressalte-se que, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 8 (2010), que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas a participantes dos cursos dos programas de formação superior do Sistema UAB, o professor pesquisador é o profissional designado a atuar nas atividades de elaboração de material didático. É curioso o fato de 39,5% dos docentes que realizaram essa atividade não a reconheçam em sua prática como professor conteudista. Quando se trata de avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico do curso, considerando-se tratar-se de especialistas nos conteúdos, pouquíssimos (7,7%) se observam com essa atribuição.

TABELA 11

Atribuições/atividades dos professores conteudistas do curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2011

Atribuições/Atividades	Percentual de respostas
Escrever material didático-pedagógico	61,5
Atuar na gravação de videoaulas	53,8
Avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico	7,7

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere aos professores formadores, a situação não é muito diferente: os docentes não compreendem ou não sabem as atribuições que deveriam desempenhar. As atribuições de realizar atividades de finalização da disciplina, participar dos encontros presenciais e orientar os estudos dos alunos foram as únicas que obtiveram percentual de respostas acima de 60%. Por outro lado, parcela significativa dos professores formadores (cujas respostas foram próximas ou abaixo de 50%) não reconhecem algumas de suas funções. Chama a atenção o fato de 33,3% dos professores formadores não identificar que ir para os encontros presenciais seja responsabilidade deles. Pergunta-se novamente: se não é deles, de quem será?

TABELA 12

Atribuições/atividades dos professores formadores do curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2011

Atribuições/Atividades	Percentual de respostas
Realizar as atividades obrigatórias de finalização das disciplinas (correção de provas finais e fechamento do diário de notas)	69,7
Participar dos encontros presenciais nas cidades que possuem sede de polos de apoio presencial	66,7
Orientar o estudo e aprendizagem dos alunos	60,6
Disponibilizar e fornecer informações aos alunos	54,5
Acompanhar e corrigir trabalhos, provas, relatórios de estágio e trabalho de conclusão de curso	51,5
Incentivar, auxiliar e estimular o aluno para o uso das TICs	48,5
Acompanhar e orientar as atividades propostas nas disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas, e responder as mensagens recebidas dos alunos	42,4
Definir as estratégias/atividades a serem utilizadas (fóruns, chats, videoaulas)	24,2
Oferecer suporte aos tutores	9,1

Fonte: Elaboração própria.

Fica evidente que muitos profissionais que atuam nos curso de Pedagogia da UAB/UECE não têm clareza de suas funções e atribuições no curso. Esse desconhecimento se torna mais acentuado entre os professores formadores e conteudistas.

Quanto às motivações dos docentes para atuar na EaD, podemos afirmar que a grande maioria dos investigados viram na EaD a possibilidade de novas experiências (89,4%); em seguida, vem a possibilidade de uma renda extra (57,4%) e a identificação com a modalidade de ensino (46,8%). 4,3% apresentaram outras motivações para atuar na EaD, são elas: enriquecimento do currículo e vontade de conhecer os alunos e a organização do curso em EaD, a fim de fazer uma avaliação pessoal da modalidade.

5.5 Atuação em EaD no curso de Pedagogia da UAB/UECE: prática, dificuldades e superações

Ao procurarmos penetrar na trajetória dos docentes, tentando desvendar questões referentes às práticas vivenciadas por eles, suas dificuldades individuais no exercício da docência em EaD e o que estes têm feito para superar tais dificuldades, somos instigados à reflexão e à visitação crítica dos processos de construção da subjetividade dos professores como seres singulares. Há que considerar que suas práticas e angústias estão estritamente relacionadas à forma como eles percebem a realidade; e esta percepção está vinculada às suas experiências socioculturais (LOPES; JORGE, 2005).

Consideramos que as formas como os indivíduos interpretam os fatos e agem, fundamentadas nas suas interações sociais, determinam seus diferentes modos de ser e existir, levando-os a expressarem suas experiências e angústias também de maneiras distintas. “Torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão necessariamente, vinculados às condições contextuais de seus produtores”. (FRANCO, 2005, p. 13). É nessa perspectiva que buscamos fazer uma análise de conteúdo das informações dadas pelos docentes pesquisados.

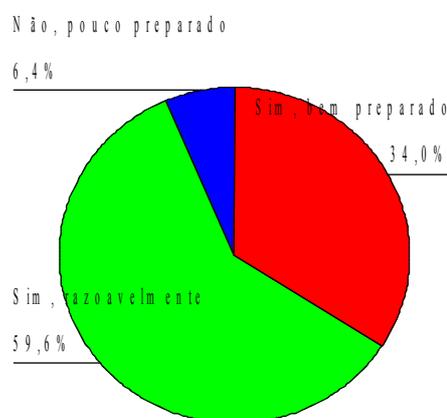
Com a disseminação de cursos via internet, muitos professores universitários são levados a participar desses cursos. Em muitas situações, docentes com pouco experiência no uso de tecnologias percebem-se despreparados; em outras, mesmo se considerando preparados deparam-se com dificuldades próprias do contexto como, por exemplo, lidar com

interação online (PRETTO; RICCIO, 2010).

Dos docentes participantes desta pesquisa, pouco mais da metade (59%) respondeu que se sentia razoavelmente preparado para o exercício da docência em EaD, aproximadamente 1/3 (34%) se considerou bem preparado, enquanto 6,4% dos respondentes se acharam pouco preparados (GRAF 8).

GRÁFICO 8

Autoavaliação dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE quanto à preparação para atuar na modalidade EaD – 2011



Fonte: Elaboração própria.

Os docentes que se sentem bem preparados para atuar na EaD encontram embasamento para justificar seu preparo em sua própria formação e experiência profissional. Dos 16 docentes que afirmaram estar bem preparados: quatro disseram que a prática e a experiência adquirida nos cursos em EaD os tornaram assim; quatro anotaram que os conhecimentos e habilidades na utilização das TICs os fazem bem preparados; e metade dos docentes que se consideraram preparados (oito), informaram ser a experiência como docente na modalidade presencial o motivo para seu preparo.

D16 - Tenho ministrado tranquilamente as disciplinas, buscando enriquecer sempre no sentido de favorecer aulas agradáveis e ricas.

D24 - Me sinto preparada pelo fato de ter uma formação que me conduziu a uma prática pedagógica fundamentada e orientada por meio de diversos cursos de extensão, pós-graduação, os quais me levaram a uma competência profissional e me instiga constantemente a busca de mais qualificações.

D25 - Já atuo na área da educação, no curso de formação de professores, desde 1985, quando comecei a lecionar no Colégio Municipal Figueiras Lima e no Instituto de Educação do Ceará, em 1990.

Pelos estudos realizados nesta pesquisa, fica claro que, para o exercício da docência na EaD, se faz necessário o desenvolvimento de didática, ferramentas de ensino e modelos pedagógicos adequados a essa modalidade. De acordo com Seno e Belhot (2009, p. 503), “diferentemente do modelo tradicional de ensino em que o professor está acostumado a ser o centro das atenções, a educação a distância requer mudanças em seu comportamento. Para se adaptar a essas mudanças, o professor necessita repensar sua maneira de ensinar, de aprender e de pesquisar”.

O fato dos professores justificarem sua segurança em atuar na EaD por meio das experiências vivenciadas na modalidade presencial revela que grande parte das ações docentes nessa modalidade ainda tomam como referência o modelo de ensino presencial.

Aretio (2002) alerta que a eficácia e eficiência dos cursos a distância dependerá em grande parte da formação, capacidades e atitudes de seus docentes. Essas três características estão estritamente relacionadas com as tarefas a eles confiadas. Obviamente, sabemos que essas atividades são diferentes das do ensino presencial.

Percebe-se que muitos professores que estão atuando na EaD ainda sustentam a ideia de que basta saber atuar no modelo presencial para ter êxito no modelo a distância. No entanto, de acordo com dados apresentados nesta pesquisa, esse pensamento não se sustenta. Por todo o exposto, podemos afirmar que ser um bom professor na modalidade presencial não implica necessariamente que o profissional obterá o mesmo êxito na modalidade a distância. Essa afirmação se materializou na fala de uma das professoras participante dessa pesquisa, que, ao elencar as dificuldades enfrentadas no exercício da EaD, entre outras, ela assim se posicionou:

D 10- Pouca experiência com a “lógica” de formação EaD. No primeiro módulo lecionado tentei repetir a “lógica” de formação presencial. Se nesta há uma expectativa de maior autonomia no estudo, em EaD isto vem bem mais forte. Lidar com as limitações dos alunos relacionada ao pouco tempo de contato presencial implicou focar muito no que seria cobrado nas avaliações, o que comprometeu a formação, considerada bem mais complexa.

Não só os docentes possuem essa falsa compreensão da EaD, mas muitos cursos na modalidade a distância são pensados e executados apenas como uma representação *online*,

no caso de cursos via internet, da sala de aula. Identifica-se, em alguns, apenas a digitalização do material usado em um curso presencial. De acordo com Blikstein e Zuff (2001, p. 5),

é espantoso, por exemplo, que tantos e tantos softwares de gerenciamento de cursos on-line usem a metáfora da escola – exatamente como ela é – como interface. Clicamos no ícone de “sala de aula” para acessar os conteúdos, em “secretaria” para nos registrar para as disciplinas, em “café” para uma conversa informal. O “fantasma” da escola tradicional mostra sua força até quando estamos desenhando uma interface que se pretende diferente. Mas há um motivo para a interface desses sistemas serem parecidos com a escola: é que eles funcionam quase como ela.

Essas práticas refletem que a mudança de paradigma na EaD, assim como no ensino presencial, ocorre muito mais em nível de discurso. Observam-se, no meio acadêmico e escolar, constantes argumentos que sugerem superação da transmissão unidirecional de informação pela interação entre professor e aluno. Ao invés da reprodução passiva das informações, deve-se estimular a criatividade dos alunos. Advoga-se que a educação “bancária”, com currículos padronizados, deve ser substituída por uma educação centrada no aluno. Apesar dessas bandeiras serem quase unânimes, as respostas concretas a esses desafios ainda são raras e difusas (BLIKSTEIN; ZUFF, 2001).

Por sua vez, os docentes que se sentem razoavelmente preparados para o exercício da docência em EaD justificam essa afirmativa no fato de, apesar da experiência e conhecimentos adquiridos, ainda não dominam a dinâmica e a especificidade do curso e a utilização das tecnologias. Dos 28 docentes que afirmaram estar razoavelmente preparados, mais da metade (15) afirmou a necessidade de uma formação em EaD e para a utilização dos recursos tecnológicos. Essas assertivas corroboram com as análises dos dados apresentados anteriormente neste trabalho: os professores que atuam no curso de Pedagogia da UAB/UECE não possuem uma formação adequada para a EaD e não possuem domínio dos recursos tecnológicos empregados em cursos de EaD via internet.

D12 - Sempre estão surgindo novas tecnologias que nos põem em constante necessidade de atualização, portanto, pelo menos ao que se refere a tecnologia, às novas mídias, estamos sim, razoavelmente preparados. Mas ao que se refere ao essencial, sinto-me sim bem, muito bem preparado.

D10- A modalidade EaD demanda melhor familiaridade com a linguagem dos programas utilizados, cujo domínio eu não tenho. Entretanto, nos momentos presenciais procuro orientar os estudos dos alunos e, via internet, comunico-me fornecendo feedback

Já a minoria (3) que se considera pouco preparada encontra, na falta de domínio

tecnológico e no fato de atuarem na EaD de forma eventual, elementos justificadores do pouco preparo profissional em EaD.

D05 - Estaria razoavelmente preparado se esta fosse a principal atividade profissional, pois só esporadicamente participo das atividades a distância.

D20 - Não domino alguns recursos tecnológicos atuais de apoio didático-pedagógico.

D42 - Acho-me limitado nas técnicas de comunicação à distância, bem como na cultura informática, embora esta não tenha sido muito acionado na experiência que tive.

Como já dissemos, uma das características fundamentais da EaD atual é a sua integração com o uso das TICs. E como também já apontamos anteriormente, uma das principais dificuldades na difusão dessas novas tecnologias no ensino encontra-se na pouca familiaridade que alguns docentes possuem no uso dessas ferramentas em suas aulas, seja presencial ou a distância. Não podemos imaginar que teremos uma EaD de qualidade se o nosso sistema de ensino e formação docente não for atualizado e adequado ao pleno aproveitamento das TICs.

Por sua vez, quando os docentes foram indagados sobre quais dos conhecimentos adquiridos para o exercício da docência em EaD consideravam mais importantes, a apropriação dos recursos tecnológicos foi a mais citada (20 dos 47 docentes, ou 42,6% do total). Destes, seis fizeram referência às ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e oito especificaram o ambiente Moodle.

D28 - Todos os conhecimentos têm sido muito importantes, porém, os fóruns, têm sido muito marcantes para mim.

D26 - Conhecer mais a fundo a plataforma moodle e suas inúmeras ferramentas.

Além dos conhecimentos relacionados aos recursos tecnológicos, os docentes citaram também como relevantes o estudo sobre: interatividade (abordado por três docentes), avaliação, roteirização, tutoria *online*, fundamentação da história e evolução da EaD, conhecimentos da prática docente voltados para a construção do conhecimento. Cada um desses itens foram citados por dois docente.

Do total dos docentes respondentes, seis (12,8%) não explicitaram nenhum conhecimento relevante, justificando não ter tido nenhuma formação específica para o exercício da EaD. No entanto, 15 docentes (31,9%) consideraram as experiências vivenciadas em sua prática docente como uma formação. Para Schön (1997) a reflexão-na-ação traz

consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer. Na EaD, no entanto, essa reflexão-na-ação deve ocorrer especificamente na docência em EaD. Se tomarmos como referência nossa ação e experiência no ensino presencial, essa reflexão se dará de forma equivocada e isso certamente comprometerá o ensino na EaD.

D01 – Não houve uma formação, apenas algumas reuniões para informação sobre o funcionamento do sistema, portanto insuficiente para nos qualificar para o mister. Aprendemos no fazer...

D34 - A experiência de poder lecionar em varias regiões do Ceará, levando a cultura de um lugar pra outro.

D47 - Não considero que tenha tido formação específica para atuar na EaD. Mas aprendi muito na preparação do material didático que preparei para a Licenciatura em Artes, na disciplina de Sociologia. Tanto no que concerne aos aprendizados de como elabora os textos, na gravação de vídeo aula, como também em interagir com os alunos. Mesmo sem formação específica, fomos bem orientados com os profissionais de apoio aos cursos e coordenação.

Em se tratando das dificuldades enfrentadas pelos docentes para o exercício de suas funções na EaD, alguns aspectos de ordem estrutural do curso foram levantados, assim como aspectos relacionados à gestão do curso. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os problemas apresentados por ordem de incidência nas falas dos docentes.

QUADRO 3

Dificuldades apresentadas pelos docentes quanto à gestão do curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2011.

Dificuldades	Frequência
Falta de material básico para os alunos (módulo impresso)	14
Dificuldade de interação da equipe	6
Falta de equipamento para ministrar algumas aulas (datashow)	4
Falta de apoio da coordenação	4
Aspectos de ordem financeira (pagamentos de diárias e bolsas)	4
Ineficiência do suporte técnico à plataforma de ensino (Moodle)	2
Professores atuando sem a devida habilitação	1
Falta de organização nos polos	1
Desperdício de material público	1

Fonte: Elaboração própria.

Também foram ressaltados aspectos relacionados ao baixo nível intelectual dos alunos (citado por nove docentes); baixo nível de domínio do uso do computador por parte dos alunos (citado por oito docentes); dificuldade no uso dos recursos tecnológicos por parte dos professores (citado por sete docentes); pouco tempo para as aulas presenciais (citado por seis docentes); pouca experiência na docência em EaD (citado por cinco docentes); dificuldades de tempo dos alunos para dedicar-se aos estudos e de acesso à internet por parte destes (citado por quatro docentes); e, ainda, baixa frequência dos alunos ao ambiente virtual e a falta dos alunos às aulas presenciais (citados por dois docentes).

D46 - Plataforma em manutenção sem aviso prévio; Absurdo!!!! Falta do material "livros" que foi prometido aos alunos; Alunos sem conhecimentos com informática; Demora por parte dos professores formadores em fazer postagem das notas; Falta de interação nos fóruns "coordenação & tutores; Interação Professores & Tutores; Plataforma apresenta problemas e "não" tem solução. Exemplo: sobrecarga de mensagens individuais. O contato com os alunos ocorre via e-mail. Deveria acontecer na plataforma. Estes, acredito que são os principais.

Selecionamos alguns depoimentos que retratam as dificuldades dos docentes no exercício da EaD e que, com maior ou menor intensidade, foram citados por todos os participantes da nossa pesquisa, revelando, de certo modo, como esses profissionais percebem e entendem a educação a distância. Como de uma maneira geral as falas se inter cruzam e se complementam, e já as sintetizamos anteriormente, destacaremos em cada fala um dos aspectos a fim de comentá-lo.

D30 - A maior dificuldade é relativa ao tempo de duração da disciplina, posto que o conteúdo que é trabalho é imensamente complexo para o pouco tempo de contato com os alunos.

A afirmação de alguns docentes sobre ser pouco o tempo destinado a aulas presenciais nos faz refletir sobre como a cultura da presencialidade está arraigada neles, pois o professor só consegue sentir-se satisfeito, realizado como professor, se puder, dentro de um determinado tempo, “repassar” para seus alunos o conteúdo pré-estabelecido. Essa percepção mantém uma relação direta com o desconhecimento da modalidade a distância e a forma como os cursos deveriam ser condizidos. Outra dificuldade levantada diz respeito a não haver uma integração entre os docentes envolvidos no processo.

D19 - Não ter visão da totalidade da disciplina, porque não participamos dos fóruns, dos debates. Ainda tentei fazer isso, mas era como se não fosse tarefa do professor formador e sim somente do tutor.

D23 - Ambiente fechado para qualquer iniciativa do tutor a distância, que não pode realizar chat e nem tem como devolver o feedback (atividade corrigida, comentada) pelo ambiente, tendo que fazê-lo por e-mail pessoal dos alunos. O uso da ferramenta é muito restrito; Dificuldades de interação do tutor a distância com o professor formador; que nega as diretrizes da EAD; - dificuldade de alguns professores formadores em acessar o ambiente e por conseguinte não participar das discussões a distância. Tem professor formador que não sabe postar as notas, tendo que solicitar ajuda aos tutores a distância; - Certas atitudes do professor formador que às vezes “passa atividades” para recuperação de faltas de alunos; - às vezes os próprios atores principais do projeto EAD não compreendem a dimensão de um curso a distância, mesmo tendo publicado artigos sobre o assunto.

Outro elemento dificultador demonstrado pelos docentes investigados é não se ter uma efetiva articulação entre os atores envolvidos. O corpo docente, como fio condutor desse processo, deve estar integrado para que a aprendizagem se efetive. Consideramos que é uma das funções da gestão do curso tentar promover essa integração. Desta forma, o gestor de EaD assume um significativo papel nesse processo de articulação da equipe docente.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) destacam a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação a distância. Aretio (2002) afirma, ademais, que uma boa administração e um adequado sistema de gestão da EaD requer um profissional eficiente e qualificado. Rumble (2003) destaca como funções do gestor na modalidade a distância: dirigir o trabalho dos membros da instituição por meio de planejamento; organizar, dirigir e controlar, por meio da elaboração de estratégias, as ações do curso; definir objetivos e executar os planos de coordenação de atividades; solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros.

Assumir função de gestor na EaD torna-se ainda mais complexo que no sistema presencial de ensino, no qual a gestão trabalha com uma população relativamente estável e numericamente previsível, condicionada à estrutura física e aos recursos humanos e materiais existentes (FREEMAN, 2003). O gestor em EaD necessita ter claro que a essência do processo de educação a distância possui especificidades que o diferencia das ações educativas do ensino presencial. A modalidade a distância possui uma maior complexidade e dinâmica. Exemplo do que acima foi especificado encontra-se na maior divisão do trabalho e, conseqüentemente, de funções presente na EaD. Também nessa modalidade há, para a concretização das tarefas demandadas, uma maior exigência de conhecimentos específicos. Tudo isso obriga, por parte do gestor, grande atenção para que a sincronia entre as partes envolvidas aconteça de forma relevante.

D24 - As principais dificuldades giram em torno de questões a nível de gestão do Curso. Ou seja, entendo que os gestores do curso não são conhecedores a fundo da modalidade de Educação a Distância, pois ainda há a concepção de que essa modalidade de educação deverá ser apenas a transposição da educação presencial. Isso, porque não há o conhecimento das possibilidades que a modalidade permite.

D35 - A deficiência de algumas questões relacionadas a materiais das disciplinas, que tem chegado com bastante atraso, ou nem mesmo chegam para os alunos no decorrer da disciplina. Esta questão gera mal estar e esse mal estar é por vezes descarregado sobre o professor formador que não tem condições de resolver tais questões.

Essas afirmações nos conduzem à reflexão da real necessidade do planejamento como ferramenta imprescindível na tomada de decisão sobre implantação e uso da modalidade a distância, envolvendo tanto a visão estratégica do cenário no qual se pretende atuar, como da complexidade do processo, de forma a suplantar a improvisação, a oferta de programas inadequados.

Os gestores de EaD devem conhecer claramente as características e demandas do seu público-alvo. Há que se ter ciência dos componentes básicos de um curso na modalidade a distância. Moore e Kearsley (2007) consideram que o modelo sistêmico provê uma ferramenta que não somente auxilia a reconhecer muitos dos itens que separam a EaD da educação convencional, como é o segredo para o bom funcionamento dos cursos.

Além disso, para que o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância ocorra, é necessária uma gestão bem organizada, contemplando questões pedagógicas, administrativas, tecnológicas *etc.*, especialmente quando se tratar de uma proposta de formação em EaD de longa duração, como é o caso dos cursos de graduação (RUMBLE, 2003).

Como na EaD as funções docentes são exercidas por diferentes atores, o ensino nessa modalidade torna-se um processo complexo e que inclui muitas pessoas (BELLONI, 2006) cabendo, portanto, à gestão uma parcela significativa de responsabilidade na própria prática dos docentes. Se a EaD se caracteriza por ter uma organização sistêmica, onde todos os envolvidos no processo educativo apresentam um papel importante, a falha em qualquer uma das partes pode representar a falha no processo como um todo.

Na outra ponta da relação encontramos o estudante, que também deve ter uma postura diferente daquela observada no ensino presencial. Pela excessiva centralização do ensino na figura do professor em nossa formação escolar básica, já se pode imaginar que não

é fácil para um aluno assumir uma postura de autonomia com relação aos estudos. Segundo Aretio (2002, p. 152), “a realidade é que nem todos os alunos tem a maturidade suficiente, especialmente a princípio, para enfrentar a solitária série de responsabilidades que este tipo de estudo a distância comporta”.

Associam-se a este outros fatores, apontados pelos docentes, que dificultam o processo de aprendizado dos estudantes, que acabam desmotivando-os e, muitas vezes, fazendo com que deixem os cursos. Entre outros fatores, foram citados: a dificuldade de acesso à internet e o baixo nível de compreensão intelectual dos alunos. Como o principal canal para acessar os conteúdos, manter contato com os professores, interagir com os colegas, tirar dúvidas sobre o conteúdo ou sobre o curso é a internet, fica muito difícil para quem não possui e não utiliza um computador conectado à *web* concluir um curso a distância.

D10 -Limitação dos alunos quanto à formação de base (práticas de leitura compreensiva, por ex)

D01 - percebi a grande dificuldade dos alunos frente aos desafios impostos por essa nova modalidade de ensino, principalmente nas cidades mais distantes, onde grande parte dos alunos não tem o seu próprio computador.

D25 - ausência da internet onde eles residem e eles ficarem sem ter como enviar os trabalhos na data marcada.

Todas as dificuldades apresentadas pelos docentes nos fazem concluir que as ações implementadas pelo curso de Pedagogia da UAB/UECE necessitam ser repensadas. Há que considerar, no entanto, alguns entraves de ordem macro (sistema federal). O Sistema UAB apresenta algumas determinações e modelo de ações a serem seguidas e que, muitas vezes, não são adaptadas para garantir o pleno desenvolvimento do Programa em sua esfera local. Por exemplo: adota-se um modelo de EaD baseado na internet, embora muitos alunos não possuam computadores e acesso à internet, os pólos de apoio presencial sejam distantes das residências dos estudantes e estes não possam se deslocar aos polos com frequência; a burocratização no setor público emperra o andamento das atividades, entre outros. Sem contar que, como o modelo gerencial de EaD da UAB é relativamente novo, parece que os envolvidos ainda estão se apropriando dele. As ações são pensadas a medida que as demandas surgem.

Mesmo diante de inúmeras dificuldades no exercício de sua prática em EaD nos cursos de Pedagogia da UAB/UECE, conforme já explicitamos, os docentes procuram maneiras para superá-las. As formas de superação das dificuldades são expressas da seguinte forma: procuram suprir as dificuldades apresentadas com base em suas experiência como

docentes (11 respondentes, ou 23,4% do total); incentivando e orientando os alunos (11 respondentes). Também encontram na formação para EaD e na troca de experiências, soluções para o enfrentamentos das dificuldades vivenciadas no exercício da modalidade a distância (11 respondentes).

Além disso, os docentes investigados afirmaram utilizar recursos próprios para suprir a ausência do material (seis respondentes) e participando dos planejamentos das disciplinas (dois respondentes). Seis dos docentes participantes da pesquisa (12,8%) afirmaram não ter feito nada para superar as dificuldades encontradas, quatro por não estar mais atuando na EaD e dois porque não consideraram ser responsabilidade deles a solução para os problemas apresentados.

D13 - Em relação ao material didático, procuro levar algumas cópias da aula para evitar os contratempos

D09 - Procuo Planejar aulas dinâmicas e atrativas para meus alunos Elaboro todo conteúdo em slides para ministrar minhas aulas no data show. Estimulo o debate em entre os alunos, sobre o assunto trabalhado em sala. seleciono e levo livros didáticos sobre o assunto da aula para meus alunos. Estimulo a pesquisa na internet sobre o assunto da aula.

D24 - Diante das dificuldades apresentadas tento contribuir ao máximo nos planejamentos da disciplina e nas reuniões com a coordenação do curso, a fim de passar o meu "pouco" conhecimento da modalidade de educação adotada

Por fim, quando solicitamos aos participantes da pesquisa que propusessem sugestões em relação à formação dos docentes para atuar no curso de Pedagogia da UAB/UECE, obtivemos, de forma geral, como respostas, que fosse ofertada mais formação na área das TICs e EaD, tanto em cursos de extensão como em cursos de graduação e pós-graduação. Reportaram-se, também, à melhoria da qualidade dos cursos ofertados. Os docentes sugeriram, ademais, que houvesse como critério mínimo para atuar no curso de Pedagogia da UAB/UECE alguma exigência de formação em EaD.

D7 - Incluir disciplinas ligadas às novas tecnologias nos cursos de graduação. Participação em Cursos para aprender a elaborar materiais interativos, evitando textos longos e sem interatividade.

D09 - Oferecer cursos de formação em EAD para os professores

D24 - Formação específica nessa modalidade de educação que não se restrinja apenas a um curso de 80hs, mas e o domínio de informática.

Alguns docentes se reportaram com sugestões a outros aspectos do curso de Pedagogia da UAB/UECE, que não estão relacionadas especificamente à formação, mas que consideramos importante destacar. Referem-se a melhores condições de trabalho, maior

interação entre os envolvidos no curso, nova organização dos processos educativos, tais como avaliação, material didático, entre outros. Todas essas sugestões parecem ser destinadas aos gestores dos curso da UAB na UECE.

D4- Que sejam tratados com respeito, Quanto à formação, pagamento correto e atuação em sua área específica, Que gostem do que fazem.

D42- Maior cultura informática;- Visão crítica em relação os limites da EaD;- Maior tempo para a parte presencial do Curso, fortalecendo a relação educador-educando, através dos debates e orientações;- Entrega do material didático com antecedência; - Avaliações mais rígidas, para que os alunos sintam-se obrigados a estudar.

Em suas sugestões os docentes ainda insistem em sustentar ações tomando como base o ensino presencial, sugerindo que haja um maior tempo para as aulas presenciais como forma de fortalecer o debate e orientar os estudantes, como se isso não fosse possível a distância.

Com fundamento nos dados apresentados em nossa pesquisa, consideramos que, para a melhoria da oferta dos cursos da UAB/UECE, alguns desafios a serem transpostos estão sob a responsabilidade do grupo gestor, tais como: estruturar os recursos e ações administrativas do projeto; apropriar-se e disseminar o entendimento das características e necessidades da modalidade a distância; favorecer a integração entre os envolvidos no curso. O desafio está, também, na mudança de mentalidade de toda a comunidade universitária em prol de uma EaD efetiva, o que exige um trabalho descentralizado e participativo. A implementação da modalidade de EaD exige mudança em toda a estrutura organizacional da instituição tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros, informacionais e espaço-temporais. Tudo isso precisa ser bem administrado pelos gestores da EaD em suas decisões de planejamento, organização, direção e controle dos processos.

É importante, também, para os que pensam e executam o processo educativo na modalidade a distância repensarem seus conceitos sobre o ensino. O que queremos deixar claro é que, para uma efetiva formação em EaD, faz-se necessário, além de uma profunda imersão na apropriação do conhecimento que move essa modalidade de ensino e dos conhecimentos inerentes a sua prática, também uma capacidade de se estar aberto ao novo e às mudanças. Como sustenta Formiga (2009, p. 39), a EaD “não é um território para dogmas ou verdades absolutas”. A educação a distância, à medida que é produto das mudanças sociais, também é causa de mudanças no significado e organização da educação como um todo. Ao atuarem nessa modalidade de ensino, para que ela seja realmente de qualidade, os

profissionais nela envolvidos devem estar preparados (intelectual, tecnológica e socialmente) e dispostos a (re)construir formas efetivas de ensinar e aprender.

Salientamos que os dados aqui apresentados podem servir de aporte para uma reflexão, por parte dos gestores da UAB/UECE, sobre a condução e continuidade do trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da UAB/UECE. Esperamos que essa reflexão possibilite mudanças significativas na condução da formação ofertada aos docentes envolvidos com EaD na UECE.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, optamos por analisar a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática dos professores. Nossa investigação se ateve aos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE. O caminho percorrido assentou-se no paradigma interpretativo. Foi dado ênfase à abordagem quantitativa, por meio da utilização do método de pesquisa *survey*. Os sujeitos investigados foram os docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE, compostos por professores formadores, professores autores/conteudistas e tutores presenciais e a distância. Confrontando os dados obtidos com os objetivos específicos deste estudo, conseguimos chegar a algumas conclusões.

No que se refere a **identificar a formação dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE**, observamos que ainda um pequeno número de docentes possui apenas graduação (8,5%); o restante possui, no mínimo, pós-graduação lato *sensu*. No curso de Pedagogia da UAB/UECE, foram abertas exceções sem amparo legal, permitindo-se o exercício da docência sem a habilitação mínima necessária. Por outro lado, o curso segue as orientações do MEC que, por meio dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), expressa: o corpo docente deve ser, preferencialmente, vinculado à própria instituição.

Sobre a formação específica para a EaD, ficou evidente que ainda há um grande número de docentes no curso de Pedagogia da UAB/UECE sem essa formação específica, carecendo de formação na área. Esses docentes exercem ou exerceram sua função com uma formação inadequada em EaD, seja por sua incipiência de oferta, seja por não atender plenamente suas necessidades formativas nessa área. Ao atuarem na EaD, ademais, exercem diversas funções, algumas vezes ao mesmo tempo, e não constituem vínculos com a modalidade a distância, fato que tende a acarretar influências negativas em sua formação e, por consequência, na qualidade do ensino ministrado.

Os dados obtidos em nossa pesquisa também revelaram que não há critérios de fato para seleção dos docentes ao curso de Pedagogia da UAB/UECE, em relação à formação e ao tempo de experiência em EaD: mais da metade (61,7%) não passou por nenhum tipo de seleção.

Percebemos que a UAB/UECE não atende os critérios mínimos para atuação

nessa modalidade de ensino, o que pode comprometer a formação dos alunos inseridos nesses cursos, uma vez que a docência na EaD requer conhecimentos e habilidades distintas da docência no ensino presencial.

Com relação à **prática dos professores no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE, às dificuldades e às estratégias de enfrentamento desenvolvidas nesse contexto de exercício docente**, notamos que nas dificuldades enfrentadas pelos docentes estão aspectos de ordem estrutural do curso como, por exemplo: falta de material básico para os alunos (módulo) e de equipamento para ministrar algumas aulas (datashow); falta de apoio da coordenação geral; aspectos de ordem financeira (atraso no pagamento de diárias e bolsas), entre outros. Também foram ressaltados aspectos relacionados à pouca formação para EaD por parte do docente, a não integração entre os profissionais envolvidos no processo, o pouco tempo para as aulas presenciais, dificuldades em motivar os alunos a permanecerem no curso e de acesso à internet por parte destes e, ainda, o baixo nível de domínio do uso do computador associado ao baixo nível intelectual dos alunos. Para superar as dificuldades encontradas, os docentes apresentaram basicamente, como estratégia, as experiências acumuladas em sua atuação profissional no ensino presencial.

Na análise da **relação entre a formação e a prática dos professores para a docência de cursos a distância**, observamos que existe um óbice a ser transposto: as formações oferecidas são inexpressivas e muitos dos docentes que atuam nos cursos de EaD no modelo UAB não possuem nenhuma formação para tal. E a pouca formação para a EaD, obtida pelos docentes, não tem contribuído para a sua prática pedagógica nos cursos de Pedagogia da UAB/UECE. Vimos que os professores assumem essa atividade, na maioria das vezes, despreparado. Isso, em nossa opinião, emperra o processo e depõem contra a qualidade da educação a distância e do próprio curso.

Partindo da experiência promovida nessa pesquisa, constatamos que o aporte de novas experiências formativas e o diálogo com diferentes teorias pode provocar mudanças qualitativas na prática docente, catalizando novas reflexões sobre essas práticas. Isso pode induzir a mudanças sucessivas, produzindo um processo dialético que tem como origem a realidade e que retorna a essa mesma realidade como elemento indutor de mudanças. No entanto, cabe observar que o elemento subjetivo de querer mudar é fundamental para que as mudanças sejam efetivadas.

Com o desejo de **contribuir propositivamente para o aperfeiçoamento da**

formação de professores em EaD, encontramos diversas sugestões: oferta de mais formação na área das TICs e da EaD, tanto em cursos de extensão como em cursos de graduação e pós-graduação; exigência quanto à formação em EaD para atuar nos cursos a distância; e existência de momentos de estudos e trocas de experiências favorecidos pelo curso da UAB/UECE.

Em relação especificamente ao modelo UAB de fazer educação a distância, gostaríamos de destacar a influência imperativa que esta política educativa tem exercido sobre a formação de professores no Brasil. Parece-nos, no entanto, que nenhuma política educacional poderá ter êxito sem levar em consideração como se situam, nela, os agentes que a concretizam. Desta forma, se faz necessário repensar as práticas do modelo UAB, para que sejam superados entraves de ordem burocrática e de organização. Foram constatadas, também, nas falas dos docentes, dificuldades em trabalhar com esse Sistema, pois os processos administrativos são engessados e as características dos polos e as condições de acesso dos estudantes não parecem estar sendo considerados.

O presente estudo foi realizado com o objetivo de fazer uma análise da relação entre a formação e a prática dos docentes da UAB/UECE, tendo como resultados reflexões que podem suscitar estratégias de mudanças, não somente em nível local, mas também em nível nacional. Estamos certos, porém que a pesquisa tem que se expandir para dar vazão a novos conhecimentos. No percurso de nossa investigação, surgiram alguns questionamentos que não foram objeto deste estudo, mas que podem suscitar futuras pesquisas científicas:

- Que fatores dificultam a formação dos professores para o uso da TICs e para o exercício da EaD? Até que ponto os programas de pós-graduação e de formação de professores para a educação superior contribuem com essa formação?
- Como tem se dado a criação e desenvolvimento dos cursos da UAB? De que forma tem se constituído a equipe técnico-pedagógica? Qual a formação dessa equipe?
- Como o sistema UAB avalia os polos de apoio presencial de seus cursos e em que medida contribui para dirimir as dificuldades encontradas pelos estudantes no que diz respeito ao acesso e domínio das tecnologias?
- Como as Universidades tem se sentido em relação à necessidade de dar conta de demandas antes não imaginadas? O que elas fazem para superar as dificuldades encontradas nos cursos de EaD mantidos por meio do convênio UAB?

Deixamos essas questões em evidência para que sejam elementos provocadores, suscitando a ocorrência de novos estudos. Desejamos que essas indagações possam ser, brevemente, respondidas, por nós ou outros pesquisadores, que acreditam no caminhar permanente do processo de investigação científica e na possibilidade de se oferecer uma educação a distância de qualidade, embasadora de um formação que possua o simbolismo da metamorfose do casulo e o desabrochar de uma nova realidade que contenha em si os elementos de sua própria transformação.

REFERÊNCIAS

AIRES, Carmenísia Jacobina; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. Gestão na educação a distância. In. **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)** SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangel; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.) Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e da heutagogia. In. **Educação a Distância: o estado da arte.** LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. São Paulo, Pearson, 2009.

_____, Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo rede. In. MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas.** São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

ALONSO, Myrtes; ALEGRETTI, Sonia Maria de M. Introdução a pesquisa na formação de professores a distância. In. **Educação a Distância Via Internet.** Org. VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. São Paulo: Avercamp, 2003

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In. **Educação a Distância: o estado da arte.** LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. São Paulo, Pearson, 2009.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p.15-23, fev. 1996.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educacion a distancia: De la teoría a la práctica.** 2. ed. Barcelona: Ed Ariel, 2002.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Porto: Edições 70, 2000.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático.** BAUER, Martin W; GASKELL, George. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

BENTES, Roberto de Fino. A avaliação do tutor. In. **Educação a Distância: o estado da arte.** LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. São Paulo, Pearson, 2009.

BISQUERRA, Rafael. SARRIERA, Jorge C. MARTÍNEZ, Francesc. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BLIKSTEIN, Paulo e ZUFF, Marcelo Knörich. **As Sereias do Ensino Eletrônico**. Texto baseado na dissertação de Mestrado apresentado à Escola Politécnica da USP. 2001. Disponível em <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>

BONETI, L. W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. (org.). **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí:Unijui, 1998.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

_____, **Lei n. 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>

_____, **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes>

_____, **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes>

_____, **Lei n. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

_____, **Lei n. 2.561**, de 27 de abril de 1998b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

_____, **Lei n. 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

_____, **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

_____, **Lei n. 5.800** de 8 de junho de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

_____, **Lei nº. 11.502**, de 11 de julho de 2007b. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/>

_____, **Resolução CD/FNDE nº 24** de 04 de junho de 2008. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/>

_____, **Resolução/CD/FNDE nº 8** de 30 de abril de 2010. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/>

CASTRO FILHO, José Aires de; PEQUENO, Mauro Cavalcante; DAVID, Priscila Barros; VIANA JÚNIOR, Gerardo S; SOUZA, Claudenice de Freitas; MESQUITA, Ofélia Alencar de. Linguagens midiáticas e comunicação em EaD. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 47-58, jan. 2009.

CARVALHO, Jair Antonio de; CARVALHO, Marlene Pedrote de; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta; ALVES, Fábio Aguiar. **Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n 1 p. 78-90 Abril 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010

DE AQUINO, Carlos Tasso. **Como Aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ELIASQUEVICI, Marianne; PRADO JUNIOR, Arnaldo. O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 309-325, maio/ago. 2008.

FARIAS, Mônica Façanha. O telensino no cenário nacional e local das políticas de educação a distância. **Telensino percursos e polêmicas**. Santos, Elzanir; et al. Org. FARIAS, Isabel Maria de; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREITAS, Ana Augusta Ferreira de. **Sujeitos do Processo de Utilização da EAD: professor, coordenação, tutoria, secretária, técnicos e estudantes**. Artigo apresentado na formação para tutores. UECE, 2010.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In. **Educação a Distância: o estado da arte**. LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. São Paulo, Pearson, 2009.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In. **Educação a Distância: o estado da arte**. LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. São Paulo, Pearson, 2009.

FORTALEZA, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância**. UECE, 2008.

_____, **Plano de Gestão (2008 -2012)**. UECE 2008. Disponível em <http://www.uece.br/> acesso 24/08/ 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREEMAN, Richard. **Planejamento de sistemas de educação à distância: Um manual para decisores**. Canadá: COL.Vancouver, 2003.

GARCIA, W. A regulamentação da educação a distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 79-88.

GARRISON, D. R. **Compreensão de educação a distância**: um quadro para o futuro. Londres: Routledge, 1989

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994

GIOLO, Jaime. A Educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOMES, Rita de Cássia Guarezi; PEZZI, Silvana e BÁRCIA, Ricardo Miranda. **Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância** Tema: Gestão de Sistemas de Educação a Distância. 2006. Disponível em <http://www2.abed.org.br>

GÓMEZ, Angel Pérez. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GÓMEZ, Gregorio Rodrigues; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodologia de la Investigación Cualitativa**. Archidona/Málaga: Ediciones Aljibre, 1996.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. **Tecnologias de Informação e Comunicação**: limites na formação e prática dos professores. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu, 2006

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994. p. 105-117.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática de pesquisa. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem Escolar e a Formação de Professores na Perspectiva da Psicologia Histórico – Cultural e da Teoria da Atividade. **Revista Educar**, n.24, Curitiba: Editora UFPR, p. 113 - 147, dez. 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Docência no Ensino Superior**: Dos fios da prática aos

desafios da construção do conhecimento pedagógico. ENDIPE, Porto Alegre, 2008.

LITTO, Frederic M. A inspiração e os adversários. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOPES, Consuelo Helena Aires de Freitas, JORGE, Maria Salete Bessa. Interacionismo simbólico e a possibilidade para o cuidar interativo em enfermagem. **Revista Esc Enfermagem**, São Paulo, n.39, vol. 1, p. 103-108, 2005.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho de gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In. COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel, Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologia. In. MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus Editora, 2000.

MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Maria Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. **Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para a formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NEVADO, Rosane Aragón de; MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. Formação de Professores Multiplicadores. In MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

NIQUINI, Débora Pinto. A formação do educador para atuar a distancia. **Workshop Internacional sobre Educação Virtual: Realidades e desafios para o próximo milênio**. Anais. Fortaleza:UECE, 1999.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In. **Educação a Distância: o estado da arte**. LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. São Paulo, Pearson, 2009.

NUNES, João Batista Carvalho. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. 745f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santiago de Compostela, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v 25, n. 2, p. 197- 209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Edite Colares; SIMÕES, Luiza Feitosa; MESQUITA, Ofélia Aguiar de; GOMES, Raimunda Olímpia de Aguiar; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa **Introdução à Educação a Distância**. Fortaleza: Sistema UAB/UECE, 2010

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In. **Educação a Distância**: o estado da arte. LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. São Paulo, Pearson, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. GARRIDO, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória) In: **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal/ Selma Garrido Pimenta (Org.) - 3. Ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Publicação online Disponível em http://www.diretoriobarretos.pro.br/patio_online2.htm. (acesso em 20.08.2008)

PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Redesenhando Estratégias na Própria Ação: Formação do professor a distância em ambiente virtual de aprendizagem. In. **Educação a Distância Via Internet**. Org. VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. São Paulo: Avercamp, 2003

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O uso do Computador no Curso de Formação de Professor**: Um Enfoque Reflexivo da Prática Pedagógica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In **Educação a distância**: fundamentos e práticas. MORAES, Maria Cândida (org.).São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/IE-UFMG, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca.; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais In. **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.) Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. Radio Educação no Brasil. **Revista Electron**. Rio de Janeiro, abril, p. 15 e 16 .1926 Disponível em <http://www.fiocruz.br/radiosociedade>

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

SÁ, Carolina Mafra de; Walquíria Miranda ROSA, **A história da feminilização do magistério no Brasil**: uma revisão bibliográfica. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância**: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SANCHEZ, Fábio. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. AbraEAD**. 4. ed. São Paulo : Instituto Monitor, 2008

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre. 2000

_____, Formar professores como profissionais reflexivos. In. **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, António. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 161-177, 2006

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SENO, Wesley Peron; BELHOT, Renato Vairo. Delimitando a fronteira para a identificação de competências para a capacitação de professores de engenharia para o ensino a distância. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 16, n. 3, p. 502-514, jul.-set. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

VALENTE, Armando Valente; PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003

VIDAL, Eloisa Maia; BRANCO, Francisco Fábio Castelo. **A educação a distância na Universidade Estadual do Ceará**: conquistas e desafios. UECE, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

VYGOTSKY, Lev .S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía , nº 220, p. 44-49, 1992

APÊNDICES

APÊNDICE - A

QUESTIONÁRIO PARA SURVEY POR CORREIO ELETRÔNICO

Prezado(a) Professor(a),

O objetivo deste questionário é conhecer a formação dos professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE para a docência de cursos a distância e compreender a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática destes professores. Para tanto, é de extrema importância sua participação como professor desse curso.

Gostaríamos de enfatizar que:

- * Este questionário não se constitui em um instrumento avaliativo;
- * Será garantido o anonimato de suas respostas;
- * Em nenhum momento haverá julgamentos ou juízos de valor acerca de suas respostas;
- * Esta pesquisa poderá contribuir com sugestões para a melhoria dos cursos de Licenciatura a distancia.

Contamos com sua ajuda e colaboração e desde já agradecemos sua participação.

Cordialmente,

Viviani Maria Barbosa Sale

NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO: _____

BLOCO I - IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

1 Feminino

2 Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Estado civil:

1 Solteiro

5 Desquitado ou separado judicialmente

2 Casado

6 Divorciado

3 União consensual

7 Viúvo

4 Separado não judicialmente

4. Você exerce a função de docente de nível superior na modalidade presencial?

1 Sim

2 Não

4.1 Em caso afirmativo, em qual instituição? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

1 Universidade Estadual do Ceará - UECE

- 2 Universidade Federal do Ceará - UFC
 3 Universidade de Fortaleza - UNIFOR
 4 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
 5 Outra. Qual? _____
5. Você exerce alguma outra função que não seja a docência?

1 Sim

2 Não

5.1. Em caso afirmativo, especificar qual: _____

6. Caso tenha assinalado a alternativa 1 nas questões 4 e/ou 5, qual atividade você tem como renda principal:

1 Docência na modalidade a distância

2 Docência na modalidade presencial

3 Outra função que exerço

BLOCO II – TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAL

7. Qual sua **maior** formação completa?

1 Graduação

2 Especialização

2 Mestrado

3 Doutorado

4 Pós-doutorado

7.1. Em qual curso e instituição você fez sua **maior** formação completa assinalada anteriormente? Curso: _____

Instituição: _____

Ano: _____

8. Quais atividades de docente em **educação a distância** (utilizaremos de agora em diante a sigla EaD) você já desenvolveu? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

1 Tutor presencial

2 Tutor a distância

3 Professor conteudista (professor que elabora o material didático do curso)

4 Professor formador (professor de aulas presenciais)

5 Outra. Qual? _____

9. Quais atividades de docente em EaD você desenvolve atualmente? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

1 Tutor presencial

2 Tutor a distância

3 Professor conteudista (professor que elabora o material didático do curso)

4 Professor formador (professor de aulas presenciais)

5 Atualmente não trabalho com EaD

6 Outra. Qual? _____

10. Há quanto tempo você atua na modalidade EaD (em meses)? _____

11. Você obteve alguma formação específica (inicial ou continuada) para trabalhar com EaD?

1 Sim

2 Não

11.1 Em caso afirmativo, em qual nível se deu essa formação? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

1 Em disciplinas da graduação (licenciatura, bacharelado ou graduação tecnológica)

2 Em disciplinas da pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado)

3 Em cursos de extensão universitária promovidos pela UAB

4 Em cursos de extensão universitária **não** promovidos pela UAB

5 Em cursos realizados por iniciativa própria

6 Outro nível. Qual? _____

11.2 Caso tenha assinalado SIM no item 11, qual a quantidade de cursos que você fez?

11.3 Quais conteúdos foram trabalhados nos cursos de EaD realizados por você? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

1 Conceitos de EaD

2 Contextualização e histórico da EaD

3 Legislação aplicadas a EaD

4 Características e modelos da EaD

5 Competências e habilidades necessárias na modalidade de EaD

6 Ferramentas Interativas usadas na EaD

7 Prática de Moodle

8 Prática em Ambientes Virtuais de Aprendizagem -AVA

9 Didática aplicada a EaD

10 Avaliação na EaD

11 A elaboração de material didático na EaD

12 Outra. Qual(ais)? _____

11.4. Caso tenha assinalado os itens 3, 4 ou 5 do item 11.1, como esse(s) curso(s) pode(m) ser classificado(s) quanto a carga horária média desse(s) curso(s)?

1 Curso(s) de curta duração (até 60 horas)

2 Curso(s) de média duração (de 61 a 120 horas)

3 Curso(s) de longa duração (mais de 120 horas)

11.5 Caso tenha assinalada o item 3 do item 11.1, como você avaliaria a contribuição do curso para sua atuação em EaD

1 atendeu totalmente as suas necessidades de formação

2 atendeu parcialmente as suas necessidades de formação

3 indiferente (não teve nenhuma influencia quanto as minhas necessidades de formação)

4 não atendeu as suas necessidades de formação

11.6 Em que ano se deu sua última formação para atuar em EaD? _____

BLOCO III – CONHECIMENTO E HABILIDADES NO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/UECE

12. Qual o nível de seu conhecimento/habilidade para as seguintes atividades:

		Níveis				
Atividade		5	4	3	2	1
		Muito Bom	Bom	Razoável	Pouco	Nenhum
a	Usar a internet					
b	Usar o ambiente virtual Moodle					
c	Interagir em fóruns					
d	Interagir em chats					
e	Produzir materiais didático-pedagógicos					
f	Usar e-mail					
g	Participar de wikis					
h	Construir portfolios					
j	Participar de videoconferências					
k	Analisar tarefas					
l	Construir glossários					

m	Preparar lições - “quiz”					
n	Escrever roteiro para videoaulas					
o	Atuar em videoaulas					

BLOCO IV – DOCÊNCIA EM EAD

13. Qual atividade de docente em EaD você desenvolveu no curso de Pedagogia da UAB/UECE entre os semestres 2009.1 a 2010.1

- 1 Tutor presencial
 2 Tutor a distância
 3 Professor conteudista (professor que elabora o material didático do curso)
 4 Professor formador
 5 Outra. Qual? _____

13.2 Caso tenha assinalado o item 3, especifique o (os) módulo (os) de qual (ais) disciplina (as) você elaborou ?

13.3 Caso tenha assinalado o item 4, qual(ais) a(as) disciplina(as) que você ministra ou ministrou no curso de Pedagogia da UAB/UECE?

14. Como você se tornou docente do curso de Pedagogia da UAB/UECE?

- 1 Indicação
 2 Processo seletivo
 3 Outro. Qual? _____

14.2 Caso tenha assinalado o item 2, na questão 13, de que constou esse processo seletivo? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Envio de currículo
 2 Entrevista
 3 Curso de formação
 4 Outro. Qual? _____

15. Quais são suas atribuições/atividades como docente do curso de Pedagogia da UAB/UECE? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Participar do curso de formação em EaD
 2 Orientar o estudo e a aprendizagem dos alunos
 3 Avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico
 4 Conceber os materiais (textos, avaliações, relatórios de estágio e outros documentos)

- 5 Definir as estratégias/atividades a serem utilizadas (fóruns, chats, videoaulas)
- 6 Oferecer suporte aos alunos
- 7 Oferecer suporte aos tutores
- 8 Oferecer suporte aos professores formadores
- 9 Realizar as atividades obrigatórias de finalização das disciplinas (correção de provas finais e fechamento do diário de notas)
- 10 Corrigir as atividades realizadas no Moodle
- 11 Incentivar, auxiliar e estimular o aluno para o uso das tecnologias
- 12 Disponibilizar e fornecer informações aos alunos
- 13 Acompanhar e orientar as atividades propostas nas disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas, e responder as mensagens recebidas dos alunos
- 14 Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais precisam ser motivados
- 15 Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações, bem como o lançamento de notas em meio eletrônico
- 16 Participar dos encontros presenciais nas cidades que possuem sede de polos de apoio presencial
- 17 Acompanhar e corrigir trabalhos, provas, relatórios de estágio e trabalho de conclusão de curso
- 18 Escrever material didático-pedagógico
- 19 Atuar na gravação de videoaulas
- 20 Outra. Qual(ais)? _____

16. O que lhe motivou a atuar como docente na modalidade EaD? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Possibilidade de uma renda extra
- 2 Possibilidade de novas experiências
- 3 Identificação com a modalidade de ensino
- 4 Outra. Qual? _____

BLOCO V – ATUAÇÃO NA MODALIDADE EAD

17. Você se considera preparado para atuar na modalidade EaD?

- 1 Sim, bem preparado (a)
- 2 Sim, razoavelmente preparado (a)
- 3 Não, pouco preparado (a)
- 4 Não, totalmente despreparado (a)

17.1 Justifique.

18. Quais são as dificuldades enfrentadas por você no exercício da docência em EaD?

19. O que você tem feito para superar as dificuldades encontradas na sua prática docente em EaD?

20. Dos conhecimentos adquiridos em sua formação específica para exercer a EaD, quais você considera que foram mais relevantes?

21. Que sugestões você propõe em relação à formação dos professores/tutores para atuarem no curso de Pedagogia da UAB/UECE?

APÊNDICE – B**1º E- MAIL ENVIADO AOS DOCENTES**

Cara Professora _____,

Sou Viviani Sales, estudante do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Estou realizando uma pesquisa sobre a formação e a prática dos professores do curso de Pedagogia da UAB/UECE, no qual você atua/atuou. Gostaria de poder contar com sua valiosa colaboração no que se refere a responder o questionário eletrônico enviado no link abaixo. A senhora não levará mais do que 15 minutos respondendo o questionário e estará contribuindo com uma pesquisa acadêmica que poderá ajudar nos estudos na área de Educação a Distância.

Conto com sua colaboração!

Para responder o questionário, basta clicar no link abaixo e fornecer o seguinte código na primeira pergunta do questionário:121

[\[Acesse o questionário clicando aqui\]](#)

Por gentileza, peço que o questionário seja respondido até o dia 30 de janeiro de 2011. Confiante na sua valiosa contribuição, antecipadamente agradeço e ratifico meus votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Viviani Maria Barbosa Sales

APÊNDICE – C
2º E- MAIL ENVIADO AOS DOCENTES

Caro(a) Professor(a), tudo bem?

Mais uma vez estou a lhe incomodar, pedindo que o senhor(a) responda ao questionário referente a minha pesquisa de Mestrado. Imagino que o(a) senhor(a) ainda não o fez por ter muitas atividades que lhe consomem tempo. Mas, gostaria imensamente de poder contar com sua ajuda, pois necessito para a análise dos dados de, no mínimo, 73 respondentes e até o momento só obtive retorno de 17 questionários.

Lembro que:
a pesquisa poderá contribuir nos estudos na área de Educação a Distância;

- será garantido o anonimato de suas respostas;
- o questionário não é muito longo e contém apenas 4 questões abertas (não tomará muito do seu tempo!)
- o questionário ficará ativo até o dia 14 de fevereiro

Agradeço sua colaboração!

Viviani Sales

APÊNDICE – D
3º E- MAIL ENVIADO AOS DOCENTES

Professora _____, como vai?

Desculpe a insistência, mas estou precisando concluir minha pesquisa de mestrado e para tal necessito das respostas dos questionários enviados. Preciso de ajuda no que se refere a responder e reenviar o questionário.

Mais uma vez desculpa e obrigada pela atenção!

Para responder o questionário, basta clicar no link abaixo e fornecer o seguinte código na primeira pergunta do questionário:121

[\[Acesse o questionário clicando aqui\]](#)

APÊNDICE – E

TABELA 13

Atribuições/atividades dos docentes do curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2011

Atribuições/Atividades	Percentual de respostas			
	Professores conteudistas	Professores formadores	Tutores presenciais	Tutores a distância
Orientar o estudo e aprendizagem dos alunos	53,8	60,6	100	100
Disponibilizar e fornecer informações aos alunos	38,5	54,5	100	88,9
Incentivar, auxiliar e estimular o aluno para o uso das TICs	30,8	48,5	100	100
Participar dos encontros presenciais nas cidades que possuem sede de polos de apoio presencial	46,2	66,7	50	44,4
Realizar as atividades obrigatórias de finalização das disciplinas (correção de provas finais e fechamento do diário de notas)	61,5	69,7	25	44,4
Oferecer suporte aos alunos	23,1	48,5	75	66,7
Acompanhar e orientar as atividades propostas nas disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas, e responder as mensagens recebidas dos alunos	23,1	42,4	75	88,9
Manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações, bem como o lançamento de notas em meio eletrônico	30,8	36,4	50	55,6
Acompanhar e corrigir trabalhos, provas, relatórios de estágio e trabalho de conclusão de curso	53,8	51,5	-	33,3
Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais precisam ser motivados	7,7	21,2	100	77,8
Participar do curso de formação em EaD	30,8	27,3	25,0	88,9
Definir as estratégias/atividades a serem utilizadas (fóruns, chats, videoaulas)	30,8	24,2	-	55,6
Escrever material didático-pedagógico	61,5	33,3	-	11,1
Corrigir atividades realizadas no Moodle	23,1	6,1	25	66,7
Oferecer suporte aos tutores	15,4	9,1	50	22,2
Oferecer suporte aos professores formadores	0	3	50	44,4
Conceber os materiais (textos, avaliações, relatórios de estágio e outros documentos)	23,1	15,2	25	11,1
Atuar na gravação de videoaulas	53,8	18,2	-	-
Avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico	7,7	3	-	11,1
Definir as estratégias/atividades a serem utilizadas (fóruns, chats, videoaulas)	30,8	24,2	-	55,6

ANEXOS

Anexo - A

Curso de Pedagogia a distância - Componentes Curriculares por Núcleos

Núcleo Contextual (fundamentos)	Núcleo Estrutural (conteúdos específico)	Núcleo Integrador (PPP, ACC)
Educação a distância 68hs/a Sociologia da Educação 68hs/a Filosofia da Educação 68hs/a Estrutura e Funcionamento da Educação Básica 68hs/a História da Educação 68hs/a História da Educação Brasileira 68hs/a Psicologia do Desenvolvimento (infância) 68hs/a Psicologia da Aprendizagem 68hs/a Didática Geral 68hs/a Política, Planejamento e Gestão Educacional 68hs/a Cultura, Educação e Diversidade 68hs/a Arte-Educação 68hs/a Avaliação Educacional 68hs/a	Aquisição da Linguagem (alfabetização) 85hs/a Fundamentos da EI 68hs/a Língua Portuguesa no EF I 85hs/a Língua Portuguesa no EF II 85hs/a Matemática no EF I 85hs/a Matemática no EF II 85hs/a Saberes e Práticas da Educação Infantil I: Lógica Matemática 68hs/a Saberes e Práticas da Educação Infantil II: Linguagens e Códigos 68hs/a Saberes e Práticas da Educação Infantil III: Identidade, Sociedade e Cultura 68hs/a Saberes e Práticas da Educação Infantil IV: Vida e Natureza 68hs/a Ciências Naturais no EF I 68hs/a Ciências Naturais no EF II 68hs/a História no EF I 68hs/a História no EF II 68hs/a Geografia no EF I 68hs/a Geografia no EF II 68hs/a Corpo e Movimento I: Recreação, jogos e brincadeiras 68hs/a Corpo e Movimento II: Educação Física 68hs/a Libras 68hs/a EJA 68hs/a Educação Especial 68hs/a	Pesquisa e Prática Pedagógica I: metodologia do trabalho científico 68hs/a Pesquisa e Prática Pedagógica II: enfoques da pesquisa em educação 68hs/a Pesquisa e Prática Pedagógica III: Pesquisa Coletiva 68hs/a Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Projeto de Estágio 68hs/a Pesquisa e Prática Pedagógica V: Estágio Supervisionado na Educação Infantil 204hs/a Pesquisa e Prática Pedagógica VI: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental 204hs/a Pesquisa e Prática Pedagógica VII: Sistematização do TCC (reflexão sobre o estágio supervisionado na forma de memorial) 68hs/a Pesquisa e Prática Pedagógica VIII: Socialização do TCC (memorial) 34hs/a ACC Livre 34hs/a

(Quadro A p.09 do PPP de Pedagogia/UAB/UECE)

Anexo - B**Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - UAB/UECE**

1º módulo			2º módulo		
Disciplina	Créd.	h/a	Disciplina	Créd.	h/a
Educação a Distância	04	68	Psicologia do Desenvolvimento (infância)	04	68
Filosofia da Educação	04	68	História da Educação Brasileira	04	68
História da Educação	04	68	Cultura, Educação e Diversidade	04	68
Sociologia da Educação	04	68	Introdução à Arte-Educação	04	68
Pesquisa e Prática Pedagógica: metodologia do trabalho científico	04	68	Pesquisa e Prática Pedagógica: enfoques da pesquisa em educação	04	68
TOTAL	20	340	TOTAL	20	340

3º Módulo			4º Módulo		
Disciplina	Créd.	h/a	Disciplina	Créd.	h/a
Psicologia da aprendizagem	04	68	Aquisição da Linguagem (alfabetização)	05	85
Estrutura e Funcionamento da EB	04	68	Política, Planejamento e Gestão Educacional	04	68
Didática Geral	04	68	Saberes e Práticas da Educação Infantil I: Lógica Matemática	04	68
			Saberes e Práticas da Educação Infantil II: Linguagens e Códigos	04	68
Fundamentos da EI	04	68	Matemática I no EF	05	85
Pesquisa e Prática Pedagógica III: Pesquisa Coletiva	04	68	Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Projeto de Estágio	04	68
	20	340		26	442

5º Módulo			6º Módulo		
Disciplina	Créd.	h/a	Disciplina	Créd.	h/a
Língua Portuguesa I no EF	05	85	Língua Portuguesa II no EF	05	85
Ciências Naturais I no EF	04	68	Ciências Naturais II no EF	04	68
Matemática II no EF	05	85	História I no EF	04	68
Saberes e Práticas da Educação Infantil III: Identidade, Sociedade e Cultura,	04	68	Geografia I no EF	04	68
Saberes e Práticas da Educação Infantil IV: Vida e Natureza	04	68	Pesquisa e Prática Pedagógica VI: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	12	204
		12	Pesquisa e Prática Pedagógica V: Estágio Supervisionado na Educação Infantil	12	204
	34	578		29	493

7º Módulo			8º Módulo		
Disciplina	Créd.	h/a	Disciplina	Créd.	h/a
Corpo e Movimento I: Recreação, jogos e brincadeiras	04	68	Corpo e Movimento II: Educação Física	04	68
Avaliação Educacional	04	68	EJA	04	68
História II no EF	04	68	Educação Especial	04	68
Geografia II no EF	04	68	Libras	04	68
Pesquisa e Prática Pedagógica VII: Sistematização do TCC (reflexão sobre o estágio supervisionado na forma de memorial)	04	68	ACC Livre	02	34
Pesquisa e Prática Pedagógica VIII: Socialização do TCC (memorial)		02		34	
	20	340		20	340

(Quadro B p.10 e 11 do PPP de Pedagogia/UAB/UECE)