

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

SILVIANE DA SILVA ROCHA

**SER PROFESSOR EM EAD: SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE**

FORTALEZA

2013

SILVIANE DA SILVA ROCHA

**SER PROFESSOR EM EAD: SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário (a) Leila Cavalcante Sátiro – CRB-3 / 544

R672s Rocha, Silvine da Silva.
 Ser professor em EaD: saberes e prática no estágio supervisionado do curso de pedagogia UAB/UECE/Silvine da Silva Rocha. — 2013.
 CD-ROM 112 f. : il. (algumas color.) ; 4 ¾ pol.

 “CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Formação de Professores.
 Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima.

 1. Saberes. 2. Prática. 3. EaD. 4. Professores. 5. Formadores. I. Título.

CDD:370

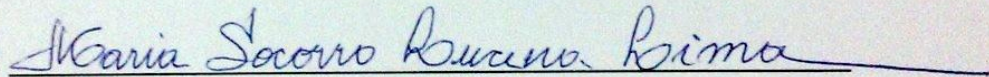
SILVIANE DA SILVA ROCHA

SER PROFESSOR EM EAD: SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA UAB/UECE

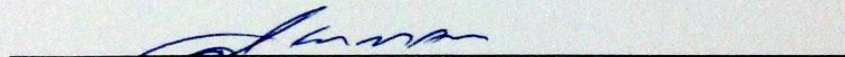
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós – Graduação em Educação do Centro
de Educação da Universidade Estadual
do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação. Área de Concentração:
Formação de Professores.

Aprovada em: 01 /04 /2013.

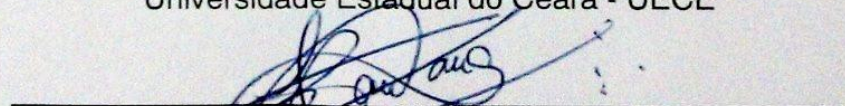
BANCA EXAMINADORA



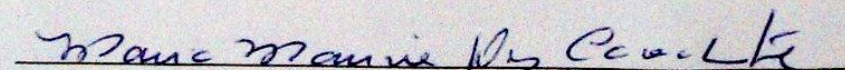
Prof^ª. Dr^ª. Maria Socorro Lucena Lima (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof^º. Dr^º. Antonio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof^º. Dr^º. José Rogério Santana
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof^ª. Dr^ª. Maria Marina Dias Cavalcante (Suplente)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedicatória

Aos meus amores, amigos e irmãos
Jânio Nascimento, Elton Bastos,
Igor Rodrigues, Hyandra Thamires,
Maylinne Barros, Rayanne Laurentino,
Roberta da Rocha e Roberto da Rocha.

AGRADECIMENTOS

Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz.
Agradeço a Deus, por ter me dado forças para sempre seguir em frente.
Onde houver ódio, que eu leve o amor;
Agradeço ao meu marido Jânio, pela paciência, compreensão e amor de sempre.
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão;
Onde houver discórdia, que eu leve a união;
Agradeço ao Igor Rodrigues, querido irmão, que me ensinou muito sobre várias coisas.
Onde houver dúvida, que eu leve a fé;
Agradeço a minha orientadora Socorro Lucena pela atenção, amizade e orientações valiosas
Onde houver erro, que eu leve a verdade;
Agradeço ao professor Germano, pelo aprendizado acadêmico e de vida, sempre me apoiando.
Onde houver desespero, que eu leve a esperança;
Agradeço minha família, que sempre me apoiou em minhas empreitadas.
Onde houver tristeza, que eu leve a alegria;
Agradeço aos meus amigos Elton Bastos, Hyandra Thamires, Maylinne Barros e Rayanne Laurentino
Onde houver trevas, que eu leve a luz.
Ó Mestre, Fazei que eu procure mais
Consolar, que ser consolado;
compreender, que ser compreendido;
Agradeço aos profissionais da educação entrevistados e que cooperaram na feitura desta dissertação
amar, que ser amado.
Pois, é dando que se recebe,
Agradeço a Joyce pela paciência de sempre, ao Sebastião pelo café e a Luciene estes profissionais que fazem sua parte de forma singular no PPGE
é perdoando que se é perdoado,
e é morrendo que se vive para a vida eterna.

Oração de “Agradecimento” de São Francisco de Assis
Adaptada por Silvine Rocha

RESUMO

A presente pesquisa investiga o Curso de Pedagogia UAB/UECE ofertado semi-presencialmente. A partir do seguinte questionamento: Com que saberes e conhecimentos os professores formadores desenvolvem suas práticas na disciplina de PPPV do curso de Pedagogia UAB/UECE? A amostra pesquisada foi composta por profissionais da educação deste curso: coordenador de curso, coordenador de tutoria, professores – conteudistas e professores formadores que tenham ministrado a disciplina de PPP V (Estágio Supervisionado na Educação Infantil), com o objetivo de refletir acerca dos saberes e práticas destes professores – formadores no exercício da docência em EaD. Utilizou-se o estudo de caso, com tratamento de dados e reflexões de cunho qualitativo, pois a pesquisa em foco envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos e suas inter-relações. Conta com o aporte teórico de MASETTO (2003), PINTO (1976), PIMENTA (2004), LIMA (2001), CASTELLS (1999), LEVY (1999) e TARDIF (2002) dentre outros. Ao longo do processo de pesquisa a literatura identificou os saberes relacionados aos professores no exercício da docência no curso estudado tais como: o domínio da área pedagógica tecnológica e os saberes pedagógicos, experiencial, disciplinar e curricular. Assim o Curso de Pedagogia UAB/UECE tem trabalhado de forma pioneira na UECE ampliando o raio de atuação desta pelo interior, atendendo a demandas acerca da formação de professores para o fortalecimento dos processos de ensino no estado. O projeto de Estágio deste curso apresenta características emancipatórias na superação da dicotomia teoria – prática, baseada na práxis docente e fundamentada na pesquisa. Quanto às práticas desenvolvidas constatou-se que as mesmas são eminentemente presenciais, baseados numa supervalorização dos encontros professor/aluno nos polos de aplicação do curso. O Moodle e suas ferramentas são subutilizados, por inabilidade dos docentes no seu trato e dessa forma novas perguntas se elaboram: como formar professores para o exercício da docência *on – line*? Como exercitar uma didática na sala de aula – virtual? Como desenvolver e incentivar a utilização das tecnologias no amparo ao desenvolvimento das práticas docentes na contemporaneidade?

Palavras - Chave: Saberes; Práticas; Professores – Formadores; EaD; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This research investigates the Faculty of Education UAB/UECE offered semi - in person. From the following question: What knowledge and skills teachers trainers develop their practices in the discipline of PPPV the Faculty of Education UAB/UECE? The study sample consisted of education professionals that this course: course coordinator, coordinator of tutoring, teachers - conteudistas and professors who have taught discipline PPPV, in order to reflect on the knowledge and practices of these teachers - teachers in the teaching profession in Distance Education. We used the case study, with data processing and reflections of a qualitative nature, because the research focus involves obtaining descriptive data about people, places and interactive processes, seeking to understand phenomena from the perspective of the subjects and their inter - relations. Account of the theoretical MASETTO (2003), PINTO (1976), PIMENTA (2004), LIMA (2001), CASTELLS (1999), LEVY (1999) e TARDIF (2002) among others. Throughout the research process literature has identified the knowledge related to teachers in the teaching profession in the course studied such as the field of educational technology area and pedagogical knowledge, experiential, discipline and curriculum. Thus the Faculty of Education UAB/UECE has worked in pioneer UECE enlarging the radius of action at this interior, responding to demands on the training of teachers for the strengthening of teaching in the state. The design of this course presents characteristics Stage emancipatory in overcoming the dichotomy theory - practice, practice-based teaching and grounded in research. Regarding practices developed showed - that they are eminently face, based on overvaluation of meetings teacher / student at the poles of course application. Moodle and its tools are underutilized, the inability of teachers in their treatment and thus new questions are elaborated: how to train teachers for the teaching profession on - line? Didactic exercise in the classroom - virtual? How to develop and encourage the use of technologies in support to the development of teaching practices in contemporary?

Keywords: Knowledge, Practice, Teachers - Educators; Distance; Supervised.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação dos métodos de coleta de dados	23
Gráfico 2 - Levantamento de dissertações do Banco da Capes relacionados ao nosso tema ..	26
Gráfico 3 - Demonstrativo de matrículas no ensino superior em cursos presencial e a distância	38
Gráfico 4 - Demonstrativo de matrículas em cursos presencial e a distância a nível de graduação (tecnológico, licenciatura e bacharelado)	39

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Relações (pedagógicas e trabalhistas) da ação docente em EaD	53
Organograma 2- Estrutura Projeto UAB/ UECE	62
Organograma 3 - Bloco de Estágio do Curso de Pedagogia UAB/UECE	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização territorial e quantificada de alunos e Polos do Curso de Pedagogia UAB/UECE	60
Figura 2 – Texto do Diário de Lembranças da disciplina de PPP V	69
Figura 3 – Miolo do Módulo IV de Pesquisa e Prática Pedagogia	73
Figura 4 – Módulo IV e V de Pesquisa e Prática Pedagogia	76
Figura 5 – Logomarca do AVA – Moodle	79
Figura 6 – Moodle UAB/UECE	79
Figura 7 – Curso da Disciplina de PPP V	80
Figura 8 – Fórum 1 do Curso da Disciplina de PPP V	81
Figura 9 – Atividade 1 do Curso da Disciplina de PPP V	82
Figura 10 – Mensageiro do Curso da Disciplina de PPP V	83
Figura 11 – Caracterização da População de Pesquisa	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED – Centro de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação a Distância

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores

IC – Iniciação Científica

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior

LATES – Laboratório de Pesquisa em Tecnologia Educacional e Software Livre

MAGISTER – Programa de Formação de Professores

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NECAD – Núcleo de Educação Continuada a Distância

PPGE – Programa de Pós – Graduação em Educação da UECE

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPP V – Pesquisa e Prática Pedagógica V

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SATE – Secretária de Apoio as Tecnologias Educacionais

SEaD – Secretária de Educação a Distância

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Como o pesquisador chegou ao tema?	17
1.2 Os Como e Por quês da Pesquisa	19
1.3 Objetivos da Investigação	20
1. 4 Caminho da Pesquisa	21
1.4.1 Análise Documental	24
1.4.2 Entrevista Semi – Estruturada	24
1.5 Vozes das Pesquisas e Autores: Contribuições à investigação	26
1.6 Tecendo a Rede da Pesquisa	29
2 SER PROFESSOR NA SOCIEDADE EM REDE: FORMANDO PARA E PELA EAD	31
2.1 EaD: Entre os fios e os nós da Rede	31
2.2 Formação docente: Entre Saberes e Práticas	41
2.2.1 Professor: Formas de Ser na Profissão Docente	49
2.2.1.1 O Professor Universitário	49
2.2.1.2 O Professor em EaD	51
2.2.1.3 O Professor de Projetos da Universidade	54
2.2.1.4 O Professor Formador na UAB	55
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE: POSSIBILIDADES FORMATIVAS	58
3.1 Curso de Pedagogia UAB/UECE	58
3.1. 1 Organização curricular	62
3.3 O Estágio Supervisionado e seu papel formativo	65
3.4 O PPP V: Estágio Supervisionado na Educação Infantil	67
3.4.1 A revisão teórica: o que os Módulos nos dizem?	72
3.4.2 MOODLE: O Espaço Virtual do Exercício da Docência em EaD	78
4 FAZERES DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE	85
4.1 As vozes do professor formador	85

4.1.2 Quanto sua identidade	87
4.1.3 Quanto seus saberes	89
4.1.4 Quanto suas práticas	91
4.1.4.1 Presencial	91
4.1.4.2 A distância	91
4.1.5 Quanto suas condições do trabalho docente	93
4.1.5.1 Dificuldades	93
4.1.5.2 Facilidades	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	108
ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

“A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a roseira prá lá...”

(Chico Buarque)

Nossa epígrafe é para nos lembrar que, por vezes, somos levados pela roda viva da vida aligeirada e nos deixamos alienar nos processos em meio a tanto e tudo a fazer numa emergência desenfreada e que nossa formação é nossa roseira a ser cultivada. Esta pesquisa se dá em meio a uma sociedade na qual a certeza situa-se na mudança processual e aligeirada, assim a Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999) é impulsionada por contínuas mudanças, algumas tecnológicas e outras econômico-sociais, sendo então compreendida como aquela na qual o conhecimento é o principal fator estratégico de riqueza e poder.

No bojo destas mudanças se asseveram as exigências de formação inicial e continuada para os profissionais. Para isso, surgem diferentes estratégias de formação. Cursos que utilizam a Educação a Distância (EaD) passaram a fazer, então, parte do cotidiano de corporações e instituições de ensino brasileiras, gerando assim a necessidade de pesquisas neste campo.

As possibilidades de uso das tecnologias educacionais e potencialização educativa dos meios de comunicação demandam à necessidade de repensarmos a educação por meio de uma perspectiva globalizada. O desenvolvimento científico e tecnológico atual exige maior aproximação do professor com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas mediadoras do processo de ensino-aprendizagem e de sua formação inicial ou continuada. Além de entendermos que a educação ao longo de toda vida baseia-se em quatro pilares (DELORS, 1999): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

aprender a ser [grifo nosso], por tal motivação nosso título de pesquisa trás em si a reflexão do aprender a ser professor em EaD.

Este processo de apropriação do uso pedagógico das tecnologias no trato com esta modalidade se intensifica a partir das necessidades sociais despontadas e políticas governamentais de fomento a ações formativas se utilizando da EaD. As universidades, então, se abrem a participação em projetos e programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Assim os professores passaram a se integrar nestes projetos em busca de complementação de renda, cada um ao seu modo, de forma individualizada e organizando seu trabalho de forma precarizada. Sendo chamados de professores formadores¹ que de um modo geral são profissionais de certa experiência na área de estudo, pertencentes ou não pertencentes aos quadros das Instituições de Ensino Superior (IES), mas que representam e assumem o papel de docentes da mesma quando um novo programa é iniciado. No caso deste estudo trabalhamos com os docentes do Curso Pedagogia UAB/UECE.

Diante dos questionamentos acerca do cotidiano destes profissionais nos inquietaram suas práticas e saberes mobilizados na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil (PPP V), pois estes docentes, muitas vezes, pela necessidade de incorporação de valores em seu orçamento, se propõem a enfrentar carga horária de trabalho adicional se utilizando ainda de finais de semana. Logo o acúmulo de atividades, aliadas às viagens ao interior do estado, não proporcionam um campo propício à reflexão sobre suas práticas e condições de vida e trabalho impostas pela adesão a estes cursos e programas. Nossa intenção é de não apenas apontar as dificuldades, mas conhecer os caminhos trilhados pelos professores formadores no empreendimento de ações formativas em EaD acreditando na importância desta modalidade como espaço de expansão do espaço de formação docente.

Além dos aspectos levantados a falta de preparo para o desempenho da função docente em EaD e a carência de formação do formador se constituem um problema que implica em questões fundamentais de concepção de educação, de profissão, de mundo, em suma, do universo que permeia a subjetividade presente nas práticas desse professor. Diante das necessidades formativas o professor formador, muitas vezes, passa a valer-se de experiências já vividas presencialmente e saberes adquiridos durante sua vida profissional. Estas não se configuram como suficientes para as orientações necessárias as ações no ciberespaço

¹ O conceito de professor formador é encontrado em Lima (2007), quando se baseia em Oliveira – Formosinho para afirmar que este profissional ao lidar com outros professores nas oportunidades de formação continua, é um formador que aprende, tanto no âmbito pessoal, como profissional.

requeridas pelo curso. Assim “(...) a qualificação profissional é posta no âmbito individual, deixando que cada professor procure dar conta desse reclamo de forma isolada” (LIMA, 2001, p. 06).

A partir do apresentado o estudo da relação entre saberes e práticas utilizadas pelos docentes para empreender suas atividades de ensino – aprendizagem na disciplina de PPP V, no Curso de Pedagogia UAB/ UECE, nos pareceu um campo propício para nossa investigação. Dessa forma nos apoiamos na necessidade de compreendermos como os professores formadores mobilizados para prática em EaD desenvolvem suas atividades docentes e de que saberes se valem, já que “a formação específica para EaD ainda não chegou à maioria dos profissionais docentes que a praticam no país” (CENSO EAD, 2010, p.14).

Reconhecemos que é um desafio apontar os limites e possibilidades de um curso desta natureza, no entanto, sem o estudo das ações docentes neste âmbito não se faz possível à reflexão sobre a prática dos professores formadores. Consideramos que a pertinência deste trabalho está na atualidade do tema proposto, pois a formação de professores para EaD, suas práticas e metodologias são temas educacionais relevantes devido a expansão e popularização desta modalidade na Sociedade em Rede. Fomentamos, então, a reflexão e análise das ações pedagógicas empreendidas por estes profissionais chamados ao convívio no ciberespaço na construção da docência *on-line*.²

1.1 Como o pesquisador chegou ao tema?

Nosso tema emerge do interesse na área, despertado a partir de nossa atuação como bolsista da Coordenação de Educação Continuada e a Distância (NECAD)³. Neste setor monitoramos a utilização do laboratório destinado a alunos e professores, orientando a utilização das ferramentas básicas de informática como processadores de texto, planilhas eletrônicas, editor de slides e navegadores de *web*. Esta atividade era desenvolvida dentro da

² “A docência *online*, além de ser um conjunto de ações de ensino/aprendizagem realizadas pelos envolvidos na prática educativa *online*, é uma pedagogia fundamentada nos princípios da educação *online*, como conjunto de ações ensino-aprendizagem por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência, que permitem a participação- intervenção, a bidirecionalidade- hibridação e a permutabilidade, sendo os pressupostos dessa pedagogia comunicacional interativa” (SACRAMENTO, 2006, p. 9).

³ Instância do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas e projetos de educação a distância e de atividades extensionistas no campo da formação continuada de professores.

filosofia de utilização de *softwares* livres, pois o laboratório funciona sob a plataforma *Linux*⁴. Além de orientar os alunos, monitorávamos aulas ministradas por professores do Centro de Educação (CED), que utilizavam o laboratório como apoio às disciplinas da graduação.

Posteriormente, ingressamos como bolsista de iniciação científica (IC-UECE/2006) no Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre (LATES)⁵, vinculada ao projeto *Software Livre e Educação*. Neste grupo, tivemos a oportunidade de estudar as teorias da utilização da Informática Educativa em sala de aula, os *softwares* educativos livres e suas potencialidades, tendo contato com as perspectivas do desenvolvimento da prática docente de educadores se utilizando destas tecnologias.

Em 2007 passamos a monitorar as ações de ensino – aprendizagem através do sistema Moodle⁶ no curso de Administração Modalidade a Distância ofertado pela UECE. Logo nosso interesse e indagações cresceram acerca da formação do professor para atuar na EaD. No ano de 2009 alargamos nossas ações de monitoria aos cursos de Licenciaturas Plenas em Artes Plásticas, Biologia, Física, Informática, Matemática, Pedagogia e Química ofertadas também nesta modalidade de ensino. Neste contexto percebemos o potencial da EaD na formação docente inicial e nos questionamos acerca dos saberes e práticas dos professores formadores no exercício da docência *on-line*.

Além da monitoria, em 2009, ingressamos como tutora do Curso de Graduação em Pedagogia UAB/UECE, assim experimentamos ações e atribuições de mediação do aprendizado de 25 (vinte e cinco) alunos em processo formativo.

Em 2010, em uma nova etapa formativa ingressando no Curso de Especialização em EaD, na modalidade a distância do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC),

⁴ “Linux é ao mesmo tempo um kernel (ou núcleo) e o sistema operacional que roda sobre ele, dependendo do contexto em que você encontrar a referência. O kernel Linux foi criado em 1991 por Linus Torvalds, então um estudante finlandês, e hoje é mantido por uma comunidade mundial de desenvolvedores (que inclui programadores individuais e empresas como a IBM, a HP e a Hitachi), coordenada pelo mesmo Linus, agora um desenvolvedor reconhecido mundialmente e mais representativo integrante da Linux Foundation.” (CAMPOS, 2006)

⁵ O LATES tem por objetivos realizar o estudo, a avaliação e o desenvolvimento de softwares educacionais livres; Investigar a formação de professores para o uso pedagógico dos softwares livres e de outras tecnologias. Tem como coordenador o Profº. Dr.º João Batista Carvalho Nunes.

⁶ AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) selecionado para a utilização dos projetos vinculados a Secretária de Apoio as Tecnologias Educacionais (SATE), software livre que tem a função de sistema de gerenciamento de cursos.

vivenciamos o outro lado: Como é ser um aluno em EaD? Nesta experiência realizamos estudos de situações relacionadas a modalidade de forma mais específica e contextualizada.

Ao término da especialização buscamos a ascensão ao Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, ingressando em 2011, na linha de Formação, Didática e Trabalho Docente. Deste então viemos desenvolvendo estudos, artigos, leituras que culminaram na dissertação aqui apresentada. Em paralelo também ministramos aulas no Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UECE na modalidade a distância. Logo pudemos identificar questões relacionadas aos saberes e práticas imbricados na docência *on-line* influenciados pelos determinantes das condições objetivas do trabalho de professorar nesta modalidade. Destacamos a ausência de processo formativo ofertado a estes profissionais, a estrutura precária de traslado e hospedagem para alguns polos e a ausência de material impresso para prévia leitura dos alunos.

Dessa forma o tema emerge das nossas experiências relacionadas com a EaD em suas diversas esferas (gestão, logística, tutoria, docência) e neste percurso pudemos identificar a necessidade da análise do processo prático/formativo dos docentes que atuavam na modalidade, buscando refletir acerca das possibilidades e limites das suas ações docentes. Estas inquietações subsidiaram a configuração necessária para a definição do nosso objeto de estudo.

1.2 Os Como e Por quês da Pesquisa

Destas reflexões chegamos ao questionamento primeiro de nossa investigação: Com que saberes e conhecimentos os professores formadores desenvolvem suas práticas na disciplina de PPPV do curso de Pedagogia UAB/UECE? Desta pergunta detalhamos outras que se tornaram eixos de debate do estudo realizado:

No primeiro bloco de perguntas, destacamos a realidade do trabalho realizado pelo profissional estudado: Quem são os professores formadores da disciplina de Estágio do Curso de Pedagogia UAB/UECE? Quais os espaços de formação contínua que foram oferecidos a estes professores formadores? Em que condições de trabalho os professores formadores empreendiam suas práticas? Quais as dificuldades encontradas pelos mesmos? Como constroem sua própria formação?

O segundo bloco foram relacionados aos fundamentos e aos conceitos sobre o campo de atuação destes docentes: Como caracterizar o Curso de Pedagogia UAB/UECE? Que tipo de formação ele oferece? Os professores conheciam a proposta de trabalho docente e seu público-alvo? Quais os seus fundamentos teóricos e suas práticas pedagógicas?

Sendo o terceiro bloco discutimos elementos sobre os saberes e práticas docentes do professor formador do PPP V: Qual a proposta teórica da disciplina de PPP V? Como foi desenvolvida? Que tipo de orientação os professores formadores receberam para desenvolver sua prática? Quais as possibilidades e os limites de desenvolvimento da disciplina? Que práticas e metodologias são utilizadas pelos docentes? Suas metodologias foram adaptadas para o âmbito da EaD? Que novas experiências e metodologias estão sendo empreendidas pelos docentes desta instituição? e Com que saberes estes docentes desenvolvem suas estratégias de ensino?

1.3 Objetivos da Investigação

Diante de tais questões chegamos ao objetivo desta pesquisa: Compreender com que saberes os professores - formadores desenvolvem suas práticas na disciplina de PPP V do curso de Pedagogia UAB/UECE.

Partindo deste emergem outros objetivos:

1. Identificar as práticas utilizadas pelos docentes formadores do curso de Pedagogia UAB/UECE, de acordo com a percepção que tem do seu trabalho neste campo de formação;
2. Analisar o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/UECE em seus fundamentos teóricos e propostas de prática docente, que visem à formação dos seus alunos;
3. Caracterizar as dificuldades, limites e possibilidades das práticas de formação docente realizados pelos professores formadores, bem como os saberes que fundamentam tais práticas;
4. Documentar indícios de novas práticas na docência *on-line*.

Para a consecução dos objetivos propostos vamos às linhas metodológicas da pesquisa.

1.4 Caminho da Pesquisa

A metodologia de pesquisa “é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para reconstruir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência” (MINAYO, 2003, p. 16).

Utilizamos o estudo de caso de cunho qualitativo, por acreditarmos que o mesmo cumpriu seu papel de permear a pesquisa e nos conduziu através de procedimentos e ações o alcance de nossos objetivos e solução ao problema de pesquisa proposto.

O estudo de caso é caracterizado como um tipo de investigação sistemática e específica. Não cabendo assim generalizações de resultados e permite a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. Por tal motivação, não visamos com nosso estudo formatar ou rotular em macro análises nossos dados e sim proporcionar embasamento, a fim de fomentar possíveis ações formativas.

Yin (2001) afirma que o estudo de caso geralmente é usado quando as questões de interesse referem-se ao como e ao porquê, sendo o estudo de caso “(...) uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência.” (Idem, p.23)

A pesquisa qualitativa “(...) é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas” (FLICK, 2009, p. 20). Esta ainda “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.40). Uma pesquisa qualitativa preocupa-se “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.” (MINAYO, 2004, p. 102).

Nosso campo de estudo foi Curso de Pedagogia UAB/UECE, criado em 2008 e implantado em 2009 que atualmente oferta a sua 2º turma. O mesmo se divide em 8 (oito) semestres com disciplinas distribuídas em 3 (três) núcleos: contextual, estrutural e integralizador. Tem 3.213 horas de carga horária compondo 189 créditos. O curso é executado

nos municípios de Beberibe, Brejo Santo, Campo Sales, Jaguaribe, Maranguape, Mauriti, Missão Velha e Quixeramobim. A disciplina de PPPV foi selecionada em função de ser nela o primeiro contato dos alunos no campo da prática na posição de docência supervisionada e a possibilidade de constituição do estágio como processo formativo destes futuros profissionais da educação. Nos deteremos a refletir sobre as ações dos professores formadores desta disciplina pela oportunidade de vivência ampliada na docência em EaD devido a carga horária da mesma ser consideravelmente maior em relação as demais, contendo 204h/a quando as demais possuem 68 h/a.

No intuito de ir ao encontro do campo de pesquisa, visitamos a coordenação do curso no intuito de realizarmos o levantamento documental para análise. Esta fase nos proporcionou melhor elaboração e amadurecimento da nossa pesquisa, pois nos aproximamos do nosso objeto de estudo. Nossa intenção era entendermos como os professores formadores constroem seus saberes e práticas em sua vivência no curso de Pedagogia UAB/UECE. Daí nossa escolha metodológica recair sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, buscando compreender os nexos, os caminhos, as dificuldades, as possibilidades, as escolhas e as realizações deste docente no PPP V. Pois: Consideramos como André (2005, p.47) que as “abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social.”

Utilizamos como técnicas de coleta de dados: entrevistas semi - estruturadas, diário de campo e fontes documentais (PPP do Curso de Pedagogia, Módulos da disciplina, *log's*⁷ do Moodle, Currículos *Lattes* e outros documentos relevantes ao estudo).

Elaboramos roteiros com questões abertas (APÊNDICE A). Nossa ênfase foi indagar aos professores formadores acerca de seus saberes e práticas mobilizados no transcorrer da disciplina de PPP V. Utilizamos dados a partir de anotações feitas no diário de campo⁸, que se

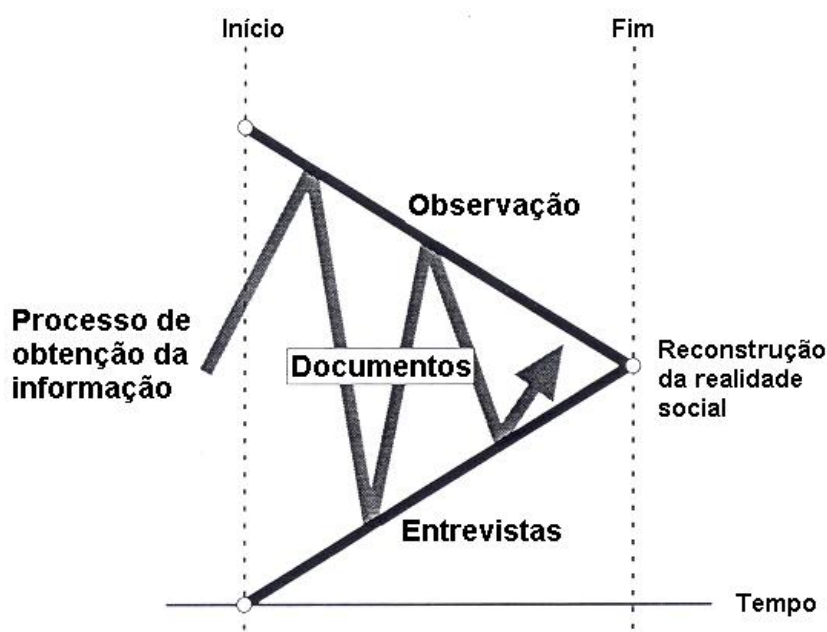
⁷ “Em computação, *log* de dados é uma expressão utilizada para descrever o processo de registro de eventos relevantes num sistema computacional. Esse registro pode ser utilizado para restabelecer o estado original de um sistema ou para que um administrador conheça o seu comportamento no passado. Um arquivo de log pode ser utilizado para auditoria e diagnóstico de problemas em sistemas computacionais.” (WIKIPÉDIA)

⁸ É “um instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão – para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tenha ele o papel formal de educador, investigador ou não”. E de acordo com Bosco Pinto: “nele se anota todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho” (PINTO apud FALKEMBACH, 1987, p. 21/22).

configurou como um importante instrumento para o registro das impressões e da subjetividade contida durante os contatos realizados.

As entrevistas semi - estruturadas foram interpretadas de forma reflexiva baseada nos conceitos de totalidade⁹ e complexidade (PINTO, 1976) das relações estabelecidas entre Sociedade em Rede e Educação. Assim temos abaixo o gráfico que representa o conjunto de métodos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa:

Gráfico 1 – Representação dos métodos de coleta de dados



Fonte: Calado; Ferreira (2004, p.2).

Para manter o sigilo ético dos entrevistados, que participaram do nosso estudo, atribuímos codinomes a cada um deles:

Coordenador do Curso: **Coord_Curso**

Coordenador de Tutoria: **Coord_Tutoria**

Professor Conteudista: **Prof_Conteudista 1; 2; 3; 4**

Professor Formador: **Prof_Formador 1; 2; 3; 4**

A partir da fala e das respostas dos sujeitos, realizamos a análise utilizando a leitura e a percepção de totalidade da realidade investigada. É, portanto, a partir das experiências, das

⁹ “O conceito de totalidade assume importância primordial porque, embora o todo se constitua a partir dos elementos, estes só se explicam e se tornam possíveis pela precedência da totalidade, que dá origem a cada novo ato de pesquisa” (PINTO, 1969, p.14), assim a totalidade pressupõe a formação do ser social, construída no contato com a natureza pelo trabalho e no contato dos homens entre si, que por sua vez, representa a complexidade das relações sociais.

práticas e dos saberes dos sujeitos que foram produzidas as reflexões e respostas que apresentamos ao decorrer desta investigação.

1.4.1 Análise Documental

A análise documental proporciona ao pesquisador fazer uso de materiais escritos como fonte de informação vinculada ao seu objeto de estudo, possibilitando complementar e/ou validar as informações coletadas a partir da utilização de outras técnicas. Além disto, oportuniza a descoberta de problemas ou de aspectos que devam ser mais enfatizados.

É uma técnica que se apresenta como fonte estável de dados, exigindo tempo e dedicação do pesquisador, pois necessita de minuciosa seleção e análise dos aspectos relevantes para o trabalho. Estes dados então integram a análise, em conjunto com os elementos produzidos pelo meio pesquisado e os documentos externos. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Utilizamos como metodologia a análise de conteúdo¹⁰, a mesma incide no conteúdo simbólico da mensagem e é recomendada à análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas, documentos oficiais e pessoais.

Convém destacar que tivemos como material para análise: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, módulo da disciplina, *log's* do AVA, currículos *lattes*, as atas das reuniões, os materiais utilizados nos encontros presenciais, bem como os instrumentos legais que fundamentam as ações macros e micros relacionados ao objeto de estudo.

1.4.2 Entrevista Semi – Estruturada

Consideramos a entrevista como elemento de coleta de dados em nossa pesquisa de “grande vantagem sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da

¹⁰ Bardin, citado por Godoy (1995), apresenta a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos.

informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33/34), pois o:

[...] entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (...). A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Ou, ainda: As entrevistas constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre um determinado tema (PÁDUA, 2000, p.66).

Aos sujeitos propomos entrevistas semi - estruturadas, que segue os seguintes roteiros:

A coordenação do Curso;

- ❖ do Professor formador: o perfil do professor de estágio em EaD o processo seletivo dos mesmos ocorre de que maneira e que condições de trabalho são oferecidas a estes profissionais.
- ❖ do PPP V no Curso de Pedagogia UAB/UECE: a orientação, planejamento e execução da disciplina, as dificuldades e potencialidades da mesma e quais adaptações metodológicas e práticas foram empreendidas para sua realização na modalidade a distância.
- ❖ da sua participação nas reuniões acerca do conhecimento acerca da proposta de estágio.

Aos professores – formadores;

- ❖ Aspectos formativos: sua formação e experiências profissionais em EaD;
- ❖ Saberes: o que teve que aprender para ser professor na modalidade a distância;
- ❖ Práticas: estratégias ou adaptações foram realizadas por se tratar de uma disciplina de Estágio na modalidade à distância, os momentos presenciais são trabalhados de que maneira e como é construída sua dinâmica com as ferramentas utilizadas para a realização das atividades a distância e a orientação e discussão das temáticas do estágio;
- ❖ Condições de Vida e Trabalho: o desenvolvimento do estágio neste curso, materiais e chegada aos polos de ensino.

Aos professores conteudistas;

- ❖ Aspectos formativos: sua formação e experiências profissionais em EaD.

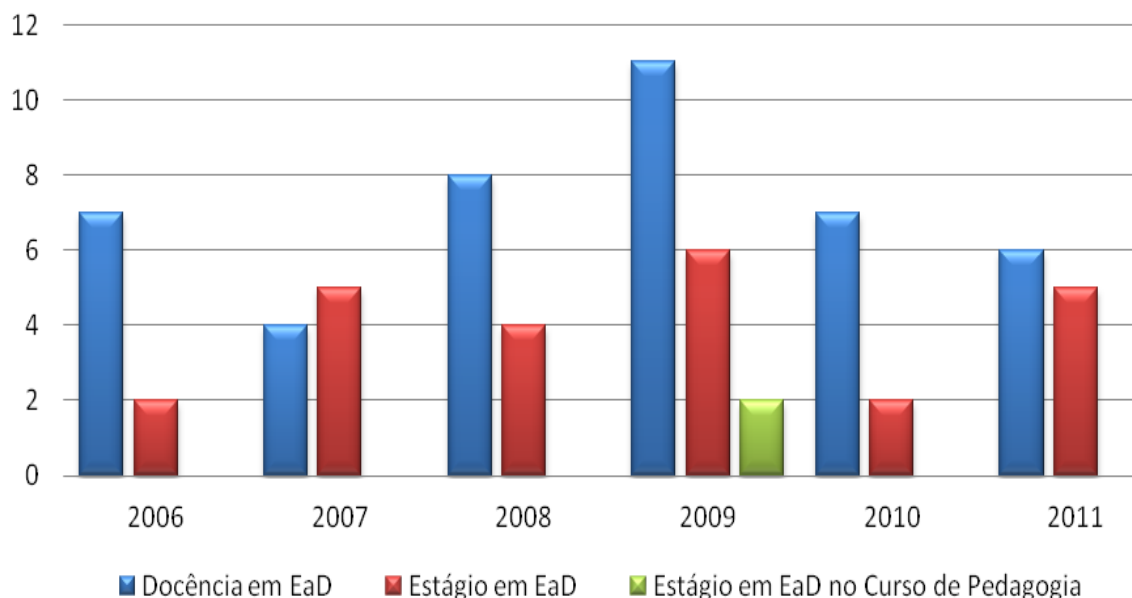
- ❖ Aspectos relacionados à escritura dos módulos: o processo de escrita para modalidade a distância, as particularidades deste material o para o estágio supervisionado, as especificidades ou orientações do programa UAB/UECE para sua elaboração.

1.5 Vozes das Pesquisas e Autores: Contribuições à investigação

Após delimitarmos nosso problema de investigação e escolhermos os instrumentos de coleta de dados, elaboramos nosso marco referencial teórico por meio da pesquisa bibliográfica, constituída por pesquisas nos bancos de dados da Capes, PPGE e UFC, além de fichamento de obras durante as disciplinas do mestrado e outras especificamente para fundamentar esta pesquisa que estão referenciadas ao termino do trabalho.

Realizamos um levantamento no Banco de Teses da Capes, que cataloga os estudos de todo o país relacionados a diversos temas em um repositório acessível via web¹¹, utilizando as seguintes “chaves” de busca: “Docência em Educação a Distância”, “Estágio em Educação a Distância” e “Estágio e EaD no Curso de Pedagogia” na margem de tempo 6 (seis) anos a contar de 2011¹². Dispomos nossos achados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Levantamento de dissertações do Banco da Capes relacionados ao nosso tema



¹¹ A World Wide Web, também conhecida como Web e WWW, é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet. (WWW. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/WWW>> Acesso em: 02 fev. 2013)

¹² Os dados referentes a 2012 ainda se encontram em processo de coleta pela CAPES, por isso não constam em nosso gráfico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Dentre os estudos encontrados selecionamos as publicações com relação ao nosso tema e metodologia de pesquisa, destacamos 4 (quatro) que nos auxiliaram na escrita. Os mesmos seguem detalhados abaixo para melhor compreensão das relações entre estes trabalhos e nosso tema de pesquisa.

A dissertação de Feldkercher (2011) intitulada “O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPel”. Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas, RS. Seu estudo trata do estágio supervisionado suas divergências e convergências entre as modalidades presencial e a distância. Tendo como campo de estudo os cursos de Licenciatura em Matemática a distância e presencial da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados. Dentre os principais resultados destacamos que a organização curricular dos estágios nos dois cursos é igual, os alunos - estagiários do curso a distância são mais assessorados do que os do presencial quanto a orientação e acompanhamento do estágio, existe um maior número de profissionais envolvidos no estágio do curso a distância, os alunos - estagiários concebem o estágio como momento de colocar em prática as teorias estudadas, além do mesmo contribuir para a aproximação dos profissionais em formação com seu futuro campo de atuação. Destacamos a existência de questões que limitam o desenvolvimento dos estágios nos dois cursos, como a locomoção até a escola, desacordo entre os calendários da universidade e das escolas campo de estágio, entre outros. O estudo afirma que existem mais convergências do que divergência no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado seja presencial ou a distância.

A dissertação de Oliveira (2011) intitulada “A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação a distância”. Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Seu estudo trata dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica do professor na modalidade EaD. Seus sujeitos e campo de estudo compreenderam professores do Curso de Pedagogia na modalidade EaD do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí. Seu estudo foi qualitativo de cunho descritivo. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram o questionário semiestruturado, as narrativas de vida profissional dos docentes, a análise documental dos livros didáticos e da plataforma virtual. Seu

estudo verificou o quanto a modalidade EaD tem se expandido com destaque para UAB como o projeto de maior impacto no Brasil. Além de identificar o perfil docente influenciado por esta nova demanda, já que a EaD impôs ao docente um novo perfil profissional mediador do conhecimento, mas, por ausência de formação adequada, o professor acaba transportando sua prática presencial para o virtual. Em sua pesquisa é válido destacar que os professores não possuem os saberes curriculares voltados para a EaD, ficando por desenvolver estes através da mobilização do saber da experiência.

A investigação de Zanotelli (2006), “Docência no Ensino Superior: Professores Formadores e sua Formação”. Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Ce. Seu estudo relata os processos formativos do professor orientador da ação docente supervisionada do Programa de Formação Docente em Nível Superior e seus processos formativos – Magister/UECE. A pesquisadora optou pela abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como procedimento de coleta de dados a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. A investigação identificou que o professor orientador surgiu no cenário pedagógico como um novo agente social, que nem sempre pertence aos quadros da IES, e que atuou junto aos alunos tentando fazer uma reflexão dentro de um contexto contraditório e de relações de trabalho desgastantes.

A pesquisa de Oliveira (2010), “Educação a Distância: A reconfiguração dos elementos didáticos”. Trabalho apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Área de Concentração: ensino, aprendizagem e formação de professores da Universidade Estadual de Maringá, PR. Seu estudo buscou a compreensão e análise dos elementos didáticos que permeiam o Curso de Pedagogia a Distância. Utilizou como metodologia o materialismo dialético de Marx, a partir de uma abordagem qualitativa para coleta dos dados. Seus dados de pesquisa demonstraram que apesar das semelhanças existentes entre o modelo presencial e a distância, os elementos didáticos (a concepção filosófica do curso, a organização didático-pedagógica, os métodos e técnicas utilizados, a aula em si, o aluno, o professor, os mecanismos de interação e a avaliação) têm suas particularidades, pois na EaD, eles possuem novos contornos e o trabalho do professor passa a ser reconfigurado. Mas, apesar desta modalidade se apresentar como nova forma de efetivar o processo pedagógico a mesma vêm reproduzindo o modelo presencial.

A partir da leitura destes trabalhos identificamos conceitos, elementos metodológicos e caminhos de possíveis achados e percalços de pesquisa que nos auxiliaram na constituição deste trabalho dissertativo.

Trabalhamos também com parte do referencial teórico do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE) sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Selma Garrido Pimenta da Universidade de São Paulo (USP) e com as leituras realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores do Programa de Pós – Graduação em Educação (GEPEFE- PPGE/UECE) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima. Entre os autores destacamos: NÓVOA (1992), PINTO (1976, 1979, 2005), LIBÂNEO (2000, 2005, 2012), PIMENTA (2000, 2001, 2004, 2005, 2010), MASETTO (2003), MARIA LIMA (2001, 2007, 2010), PRETI (2001), CASTELLS (1999, 2000, 2002, 2003), LEVY (1993, 1999), MOORE E KEARSLEY (2007), TARDIF (2005), VALENTE (1999) entre outros estudiosos.

1.6 Tecendo a Rede da Pesquisa

Esse trabalho foi organizado em três capítulos, que estão interligados, possibilitando perceber as marcas da totalidade e da complexidade (PINTO, 1979) particular do objeto investigado na pesquisa proposta.

O Capítulo 1, intitulado **Ser Professor na Sociedade em Rede: Formando para e pela EaD** [grifo nosso], caracteriza o professor sujeito de nossa pesquisa, em suas diferentes formas de atuação, e as imbricadas relações com o contexto da sociedade em rede, além de contextualizar e caracterizar a EaD como modalidade em expansão. Discute ainda acerca dos processos formativos docentes, suas fragilidades e potencialidades para o desenvolvimento dos saberes e práticas necessários ao exercício de professorar no ciberespaço.

No Capítulo 2 tratamos do **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia UAB/UECE: possibilidades formativas** [grifo nosso] neste é definido o nosso campo de estudo, o curso de Pedagogia UAB/UECE, em suas dimensões administrativas e pedagógicas (estrutura, materiais, currículo), além de caracterizar aspectos do estágio supervisionado como espaço de formação docente e as peculiaridades do projeto de Estágio do Curso de Pedagogia

UAB/UECE, sejam elas da sua organização, dos fundamentos filosóficos, dos módulos de estudo e das práticas docentes presenciais e a distância.

O Capítulo 3 é apresentado **Os fazeres docentes do Professor formador no Estágio Supervisionado** [grifo nosso], em seu desenvolvimento é dado voz ao professor formador, quanto sua identidade, seus saberes, suas práticas e suas condições do trabalho docente na busca de respostas aos nossos objetivos de pesquisa.

Nas Considerações Finais, trazemos nossos achados de pesquisa, reflexões e proposições as indagações do estudo, propomos ainda novos questionamentos que servirão de centelha para futuras investigações nesta área.

2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD CONSTITUÍDOS NA SOCIEDADE EM REDE

Temos então como objetivo deste capítulo é realizar um estudo sobre os temas e conceitos fundantes da pesquisa hora apresentada. Assim buscamos contextualizar a modalidade de EaD na Sociedade em Rede, destacar os desafios e perspectivas da formação docente pela e para EaD e neste panorama situar o docente em EaD e as especificidades de seu trabalho, no que tange suas relações com os saberes e práticas empreendidos no ciberespaço na constituição dos processos de ensinar e aprender.

Partimos então dos seguintes questionamentos como elementos fomentadores de nossas discussões: Quais os estudos que fundamentam a Educação a Distância? Quem é o docente dos cursos em EaD e como está sendo realizada sua formação para o desempenho da sua função? Quais os saberes e práticas destes docentes?

2.1 EaD: Entre os fios e os nós da Rede

Nossa sociedade vem sofrendo modificações distintas e profundas, reconfigurando, sua estrutura, tanto em termos econômicos quanto sociais. Giddens (1991) aponta três características que identificam essas mudanças na sociedade. O ritmo da mudança (rapidez extrema, com maior ênfase no campo tecnológico), o alcance da mudança (interconexão entre as diversas regiões do mundo) e a natureza específica das instituições modernas (formas sociais modernas que não se encontram em períodos precedentes). Enfatizamos nestas mudanças o novo modo de circular as informações, potencializado pelo aperfeiçoamento de mídias e a popularização das redes de computadores, a internet.

De forma que a internet ocupa lugar de destaque nesta sociedade em relação a outras tecnologias, é que ela constitui a base material e tecnológica de um novo modelo social, denominado Sociedade em Rede: “sociedade cuja estrutura social foi construída em torno de redes de informação a partir da tecnologia da informação microeletrônica estruturada na internet”(CASTELLS, 2003, p. 287). A Internet “é sociedade, expressa os processos, sociais, os interesses sociais, os valores sociais, as instituições sociais. Qual é, pois a especificidade da Internet, se ela é a sociedade? A especificidade é que constitui a base material e tecnológica da sociedade em rede” (Idem). Assim a infraestrutura tecnológica da sociedade e o meio

organizativo que permite o desenvolvimento de uma série de novas formas de relações sociais que não tem sua origem ligada a Internet, nascidas de uma série de mudanças históricas.

A Sociedade em Rede representa “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 1999, p. 21). E em seu bojo emergem "uma nova economia, a economia informacional/global, e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real" (Idem, p.412). Sendo marcada pela ligação entre a configuração eminentemente assumida pelas tecnologias consideradas fundamentais para as economias nacionais. Com o auxílio dos recursos tecnológicos, informações são disponibilizadas e acessadas em tempo real, proporcionando a construção de uma rede de relações sociais e econômicas ao redor do mundo. Para Castells a "tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas" (2002, p. 43). O referido autor também ressalta que a "tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades" (Idem, p. 44). Destacamos ainda as considerações de Vieira Pinto em relação a tecnologia:

Ora, o que produz o que atualmente se produz é a estrutura econômica e política da sociedade. Os homens nada criam nada inventam nem fabricam que não seja expressão das suas necessidades, tendo de resolver as contradições com a realidade. Quando nos extasiamos diante dos milagres da tecnologia moderna e construímos uma visão do mundo tendo por concepção central a infinita expansibilidade de nosso poder criador, a primeira coisa a reconhecer, logo depois de haver moderado um pouco o cândido entusiasmo manifestado pelos técnicos, é que toda possibilidade de avanço tecnológico está ligado ao processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, a principal das quais cifra-se no trabalho humano. (2005, p. 49)

O autor nos lembra que a tecnologia esta ligada às forças produtivas da sociedade e trabalho humano precisa ser considerado neste contexto. Assim as tecnologias despontam também nos processos educativos em suas formas e meios de promoção podendo constituir uma força mobilizadora da emancipação humana. De forma que a Educação a Distância (EaD) torna-se uma possibilidade formativa baseada na flexibilidade e dinamicidade em conformidade com modelo social atual.

Para Moore e Kearsley “a educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (2007, p. 2). Este é o conceito adotado por este estudo.

Porém é prudente que tenhamos claro que a separação física e a promoção da autonomia proposta por esta modalidade não inviabiliza o processo de ensino – aprendizagem, pois “não se deve confundir autonomia com solidão e individualismo no ato de aprender. Pelo contrário, a aprendizagem a distância é mais que nunca, solidária e colaborativa” (OLIVEIRA; CUNHA, 2006, p.2).

É importante fazer uma distinção entre os termos Ensino e Educação a Distância:

A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do correio, mas parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação (DEMO, 1994, p. 60).

Apontamos como vantagens da EaD a possibilidade de ampliação do acesso à educação formal, favorecimento da autonomia no ensino, proporcionar o trabalho com diversas mídias e recursos, a redução na alocação de recursos financeiros, como despesa com passagens e diárias, a flexibilidade para escolher o local e à hora de estudar, a interatividade com pessoas em diferentes contexto e experiências, a rapidez na comunicação, além de material didático específico. Apesar das vantagens destacadas temos aspectos negativos que circulam esta modalidade como a falta de profissionais formados para os processos de gestão, desenvolvimento e docência nesta modalidade, o acesso limitado a internet banda larga, a fragilidade estrutural dos polos de apoio presencial, além da falta de credibilidade na modalidade conferida a projetos e ações mal estruturadas e executadas.

Na trajetória histórica da EaD destacamos dois marcos importantes no mundo: a criação da Universidade Aberta de Londres, em 1970, que contribuí para o desenvolvimento de tecnologias e processo educacionais que comporam um aparato tecno - pedagógico na construção e solidificação da EaD e em 1972, a criação da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) na Espanha com o objetivo de desenvolver projetos formais na modalidade “que pode ser caracterizada como uma das iniciativas de maior sucesso e que serviu de modelo para outros países” (MUNGNOL, 2009, p. 338).

No século XX se multiplicaram pelo mundo os movimentos de criação de instituições voltadas para EaD como em:

[...] 1977 – na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta, 1978 – na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância, 1984 – na Holanda, é implantada a Universidade Aberta, 1985 – é criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência, 1985 – na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi, 1987 – é divulgada a resolução do Par-lamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade

Europeia, 1987 – é criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância, 1988 – em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta, 1990 – é implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia (ALVES, 2011, p.87).

Com experiências, exitosas ou não, nasciam as instituições voltadas para a EaD e com o desenvolvimento dos processos tecnológicos de comunicação esta modalidade passa a integrar os processos de ensino - aprendizagem em diversos níveis de ensino.

Os primeiros instrumentos legais norteadores da Educação a Distância brasileira são da década de 60, podemos destacar o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto – Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71). É válido ressaltar que esta já sinalizava a possibilidade do ensino supletivo ser ministrado com a utilização de meios como o rádio, televisão, correspondência dentre outros.

Nos anos 90 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que confere a EaD novo status de modalidade legitimada em base legal. Em seu artigo 80 trata a modalidade e ao papel do poder público, além de estabelecer o incentivo ao desenvolvimento de programas em EaD em todos os níveis educacionais. Como discorre o Art. 87, § 3º “O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996)

Na busca pela regulamentação, em 1998, é aprovado o Decreto nº 2.494 (modificado pelo Decreto 2.561 do mesmo ano), que tratava do credenciamento de cursos superiores de graduação a distância. Mas em 2005, este foi revogado pelo Decreto 5.622 que caracteriza a EaD, organiza os “momentos presenciais”, apresenta os critérios para credenciamento no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e estabelece um regime de cooperação na regulação e fiscalização das ações entre o Conselho Nacional e Estadual de Educação.

Além desta legislação específica duas políticas Nacionais corroboraram para a normatização e influenciaram na oferta e expansão da EaD: o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PNE, Lei nº 10.172 de 2001, apresentava um diagnóstico do sistema educacional brasileiro em seus níveis e modalidades e estabeleceu diretrizes e metas a serem cumpridas em 10 (dez) anos. No âmbito da EaD o PNE ressalta que os: “desafios educacionais existentes podem ter na educação à distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral” (BRASIL, 2001).

Em 2010, o novo PNE chega ao Congresso Nacional estabelecendo novas metas agora até 2020. Das metas destacamos:

Meta 10 - fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação à distância.

Meta 11 - oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.

Meta 12 - Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional.

Meta 14 - Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil. (BRASIL, 2010).

Destacamos que no PDE foram estabelecidas ações no intuito de fomentar a melhoria da qualidade e o acesso ao ensino superior com a criação e expansão de vários programas como a UAB e PIBID. Logo estes programas “alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2007).

Estas diversas ações normativas nos trazem ao momento atual de expansão da EaD como modalidade educacional reconhecida, legislada e definida pelo Ministério da Educação como ferramenta formativa do professorado brasileiro.

As bases legais e normativas no Brasil para EaD estabelecem que esta modalidade deixa de ser um subterfúgio e passa a ser considerada uma estratégia de ampliação da democracia do acesso a educação de qualidade garantida pela constituição.

São diversas as experiências em EaD desenvolvidas no Brasil, além de abrangerem várias esferas educativas (Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Profissionalizante, graduação e pós graduação - lato e *stricto sensu*). Na alfabetização de adultos pelo rádio e pela televisão podemos citar: o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961 que tem vinculação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Projeto Minerva, 1970, empreendido pelo Serviço de Rádio de fusão Educativa do MEC que já utilizava material impresso, além do Projeto Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinares (Saci), desenvolvido em 1967, que utilizava a tele – educação como meio de promoção das aulas tanto para os alunos quanto para o treinamento dos docentes, iniciativa de uma parceria do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) e a Universidade Federal do Rio Grande do

Norte (UFRN) e os Telecursos 2º grau, em 1978, 1º grau, em 1981, marca a parceria da Fundação Padre Anchieta e Roberto Marinho, que utilizava material impresso e a televisão e Telecurso 2000, em 1995, abrangia os ensino fundamental, médio e profissionalizante inaugurando uma parceria com a Federação das Indústrias de São Paulo.

É válido salientar que no “ensino profissional, os institutos Monitor (1939) e Universal Brasileiro (1941) são pioneiros e prepararam milhões de pessoas que não tinham acesso à escola convencional em cursos para o trabalho” (CLÍMACO, 2011, p.18).

Na formação no ensino médio podemos destacar o programa Proformação de 1999, destinado à formação de professores das séries iniciais do ensino médio e das classes de alfabetização da rede pública com abrangência das regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste, pois os mesmos não possuíam habilitação para o exercício do magistério. Assim:

[...] o Proformação diplomou cerca de 30 mil professores em serviço em 1.107 municípios de 15 estados, sendo 80% da zona rural, que só puderam participar por ser a formação a distância, beneficiando mais de 20 mil escolas e 300 mil alunos. Esse programa foi a base do atual Proinfantil, da Secretaria de Educação Básica (SEB/ MEC), curso a distância para o nível médio destinado a professores da educação infantil (CLÍMACO, 2011, p.18/19).

No âmbito do Ensino Superior na categoria da pós – graduação lato sensu (cursos de especialização e aperfeiçoamento) em 1979 e 1983, o Projeto de Pós – Graduação Tutorial a Distância (Posgrad), cuja finalidade foi formar profissionais, docentes, na área de Arquitetura e Biologia para atuar nas universidades públicas do país. Este projeto foi autorizado em caráter piloto.

Outra iniciativa da CAPES, desenvolvimento em 1997/98, foi o Programa de Apoio ao aperfeiçoamento de professores de 2º grau de Matemática e Ciências (ProCiências), destinado a professores do ensino médio (público e particular) do Distrito Federal (DF) nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química promovido a partir da parceria da Universidade de Brasília (UnB) com Universidade Aberta de Brasília.

O primeiro curso de graduação a distância foi ofertado pela UFMT “apoiada pelos governos estadual e municipal. Em 1994, 350 professores em serviço do ensino fundamental da rede pública foram matriculados no curso de Pedagogia. Após avaliação, a UFMT expandiu o curso e, em 2005, já atendia mais de cinco mil professores” (CLÍMACO, 2011, p.19).

Seguida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, como Projeto Veredas que “por meio de 18 IES públicas e privadas, ofereceu cursos de Pedagogia para professores em serviço nas séries iniciais de escolas públicas. Até 2006, estima-se que o Veredas graduou 15

mil alunos em 772 dos 853 municípios do estado, com avaliações excelentes” (CLÍMACO, 2011, p.20).

No Rio de Janeiro surge outra experiência significativa, o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), criado em 2000 e “conta, hoje, com aproximadamente 26 mil alunos matriculados em seus 10 cursos de graduação a distância” (CLÍMACO, 2011, p.20).

Podemos ainda relacionar o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), 1997 a 2005, que apoiou pesquisas de mestrado e doutorado sobre aplicações tecnológicas (objetos de aprendizagem, cursos, mídias).

Em 2006, foi instituído o “Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800. Em 2005 e 2006, dois editais nacionais foram lançados pela SEED/MEC para a seleção de cursos a distância – graduação e formação continuada –, propostos por IES públicas e polos de apoio presencial por prefeituras e estados” (CLÍMACO, 2011, p.26).

Desponta no cenário nacional a UAB com a missão de promover a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior no Brasil, formada por instituições públicas, que objetivam proporcionar ensino superior público de qualidade, na modalidade a distância, aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Marcando uma ampliação considerável na oferta dos cursos de graduação em EaD.

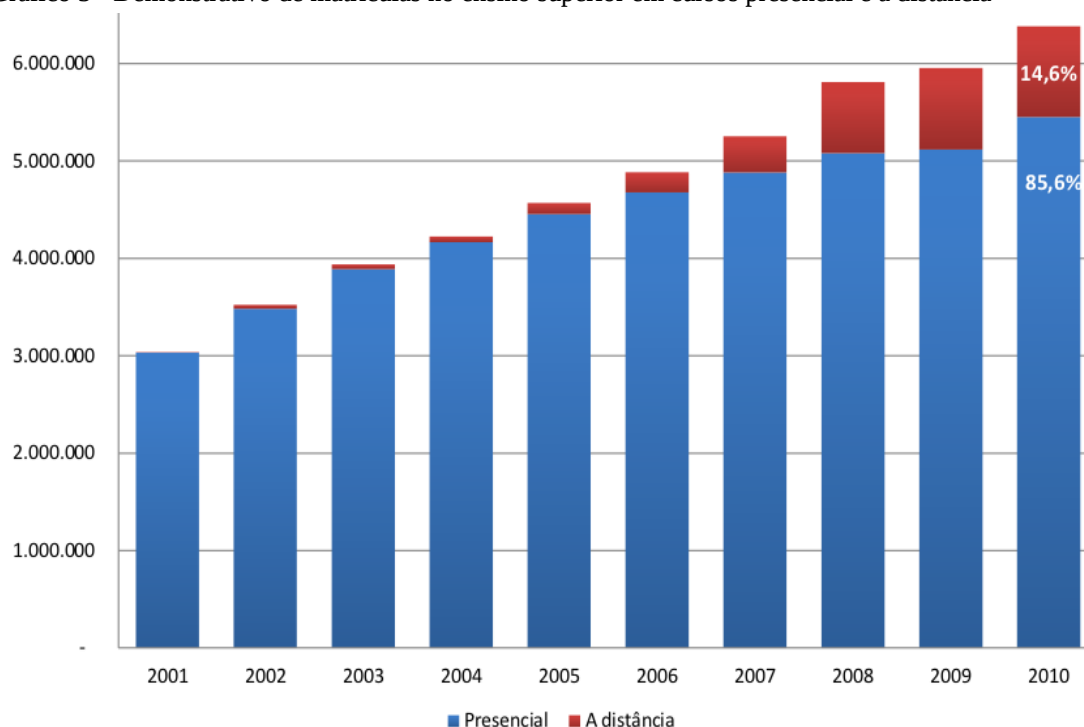
Este sistema passa a obter representatividade no âmbito da União movimentando de 2007 – 2011 cerca de:

R\$ 1,5 bilhão em custeio, capital e bolsas para a cobertura de custos com a montagem de laboratórios didáticos e bibliotecas, projetos de tecnologia da informação, infraestrutura, programas de capacitação em EaD de professores/tutores, aquisição de equipamentos e material permanente, ações relativas ao Plano de Ações Articuladas (PAR/MEC), implantação e execução de cursos de graduação, formação continuada e do Pnap, além de bolsas para coordenadores da UAB, de cursos, professores e tutores (CLÍMACO, 2011, p.27).

Com incentivo e financiamaneto do MEC a EaD ganha folego e de acordo com o Censo da Educação Superior¹³, esta modalidade apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira. Ao analisarmos o Censo 2010 podemos constatar a tendência de crescimento dos cursos nesta modalidade que atinge 14,6% do total do número de matrículas.

¹³ A coleta de informações sobre os cursos a distância iniciou-se em 2000

Gráfico 3 - Demonstrativo de matrículas no ensino superior em cursos presencial e a distância



Fonte: Censo do Ensino Superior (2010, p.10)

A UAB continua se ampliando a partir de articulações com variadas instituições nos anos de 2011 e 2012 e indica a consolidação deste sistema como política pública de ampliação do acesso e interiorização do ensino superior brasileiro já que é:

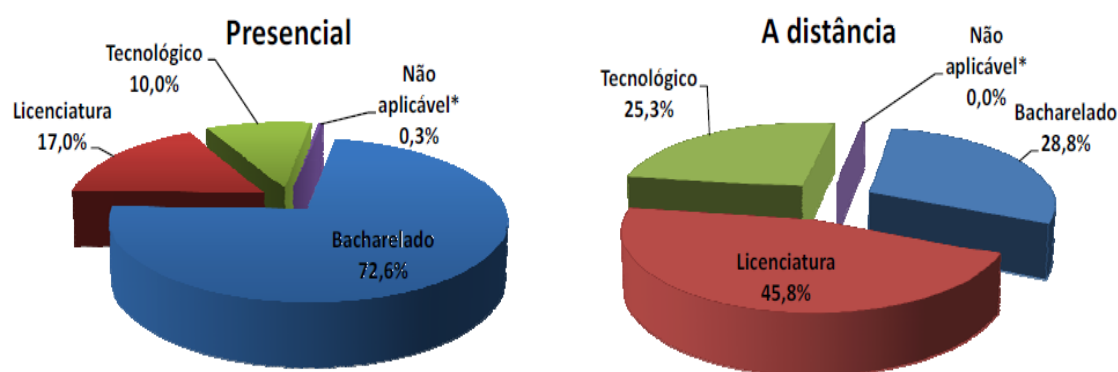
[...] integrada por 91 IES públicas: 48 universidades federais, 15 institutos de educação, ciência e tecnologia e 28 universidades estaduais. Dos 207 mil alunos matriculados, 132 mil são da graduação –, licenciatura (80%), bacharelado e tecnólogo, e os restantes (36%) de pós graduação lato sensu, maciçamente professores (80%). São ministrados atualmente 660 cursos, dos quais 310 de graduação, com ênfase nas licenciaturas, e os demais de formação continuada – especialização e aperfeiçoamento (CLÍMACO, 2011, p.27).

Os cursos da UAB ainda abrigam “54 mil professores em serviço da educação básica, parte expressiva em cursos de formação inicial do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor)”. (CLÍMACO, 2011, p.27). Em 2010, passa a ofertar o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat):

[...] destinado a professores em serviço das redes públicas de educação básica. A proposta inovadora foi elaborada pela Sociedade Brasileira de Matemática e pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa), com emprego da modalidade a distância. Por meio de duas chamadas nacionais de adesão, em 2010 e 2011, o Profmat envolve hoje 64 IES e cerca de 2.500 alunos aprovados nos processos seletivos. O sucesso da iniciativa pode ser avaliado por propostas similares em preparação pelas sociedades brasileiras de Física e Química e pelo Inmetro, ainda a serem submetidas ao CTC/ES-Capes (CLÍMACO, 2011, p.27).

Os cursos de oferta priorizada pela UAB são os de licenciaturas, a fim de fomentar a formação de professores em larga escala em todo país. Como aponta os gráficos abaixo retirados do Censo do Ensino Superior os cursos de Licenciaturas ofertados em EaD representam 45,8% da oferta em relação a oferta presencial de 17% . O que sinaliza a tendência da política empreendida, principalmente pela UAB, de expansão da oferta de cursos de Licenciatura.

Gráfico 4 - Demonstrativo de matrículas em cursos presencial e a distância a nível de graduação (tecnológico, licenciatura e bacharelado)



Fonte: Censo do Ensino Superior (2010, p.10)

Além destas nas ações da UAB estão previstas a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu compondo o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap) a fim de atender os órgãos federais e de controle nas áreas de gestão e processos administrativos. Estes são “ministrados por 46 IES públicas, que registram 40 mil alunos matriculados. Existe grande demanda pela ampliação do Programa – que vai ser atendida, por meio de edital, em 2012 –, face à qualidade reconhecida dos cursos e à necessidade premente em todos os níveis de governo” (CLÍMACO, 2011, p.27).

Logo destacamos que:

[...] a UAB não oferece apenas cursos para a formação de professores, ela cumpre sua prioridade: 72% de suas graduações são licenciaturas, sendo o restante dividido entre bacharelados (23,5%) e tecnólogos (4,4%). Os cursos a distância assumem papel tão ou mais importante nas ofertas de formação continuada. Um grande número de cursos de aperfeiçoamento e especialização é ofertado na modalidade a distância por meio desse e de outros programas do MEC (SOMMER, 2010, p.125).

A UAB em 2006 lança edital para ofertas de Graduações que a Universidade Estadual do Ceará (UECE) na busca de ampliar seu raio de ação na oferta de educação superior na

modalidade EaD, participa para oferta do curso de graduação em Administração – Modalidade a Distância, com a finalidade de atender à demanda das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores públicos. Em 2009, mantida a parceria a UECE passa a ofertar 7 (sete) Cursos de Licenciaturas Plenas em Artes Plásticas, Biologia, Física, Informática, Matemática, Pedagogia e Química focando as principais demandas de professorado advindas dos sistemas de Educação Básica, redes estadual e municipais, para as etapas de Ensino Fundamental e Médio.

A fim de comportar as ações e cursos em EaD, na estrutura administrativa e pedagógica, a UECE organiza, em 2007, a Secretaria de Educação a Distância da UECE – SEaD. Sua:

[...] criação foi regulamentada pelo Conselho Diretor através da Resolução Nº 355/CD, de 09 de maio de 2008. A SEaD foi criada como órgão suplementar, vinculada estruturalmente à Reitoria da UECE e tem como objetivos: Sistematizar e propor, em conjunto com Centros, Faculdades e Pró-reitorias, políticas, projetos e ações em Educação à distância (EaD) a serem realizadas pela UECE; Coordenar os projetos e ações em EaD na UECE nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; Construir uma identidade institucional interna e externa para a política e ações da UECE em EaD; Operar uma plataforma única de EaD para a UECE; Analisar e recomendar, quando for o caso, a aprovação pelo Reitor, dos orçamentos de execução de cursos, de propostas de convênios, contratos e oferta de cursos na modalidade em EaD, reservando-se parte dos recursos para manutenção da SEaD (PPP, 2011, p. 11/12)

A mesma conta atualmente com vários projetos em parceria com a UAB, além das licenciaturas supracitadas conta com o bacharelado em Administração Pública, as especializações em Gestão Pública, Pública Municipal e em Saúde e mestrado em Matemática, além de realizar ações de apoio as atividade acadêmicas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Tecnologias Educacionais (RIPET).

Em recente reestruturação de suas funções a SEaD se nomeia a partir de março de 2012 em SATE (Secretária de Apoio as Tecnologias Educacionais), ampliando sua atuação em implementações tecnológicas para além da educação a distância, colaborando com a universidade em termos de qualificação, implementação, pesquisas e gestão de ações relacionadas a utilização de tecnologias em geral para a promoção da aprendizagem, pois “ o mundo que cerca os muros da UECE utiliza cada vez mais as tecnologias de comunicação e interação” pois “ vivemos hoje uma realidade em que a universidade não pode ficar à margem, nossos estudantes necessitam aprender a potencializar as tecnologia existentes nas áreas em que estudam e serão profissionais” (MAGALHÃES, 2011, p. 11).

Como elemento deste processo figura o professor, sujeito específico de nosso estudo, no tópico a seguir trataremos então dos processos formativos no contexto vigente.

2.2 Formação docente: Entre Saberes e Práticas

Com expansão quantitativa da educação superior e o consequente aumento do número de docentes trazem consigo impactos nos processos formativos do professorado. A Sociedade em Rede em sua estrutura aligeirada de processos massifica formações em números em detrimento da qualidade o que compromete o processo formativo dos docentes como ferramenta de promoção da reflexão, pois estas formações geralmente são fragmentadas, impostas e descontextualizadas com a realidade do cotidiano do professor. “São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação” (NÓVOA, 2009, p.4).

No Brasil, as políticas educacionais implantadas nos últimos dez anos revelam o professor como categoria de destaque para melhoria do processo educativo. A formação do docente tornou-se tema relevante nas agendas das reformas. Os debates vêm apontando que formar professores é complexo, pois assim é o próprio processo da formação humana (MORIN, 2000). Destacamos ainda que:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI, 2011, p.15).

Não negamos a importância do processo formativo, mas necessitamos “dar vida” a este para que realmente venha a contribuir no processo educativo, desenvolvimento profissional e de condições de trabalho do profissional da educação e não apenas mais uma formação “da moda”. O que no “campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos.” (NÓVOA, 2009, p.1)

Nem a Universidade em sua representação de espaço privilegiado do desenvolvimento e da compreensão do saber e suas relações com o mundo, em seus cursos de formação de

professores vêm respondendo a contento às necessidades sociais. Como afirma Pimenta et al. (2005, p. 16):

As pesquisas em relação à formação inicial têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional docente.

Segundo Sacristán (1995) as profissões definem-se por suas práticas e por um conjunto de regras e de conhecimentos particulares às atividades desempenhadas pelos diversos profissionais. De forma que a identidade profissional docente é plural na medida em que os professores possuem uma profissionalidade essencialmente diversa, pois possuem conhecimentos, estratégias e práticas particulares ao ser professor. Assim “os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor” (LIBÂNEO, 2005, p.73).

O trabalho docente então se vale da mesma premissa do trabalho nas suas articulações e elaborações entendido então, como práxis constituintes da atividade profissional de professorar. Para entender o trabalho docente como uma atividade profissional é necessário compreender a “docência como um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF, 2005, p. 35).

A categoria trabalho como a permanente atividade humana responsável pela transformação do indivíduo e de seu meio. Assim “a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme os fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade” (VASQUEZ, 2007, p. 222). Ainda conforme o autor “o trabalho humano é transformação de uma matéria à qual se imprime uma determinada forma, exigida não mais por uma necessidade prático-utilitária, mas por uma necessidade geral humana de expressão e comunicação” (2007, p.229). De forma que o trabalho sempre esteve nas relações sociais e na garantia da sobrevivência.

Compartilhamos do pensamento de Nóvoa quando argumenta que a “*profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*.” (2009, p.03). São elementos constituintes do ser professor: o conhecimento, partindo do

pressuposto que o professor necessita saber de sua ciência para poder conduzir o aluno à aprendizagem, a cultura docente, na busca da compreensão do cotidiano com exercício da partilha com a comunidade da escola e reflexão sobre suas práticas e avaliações. O tato pedagógico como processo de gerir os processos com os alunos estabelecendo relações de respeito na dimensão profissional e pessoal, o trabalho em equipe que seria na esfera profissional docente comunidades de prática, onde os docentes sentem-se a vontade na partilha do ato de professorar e o compromisso social comunicar valores, inclusão e respeito à diversidade.

Essa pessoalidade não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição do ser professor. Pois:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p. 16).

De forma que a problemática da formação docente e seu trabalho são temáticas que estão presentes nas discussões acerca da educação. O fato é que o professor pertence a uma categoria com longa história, que deixou marcas profundas na forma de conceber hoje o *ofício* de professorar. Concordamos com Charlot que nos traz que “a ideia de formação implica a de indivíduo que se deve dotar de certas competências. O conteúdo e a natureza mesma dessas competências podem variar segundo o tipo de formação e o momento histórico” (2008, p. 90).

A formação docente necessita tornar-se elemento capaz de instrumentalizar o profissional para realização ações do cotidiano. Pois “formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação” (CHARLOT, 2008, p. 90). Consideramos importante a incorporação da realidade como elemento base para as discussões nestes espaços formativos, envolvendo os docentes no processo buscando a superação da situação de passividade. Nesta perspectiva “formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações, entre práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão” (Idem).

Podemos afirmar que o exercício da atividade da docência requer formar-se. “Preparo que não se esgota nos cursos de formação” (PIMENTA, 2009, p.105). Pois “um curso não é a práxis de um professor. É a formação teórica (teórica - prática) do professor para a práxis transformadora.” (Idem p.106). A práxis aqui é entendida como ação refletida, momento em que o docente é chamado a pensar sua prática.

Acreditamos que discutir formação de professor é buscar uma relação entre a construção de saberes profissionais embasados na teoria e na prática. Cada situação é solicitada que este profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada atendendo às especificidades das demandas da sociedade. Assim “o estudo dos saberes docentes enfatiza a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto – formação e reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada.” (SIMÕES; OLIVEIRA, 2006, p.155).

Nos estudos de Pimenta (1999) a identidade docente é o modo de relacionar e significar a profissão e a partir do estabelecimento destes surgem diferentes tipos de saberes pertinentes ao docente. O **saber da experiência** [grifo nosso], compreendido com aqueles saberes adquiridos na vivência escolar, seja como aluno ou professor, **o saber do conhecimento** [grifo nosso], que trata do conteúdo específico e seu trato (classificação, análise, contexto e reflexão) e **o saber pedagógico** [grifo nosso], que considera a prática social como agente potencializador da ressignificação da ação docente.

Os saberes dos professores devem ser compreendidos “(...) em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. (...) Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. (TARDIF, 2002, p. 17). O saber está ainda ligado à racionalidade. O sujeito o faz a partir de porquês que estabelecem relação direta com os discursos e práticas docentes.

Os saberes são elementos constituintes da identidade docente e de sua profissionalização, estes são desenvolvidos ao longo do seu processo formativo e no cotidiano de suas ações.

Segundo Tardif (2002) em complemento aos saberes relacionados acima sugere **o saber da formação profissional** [grifo nosso] como conjunto de saberes transmitidos pelas instituições educativas de formação de professores, **saber disciplinar** [grifo nosso] relacionados à sociedade, como se encontram nas universidades, sob forma de disciplina, **saber curricular** [grifo nosso] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura e de formação para a cultura e **saber experiencial ou práticos** [grifo nosso] que são saberes baseados na experiência e são por constituídos.

Os saberes, como vimos, são diversos e são igualmente importantes no desenvolvimento das práticas docentes, a supervalorização de algum em detrimento de outro

trás em seu bojo determinações importantes acerca do processo formativo de quem esta sendo formado, de forma que o incentivo ao desenvolvimento pleno e equilibrado dos mesmos deve ser instigado na formação docente.

A prática docente nasce do cotidiano formativo e do exercício de professorar influenciados sob aspectos políticos, econômicos e sociais. Estas são reflexos do modo como o docente articula e estabelece relações a partir destas influências. Compreendemos que quando falamos em mudá-las não é uma ação datada “não nos iludamos: a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa em alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças” (FRANCO, 2012, p.215).

Acreditamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Universidade não são somente relacionadas ao professor, são constituídas por alunos, gestores, comunidade e sociedade. Logo este trabalho docente deve ser “um verdadeiro labirinto informacional que possibilite uma nova forma de compreender e produzir conhecimento” (PRETTO, 2008, p. 38). A prática pedagógica tem por finalidade o envolvimento do aluno em atividade intelectuais, numa constante mobilização para o aprender. Pois “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2007, p. 49-50). Na EaD percebemos que essa interação traz mudanças às práticas dos profissionais que nela atuam.

A prática pedagógica “é formada por esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes” (SACRISTÁN, 1999, p. 78). Estas práticas na EaD são mediadas pelas tecnologias digitais “seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações ‘presenciais’ ou ‘virtuais’ entre seres humanos.” (SILVA, 2000, p. 20). Para que estas mediações via tecnologias se efetivem o professor desenvolve o saber fazer relacionado a tecnopedagogia que seria a mobilização de habilidades relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias na busca pela potencialização dos processos de ensino – aprendizagem.

O processo formativo destes profissionais da educação deve contemplar a relação estreita entre os aspectos práticos e teóricos. Práticos na medida do conhecimento das ferramentas, AVA, email, blog’s, wikis, fóruns e na medida teórica de quando, como e porque utiliza-los baseados nos objetivos de aprendizagem e na abordagem e teoria pedagógica utilizada pelo curso. Logo a “EaD requer do profissional docente, habilidades e saberes

específicos para o ambiente virtual, como o conhecimento das teorias pedagógicas que a embasam.” (SOUZA; NUNES, 2011,p.2)

Destacamos a importância da valorização docente baseada no seu reconhecimento profissional, nas políticas de formação, nos saberes e práticas constituídas no exercício de professorar. Assim “o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir” (RIOS, 2001, p. 12).

Mas como formar para essa capacidade de decidir? Como formar o professor para transcender a prática pela prática na busca da práxis? A formação deve promover a articulação teórico prática dos professores nas dimensões científica, cultural, humana, política e ética formando agentes de análise crítica da sociedade. Os cursos de formação passariam a "ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise" (PIMENTA, 2000, p. 17).

Nóvoa (2009) nos aponta diretrizes para o desenvolvimento do processo formativo de professores. Este deve “assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos”, pois a partir de elementos do cotidiano e da realidade palpável os professores em formação podem vislumbrar elementos que o auxiliem no trato com suas especificidades do seu cotidiano. “Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente”, pois o estabelecimento de relações passa por este senso pedagógico. “Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão” na busca de reforçar a partilha entre os pares e a interdisciplinaridade. Uma formação “dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional”, incentivando os profissionais a estarem sempre em processo de formação seja em que espaço estejam exercendo suas práticas docentes e internalizar estes momentos como elementos culturais de sua profissão. Este processo formativo “deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.” (p.4/5)

Assim “face à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais.” (GATTI,

2011, p. 49). O MEC nesta última década intensifica o fomento da utilização da modalidade a distância nesta formação dessa forma “a UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior” (GATTI, 2011, p.64).

A formação passa a enfrentar novos paradigmas formativos relacionados aos processos de formar para e pela EaD. De um lado estão os professores em processo formativo inicial ou continuada do outro esta o docente do ensino superior chamado ao trabalho docente no ciberespaço. Como formar o professor para docência *on - line*?

Preparar- se para o ato de professorar *on – line* requer um processo formativo contínuo já que a cultura da presencialidade e sua influência nos processos *on – line* são inegáveis. Assim a reelaboração, as adaptações, novas e outras estruturas para o mundo virtual requer destes profissionais estudo, experiências e formação contextualizados com as necessidades apontadas pelo professorado com foco na ampliação da reflexão e da sua importância enquanto docente no processo de ensino - aprendizagem pelos mundos virtuais para o mundo real. Logo:

O professor precisa preparar-se para professorar *online*. O peso histórico da pedagogia da transmissão exigira em contrapartida a formação continuada e atenuada capaz de redimensionar sua prática docente, tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade em educação. Em lugar de transmitir meramente, ele precisará aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões, além desmontar conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências. Em lugar de meramente transmitir, ele será um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento. Para isso, contará com ferramentas ou interfaces que compõem o ambiente virtual de aprendizagem, onde ocorrem interatividade e aprendizagem (fórum, *chat*, *blog*, texto coletivo, portfólio, midiateca e videoconferência) no modelo todos - todos (SILVA, 2006, p. 12)

A formação continuada destes professores deve proporcionar aos mesmos subsídios potencializadores da sua prática docente, numa “proposta de educação no mundo digital ou mesmo de educação a distância para a formação de educadores perpassa a tecnologia, mas não a desconhece; reflete sobre ela, discute-a e a utiliza, pois é parte constitutiva do processo social de conhecimento” (GOMEZ, 2004, p. 21).

As particularidades do processo formativo do professor em EaD estão no gerenciamento de tensões e ações entre os elementos constituintes do ato de ensinar e aprender (alunos, professores, currículo, materiais, avaliações, práticas dentre outros) e seu relacionamento com as tecnologias como meio potencializador das ações pedagógicas. Formar o professor para o exercício da docência no ciberespaço é um desafio a ser enfrentado que requer, antes da obtenção de novos conhecimentos e habilidades, um novo olhar sob o processo educativo sob a perspectiva da cibercultura. Pois:

Trata-se de uma formação na práxis, que associa situações de formação e de trabalho por meio de um exercício reflexivo rigoroso, com o intuito de provocar a tomada de consciência sobre o processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal da prática (Fullan, 1996). Essa formação não é simples, especialmente quando se trata de formação contínua de professores voltada para sua atuação em novos espaços, tempos e culturas, como é o caso da formação on-line integrada com a atuação na EAD on-line, a qual tem como norte as mudanças nas concepções, nos valores, nas crenças e nas práticas, que permitem ao formando mergulhar na nova cultura, reestruturar o pensamento de acordo com os novos modos de expressá-lo, interagir, construir conhecimento, trabalhar em colaboração e reorganizar o próprio tempo (ALMEIDA, 2010, p.73)

Apenas o conhecimento das ferramentas tecnológicas e seus usos não atendem as necessidades formativas destes profissionais, pois a apreensão dos conhecimentos acerca da tecnologia deve apontar para compreensão da mesma como ferramenta pedagógica e como elemento mediador da aprendizagem. A “formação docente on-line deve criar condições para que o professor possa desenvolver o domínio dessas tecnologias ao ponto de explorar confortavelmente suas funcionalidades e modos de operação.” (ALMEIDA, 2010, p.72)

Nesse sentido elencamos a seguir uma tipologia de professores chamados a serem professores formadores, pois com a:

A flexibilidade nos regimes de trabalho dos professores do ensino superior a partir da LDB/1996 tem sido apontada também como um dos fatores de desprofissionalização docente. Preocupanos, sobremaneira, no caso das instituições privadas que, segundo Bosi (2005), representam 70% de todos os docentes, que os mesmos sejam contratados pelo regime “horista” de trabalho. No caso das instituições públicas de ensino, segundo o mesmo autor, a flexibilização da contratação e do regime de trabalho ficou concretizada já com o represamento de concursos, ou ainda contando com menos de um terço do corpo docente em regime integral e a forte presença de professores substitutos, dentre outros (PASSOS, 2007, p.106).

Em nosso estudo o professor formador é o que tem como campo de atuação os cursos de Licenciatura, o professor que forma futuros professores. Sendo formadores, conforme Mizukami aqueles “envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” ligados as “disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento”. Sendo estes “os profissionais que acolhem os futuros professores” (2005, p. 69/70).

Em seu Relatório de Pós – Doutorado Lima (2007) considera dois posicionamentos: Pimenta (2006) que considera os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre o ensinar e os estudos de Vaillant (2003) que aponta o formador como mediador entre conhecimentos e pessoas, encarregado de implementar as reformas da educação, apresenta a seguinte reflexão:

A diferença do formador técnico para o formador intelectual, crítico reflexivo, que promove a emancipação humana, está na pesquisa sobre a formação docente. Isso não se dá sem políticas de valorização do magistério e prioridade para as políticas de educação. O formador é o professor que é também o pesquisador da formação docente, inserida no contexto da educação e da sociedade. (LIMA, 2007, p.116)

Conhecer este docente e suas condições de trabalho torna-se essencial, para o entendimento de nosso campo de pesquisa. Pois como sinaliza André et al. (2010, p.124): “Ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores, isto é, o professor formador. E quando se abordam as especificidades do trabalho do docente que atua nos cursos de licenciatura.” Destacamos os seguintes questionamentos: Qual a relação das condições de trabalho do professor formador com seu exercício de professorar? É relevante destacarmos a sua relação com a cultura da instituição e suas formas de organização. Identificar e analisar quais condições têm os professores formadores de exercer sua atividade docente (qual o tipo de contrato de trabalho e de vínculo empregatício; quais os recursos de tempo, espaço, remuneração para estudo e pesquisa; qual acervo bibliográfico dispõe para consulta; qual o número de alunos por turma, dentre outros).

No caso das universidades públicas estudaremos os professores universitários (na modalidade presencial e a distância) e os professores de projetos da universidade, especificadamente do projeto UAB. Sabemos que existem outras facetas do professor formador, porém neste estudo nos deteremos apenas aos profissionais supracitados.

2.2.1 Professor: Formas de Ser na Profissão Docente

2.2.1.1 O Professor Universitário

No caso das universidades públicas os concursos propostos são essencialmente para professor e propõem a atividade docente como eixo fundante de sua ação. Mas estas pós – graduações se ocupam da docência ou de outras esferas no trato da pesquisa e da produção de conhecimento? A formação para o exercício de professorar ficou a cargo da universidade. Segundo a LDB nº 9.394/1996 regulamenta que a “preparação para o exercício do magistério superior” se faz no nível da pós – graduação (mestrados e doutorados). Pois concordamos com Cunha quando afirma que “a formação do professor universitário tem sido entendida por força da tradição e retificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo e do ensino”. (2006, p. 258). O que nos traz a reflexão que o professor universitário, por vezes, não possui formação para os processos de ensino – aprendizagem e seus elementos articuladores (planejamento, metodologia, estratégias de ensino, avaliação,

interação professor - aluno). Desta forma somos levados ao questionamento proposto por Almeida: “Onde e quando desenvolver a formação para que os docentes tenham uma atuação coerente como o que deles se espera no âmbito da formação dos seus alunos?” (2012, p. 68).

A docência universitária se configura com um conjunto de ações. Almeida (2012) propõe em seu estudo a divisão em 3 (três) esferas do papel docente no ensino superior, a **dimensão profissional** [grifo nosso], destacando formação inicial e continuada, identidade profissional e elementos do cotidiano do ato de ser professor; a **dimensão pessoal** [grifo nosso], que trata das relações estabelecidas no processo de docência e ainda a **dimensão organizacional** [grifo nosso], que articula as condições de trabalho da organização educacional, remuneração e padrões e comportamentos a ser seguidos. De forma que estas três esferas se organizam num processo permanente e cíclico na construção do ser professor.

É importante considerarmos também que no exercício docente nesta esfera alguns conhecimentos específicos sustentam a ação do ensino e que tais conhecimentos se articulam com o contexto de mundo da contemporaneidade que Almeida aponta: “as transformações sociais decorrentes da globalização, as transformações vividas pela universidade, que torna mais complexo o seu papel formativo. Entre estas, a massificação e diversificação do perfil estudantil, ampliação dos cursos noturnos, a incorporação das novas tecnologias, facilidades de acesso ao conhecimento” (2012, p. 71). Neste contexto o professor do ensino superior se vê desafiado a estabelecer processos de mediação da aprendizagem, mediar então à relação dos alunos com o conhecimento, pois “a ideia de que ensinar é arte que se aprende com a prática não são suficientes para sustentar as necessidades do ensino universitário” (Idem, p. 73). Daí a urgência de um processo formativo contextualizado e significativo para o desenvolvimento desta habilidade de mediação e de estabelecimento de relações nos processos de ensino – aprendizagem. O professor transcende nesta perspectiva o papel de fornecedor do conhecimento para o de provocador do aprender e pensar. Pois “torna - se um animador da inteligência coletiva dos grupos com os quais ele se ocupa. Sua atividade estará centrada no acompanhamento e na gestão dos aprendizados: incitação a troca de saberes; mediação relacional e simbólica, condução personalizada dos percursos de aprendizagem etc” (LÉVY, 1993, p. 5).

Como Almeida sinaliza “o campo do trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer” (2012, p.74). O processo permanente de formação deve mobilizar saberes teóricos e práticos que subsidiem a atividade docente em seu cotidiano.

No contexto social vigente caracterizado pela leveza dos movimentos, da comunicação e da interligação do virtual, vem se estruturando bases transformadoras das ações do professorado exigindo um professor *online*, residente do ciberespaço¹⁴ (LÉVY, 1999), interativo, mediador, interlocutor de conhecimentos e culturas. Ser este que não pertence mais ao espaço da presencialidade que transcendeu a mesma e causou com isto o estilhaçamento de verdades, certezas e confiabilidades antes postas e eternizadas no processo educacional. Eis que surge então uma nova faceta do professor no exercício da docência *on line*.

2.2.1.2 O Professor em EaD

Ser professor em EaD é antes de tudo conviver no ciberespaço emerso na cibercultura de uma sociedade em rede. Assim o trabalho docente esta intrinsecamente ligado a comunicação e interação via meios tecnológicos. Pois:

O modo como o professor realiza seu trabalho na EaD on-line pode afetar a direção da comunicação e a intensidade das interações entre os alunos, uma vez que as concepções, as crenças e os valores do professor tanto podem fortalecer os métodos instrucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de feedback automatizados, como podem criar condições para que os alunos explorem as potencialidades das TDIC para estabelecer múltiplas conexões curriculares e construir o currículo em rede, por meio da representação do conhecimento, da autoria com o uso de distintas linguagens e do desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos (ALMEIDA, 2010, p.70).

Este professor é quem orienta os alunos e administra as relações de ensino - aprendizagem com o suporte da cultura de redes. Sabendo ainda que “a função do/a professor/a competente não só não está ameaçada, mas aumenta em importância. Seu novo papel já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa - aprendizagem” (ASSMANN, 2005, p. 14).

Neste processo a interação é elemento fundante e articulador dos processos educativos em meios tecnológicos, quando o foco esta nos alunos estes processos tendem a fomentar ações de dialogo e trocas de experiências, conhecimentos em uma rede de colaboração alimentada por seus entes: alunos – aluno, aluno – professor, aluno – tutor e professor – tutor.

¹⁴ “O ciberespaço (que também chamarei de *rede*) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico das informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo *cibercultura*, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17).

Segundo Almeida “quando o professor cria situações para o debate e deixa fluir o diálogo, fazendo-se presente por meio de intervenções que colocam os estudantes em debate, síntese das ideias colocadas pelos alunos e provocação de reflexões, os processos colaborativos são potencializados” (2010, p.71).

Na EaD comunicação de todos – todos redefine questões importantes no processo de ensinar e aprender. Nestes processos todos são chamados a fazer a “aula viva” (MASETTO, 2003). Pois “precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas do conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver” (MORAN, 2000, p. 62). O professor assume a função de mediador dos alunos com o mundo. Num processo de interação social a partir de práticas que estimulem a cooperação e colaboração na rede.

Valente (2005) destaca a existência de diferentes abordagens em EaD: a **broadcast** [grifo nosso], caracterizada pela não interação professor-aluno, pois os meios tecnológicos são usados para apenas transmitir informação aos aprendizes; a **virtualização** [grifo nosso] da escola tradicional, onde existe interação entre o aluno e o professor, porém o professor é centro do processo educacional, ele envia informações para o aluno que pode armazená-la ou constituir conhecimento e o **estar junto virtual** [grifo nosso]: que propõe a interação entre os diversos sujeitos do espaço virtual (entre o professor e o aluno, entre os alunos, entre tutor e aluno) oportunizando assim uma troca e o armazenamento de informações para a construção contextualizada das disciplinas. Na abordagem estar junto virtual, a interação entre o formador e o professor em formação, consiste no sentido de utilizar a internet para realizar o ciclo de: descrição - execução-reflexão – depuração – descrição. Esta “apresenta características próprias de educação a distância, contribuindo para uma aprendizagem que também pode ser explicada por intermédio de uma espiral. O ponto central é que essa aprendizagem está fundamentada na reflexão sobre a própria atividade que o aprendiz realiza no seu contexto de vida ou ambiente de trabalho.” (Idem, p. 85).

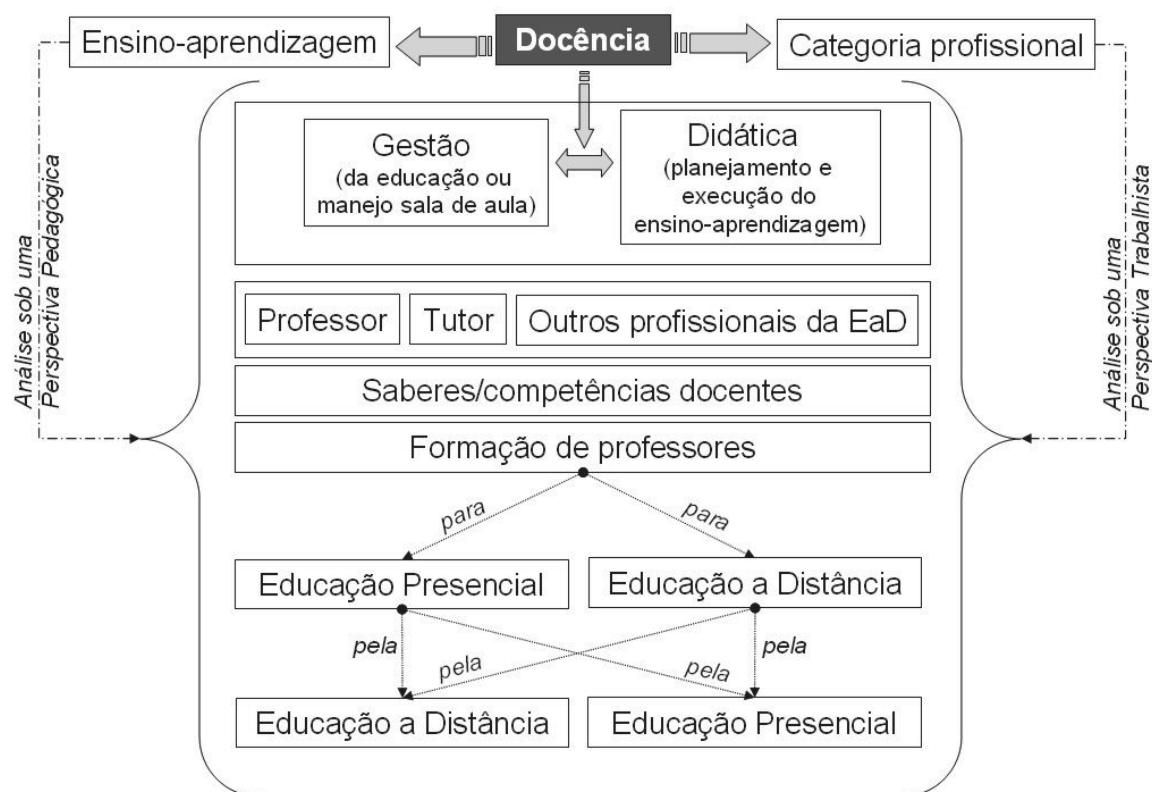
Neste processo o aluno tem responsabilidade direta sob seu processo educativo desenvolvendo autonomia, o professor é chamado a compartilhar do “seu poder” e a abandonar a postura de “transmissor de conhecimentos” a posicionar-se no ciberespaço de modo a instigar o dialogo, pensamentos lógicos e sistematização de ações e pensamentos na busca de atingir os objetivos educacionais para cada unidade didática de ensino. Concordamos com Almeida que:

[...] o trabalho docente on-line envolve o domínio do conteúdo de estudo, das tecnologias em uso e do processo pedagógico, no que se refere às concepções teóricas e metodológicas; a criação de estratégias didáticas que proporcionem a aprendizagem; a articulação do conteúdo com a tecnologia no desenvolvimento das atividades; a atitude de questionamento, diálogo, produção de conhecimento, colaboração e reflexão sobre a própria atuação; e a capacidade para trabalhar em grupo (2010, p.71/72).

Consideramos também que nesta modalidade o docente não realiza mais o ato de lecionar “sozinho”, ele tem mediadores neste processo. O exercício da docência é uma espécie “guarda compartilhada” entre tutores presenciais, a distância e, por vezes, com outros professores formadores. Como sinaliza Mill: “o docente não irá realizar atividades diretamente com seus alunos. Precisarão de mediadores tanto na preparação da sua “aula”, do seu material didático, quanto na oferta da disciplina, na aplicação da “aula”(2010, p. 310).

Destacamos no diagrama a seguir algumas ações e reflexões importantes componentes do contexto docente em EaD como: a formação pela e para EaD, a análise trabalhista nesta modalidade; a análise pedagógica das ações docentes, a tensão no processo de trabalho entre gestores, tutores, professores, conteudistas, equipe multidisciplinar e a relação do docente com as tecnologias.

Organograma 1 - Relações (pedagógicas e trabalhistas) da ação docente em EaD



Fonte: Mill (2010, p. 309)

As condições para o exercício do trabalho docente e reflexão sobre o mesmo influenciam diretamente no processo de ensino e desenvolvimento das ações em seu cotidiano. As viagens ao interior, os polos, o material impresso, o processo de pagamento, são aspectos relevantes para o bom desempenho das práticas docentes. Além de consideramos neste contexto: “do ponto de vista do processo de trabalho, esta mesma situação ganha um enfoque de fragmentação dos saberes e alienação do trabalho e assim por diante.” (MILL, 2010, p. 310)

Muitos são os desafios de se desenvolver trabalhos em educação e a construção dos aspectos cognitivos, sociais e políticos no ato docente torna-se necessária para formação contextualizada e emancipatória para o trato com a sociedade vigente. Assim o professor:

[...] ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial (SOMMER, 2010, p.81/82).

O professor formador é então um facilitador da aprendizagem dos alunos. Seu papel não é mais o de ensinar, mas ajudar o aluno a aprender e ao invés de transmitir informações o professor deve propiciar condições para que o aluno adquira as mesmas. (ABREU e MASETTO, 1987). Acreditamos então: “que o computador vai substituir o professor. Estou falando, é claro, do professor-transmissor de conteúdos, parado no tempo, aquele das conhecidas fichas que serviam para todas as turmas, ano após ano” (RAMAL, 2003, p. 01).

2.2.1.3 O Professor de Projetos da Universidade

Vivenciamos um boom de projetos ofertados pelo MEC as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), estas por sua vez, os absorvem em sua estrutura na busca por ampliação no fomento financeiro. Pois:

[...]gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (Constituição Federal CF 1988 Seção I Da Educação Art. 205), grupos exógenos ao ideal de uma universidade pública e universal, constroem seus argumentos para implantar dentro do espaço público da universidade seus cursos privados de especialização, que além de cobrar caro de seus estudantes, utilizam-se da infraestrutura da universidade para fins privados. Aqui a autonomia universitária deixa de se referir a uma escola autônoma para tratar-se de uma empresa autônoma (SANTOS, 2010, p.05).

Juntam-se as estas especializações, os projetos financiados pelo governo como UAB, PENAP, PROFMAT e PARFOR. Onde docentes, que a pesquisadora Lima (2007) chama de “Professor BR”, cortam os interiores do estado levando a universidade aos lugarejos distantes

dos grandes polos administrativos, econômicos e culturais. Sua ação docente é datada e endereçada. Estes professores se utilizam de seus períodos de descanso para a realização destas empreitadas, suas férias, seus finais de semana tudo em busca de uma complementação salarial ofertada por estes projetos, remuneração esta que não é caracterizada por vínculo empregatício com a IPES. Sendo seu pagamento condicionado e regido pelas condições orçamentárias de cada projeto. No caso do nosso estudo em específico trataremos dos profissionais chamados a docência pelo projeto UAB.

2.2.1.4 O Professor Formador na UAB

A UAB criada pelo MEC, em 2006, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação tendo como objetivo estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Com intuito de:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Para o desenvolvimento deste sistema, vários profissionais foram necessários, dentre eles o professor formador. Sendo estes docentes que trabalham com os alunos, tanto de forma virtual como presencial.

Cada IPES com cursos executados em parceria com a UAB possui a seguinte equipe de trabalho: coordenação geral, adjunta, de curso, de tutoria, de polo, professores formadores e conteudistas, e de tutores a distância e presenciais. Além de equipes multidisciplinares que atuam nas áreas de comunicação, tecnologia, financeira, administrativa, produção e revisão de material e avaliação.

No projeto UAB o professor pode exercer a função de conteudista ou formador. Sendo o conteudista responsável pela elaboração do material didático de uma disciplina específica e o conjunto de atividades propostas a serem utilizadas nas tarefas a distância. O formador fica responsável por ministrar os momentos presenciais, que ocorrem 3 (três) vezes durante a disciplina em momentos distintos: a aula presencial, além de interagir com os alunos nos

fóruns e chats propostos, elaborar os questionamentos utilizados na montagem das provas a serem aplicadas, corrigir as provas, e o preenchimento das notas nos Diários de Classe.

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, art. 9, para atuar como professor formador na UAB o docente deve cumprir a estes pré - requisitos e aos valores destinados a este trabalho:

[...] professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei No 11.273/2006 (Professor/Pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei No 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Professor/Pesquisador II (BRASIL, 2009).

O professor formador da UAB não possui vínculo empregatício com a IPES a que esta ligado, pois seu elo é apenas **a bolsa** [grifo nosso] “e se não há o vínculo, não há direito a carteira assinada, consequentemente perde-se o direito as férias, seguro-desemprego, décimo terceiro salário, licença maternidade, licença para tratamento de saúde. Dentro da UAB, os trabalhadores bolsistas não têm direitos caso adoeçam, tenham filhos, ou precisem de férias regulamentadas” (SILVA, 2010, p. 10).

No caso estudado na pesquisa, o curso de Pedagogia UAB/UECE, determina que para cada “(...) disciplina será indicado 1 (um) Professor Formador que será auxiliado por (tutores) que estarão ligados ao seu polo de atividade”, (...) professores-orientadores que se responsabilizarão pelo processo de acompanhamento da vida acadêmica dos alunos em todos os níveis.” (PPP, 2011, p. 22). Sendo estes professores:

[...] responsáveis pelas disciplinas do curso e estarão à disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e/ou tutores a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente. Os professores serão selecionados prioritariamente entre os professores que desempenham atividade docente nos Cursos de Graduação e em outros cursos da UECE, considerando sua formação, aptidão e habilidade para conduzir a disciplina. Após a seleção, os professores candidatos devem participar do processo de formação que supõe a participação em um curso sobre EAD, a participação de grupos de estudo sobre o material didático do curso e questões relativas ao processo de orientação. (Idem, 2011, p. 50)

O docente ainda é cobrado do “domínio de salas de aula lotadas com até cinquenta alunos por turma, sem contar com a precária falta de estrutura dos polos presenciais, onde ocorrem as aulas, visto que são as prefeituras locais as responsáveis pela manutenção e

equipamento dos polos” (SILVA, 2010, p. 10). O professor formador lida com estas mazelas antigas do sistema educacional brasileiro, além dos desafios próprios da docência *on line*.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE: ESPAÇO DA DOCÊNCIA E DA DISCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Nossos objetivos neste capítulo são definir o curso de Pedagogia UAB/UECE em suas dimensões administrativas e pedagógicas (estrutura, materiais, currículo), além de caracterizar aspectos do Estágio Supervisionado enquanto espaço de formação docente e suas peculiaridades neste curso, sejam elas: a concepção do estágio, seus módulos de estudo e suas práticas docentes presencial e a distância.

Propomos os seguintes questionamentos: Como caracterizar o Curso de Pedagogia UAB/UECE? Que tipo de formação ele oferece? Quais seus fundamentos curriculares? Como o estágio possibilita a formação do Pedagogo? Como ele é desenvolvido na teoria (módulos), presencialmente (encontros presencias nos polos) e virtualmente (momentos síncronos e assíncronos via Moodle)?

3.1 Curso de Pedagogia UAB/UECE

Ser pedagogo na sociedade em que vivemos é um desafio constante de autoafirmação e de construção identitária. Basta que alguém pergunte ao vestibulando para que você passou? Quando ele diz Pedagogia. O olhar desvalorizador da sociedade lhe é dado. Logo a Pedagogia tem seu sentido esvaziado e suas áreas de estudo menosprezadas favorecendo “a descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo limita e enfraquece a investigação no âmbito da ciência pedagógica” (LIBÂNEO, 2006, p.860)

Optamos então por significar a Pedagogia alicerçado nos estudos de Libâneo que caracteriza esta como: “a teoria e a prática da educação. Ou seja, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à comunicação e apropriação de saberes e modos de ação” (2012, p.12). Assim ela busca uma compreensão global e dirigida dos problemas educativos e suas nuances.

De forma que o pedagogo é um “profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de comunicação e apropriação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana,

considerados a partir de contextos sociais e culturais concretos” (Idem, p. 22/23). O pensamento do autor expande o raio de atuação do pedagogo e sua abordagem profissional, pensando seu processo de trabalho ampliado e engendrado nos meandros dos mais diversos processos educativos. Classifica ainda o pedagogo em dois grandes grupos de profissionais de acordo com suas áreas de atuação, expertises e opções formativas, sendo eles:

1) pedagogos em sentido amplo, no qual se incluem todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, incluindo, especialmente, professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos em sentido estrito, que podem ser chamados de “especialistas”, que se dedicam à investigação pedagógica em sentido estrito, à gestão de sistemas escolares e escolas, à coordenação pedagógica e curricular de escolas, a vários tipos de formação profissional, a atividades de educação especial, à teoria da avaliação e práticas de procedimentos avaliativos, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições. (Idem, p.23)

Nos questionamos então: Como formar pedagogos? Onde? E para quê? São questões que circundam as discussões sobre educação. De certo formar pedagogos é um tarefa desafiadora no sentido emancipador e reflexivo de forma-los para o despertar da práxis docente e que sua atuação promova a criticidade dos processos educativos. Os desafios se iniciam no processo formativo inicial, pois: “Não se estuda pedagogia no curso de pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão ausentes das faculdades de educação. Em boa parte delas, quem emite juízos sobre questões de pedagogia são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialistas em políticas educacionais, os psicólogos, não os pedagogos” (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

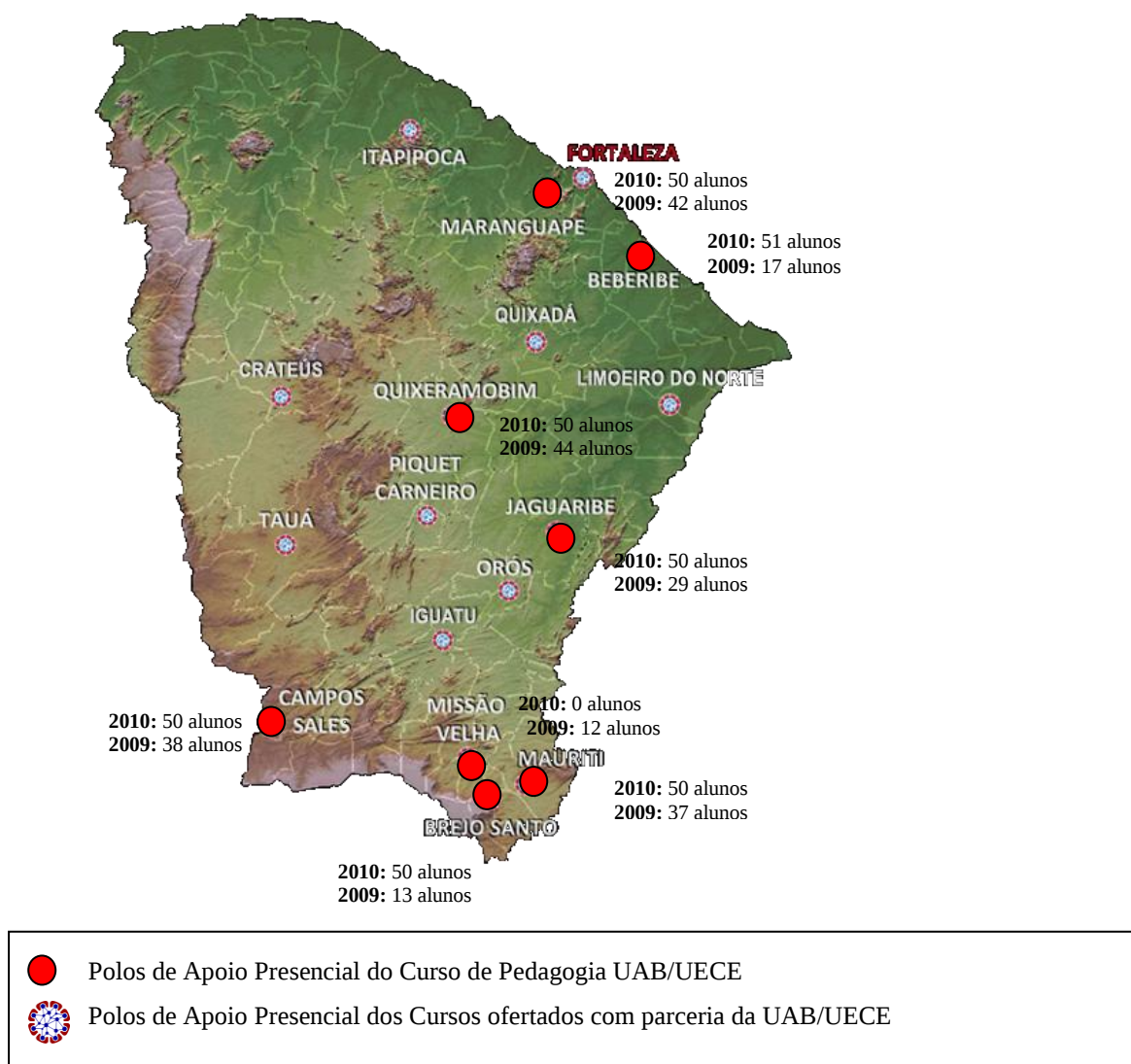
A formação inicial na Universidade e suas peculiaridades são de extrema relevância para o futuro pedagogo e seu exercício de ser professor. A UECE sede deste estudo se ocupa essencialmente da formação do professorado cearense como podemos identificar nos dados que a mesma possui “em termos de cursos de graduação 67 presenciais, contabilizando 17.304 alunos, 46 Licenciaturas com 10.728 alunos que representa 62% da comunidade acadêmica e 21 Bacharelados com 6.576 alunos, além de 08 Semipresenciais (UAB) com 1.033 alunos” (UECE EM NÚMEROS, 2012).

Destacamos nesta pesquisa o curso de Pedagogia UAB/UECE, criado em 2008, após aprovação do projeto apresentado ao MEC/UAB, resposta ao Edital Nº 01/2006 – SEED/MEC e implantado em 2009. Tendo com objetivo “oferecer formação inicial, em nível de graduação, para professores pedagogos contribuindo para a compreensão crítica de concepções que fundamentam a docência na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental, bem como para uma atuação consciente no debate político, teórico e didático-metodológico relativo ao campo da educação.” (PPP, 2011, p.72).

No mapa abaixo estão localizados os polos de execução do curso, bem como as turmas em vigência:

Figura 1 - Organização territorial e quantificada de alunos e Polos do Curso de Pedagogia UAB/UECE



Fonte: SATE adaptado pelo autor (2013).

Atualmente o curso conta com 583 alunos ingressantes em 2 (duas) turmas este número não comporta os alunos transferidos, em situação de trancamento, em situação de abandono e desistentes. Dentre os polos em que a oferta é efetivada inicialmente tínhamos Beberibe, Brejo Santo, Campos Sales, Jaguaribe, Maranguape, Mauriti, Missão Velha e Quixeramobim. Porém destacamos que o polo de Missão Velha foi desativado devido avaliação insatisfatória empreendida pelo MEC.

O Curso de Pedagogia UAB/UECE é a primeira iniciativa da UECE na formação de pedagogos, a nível Licenciatura, se utilizando da modalidade a distância. O mesmo tem duração de 4 (quatro) anos integralizando 3.213h h/a e 189 créditos. A sua primeira turma foi ofertada em 2009 e 2010. A oferta do curso é condicionada a necessidade formativa constatada nos polos de apoio presencial, além do desempenho e nível de evasão constatada nas turmas já iniciadas.

A estrutura do curso de Pedagogia UAB/UECE¹⁵ conta como uma equipe administrativa – pedagógica composta por: 2 (duas) Secretárias, 1 (um) Coordenador Geral, 1 (um) Coordenador de Tutoria, 8 (oito) Tutores Presenciais, 7 (sete) Tutores a Distância e 7 (sete) Coordenadores de Polo, além dos professores formadores e conteudistas necessários a cada disciplina. É importante considerarmos as funções do:

- *Coordenador de Curso* - tem como função realizar atividades de gestão das macroatividades pertencentes às turmas do curso vigente, no caso da Pedagogia temos duas turmas em vigência 2009 e 2010. O que seriam estas macroatividades? Seria organização de reuniões de planejamento de disciplina, material (apostila organizada e confeccionada na instituição), elaboração de calendário de semestre, matrículas e gerência geral de pessoal e logística;
- *Coordenador de Tutoria* - se responsabiliza pela organização das atividades relacionadas à tutoria. Sendo estas atividades a comunicação com os alunos, resolução de conflitos entre alunos – alunos, alunos – professor, acompanhamento das atividades a distância e da frequência dos tutores a distância em plantões semanais.
- *Coordenador de Polo* - organiza as atividades presenciais do curso, se responsabiliza pelos espaços de salas de aula, laboratórios e bibliotecas ofertados aos alunos nos polos;
- *Tutores Presenciais* - tem por função auxiliar o Coordenador de polo nos processos de logística dos encontros presenciais e servir de elo entre o polo e a Coordenação Geral;
- *Tutores a Distância* - Organizam os momentos de interação e acompanhamento dos alunos nas atividades via Moodle, quando necessário via telefone;

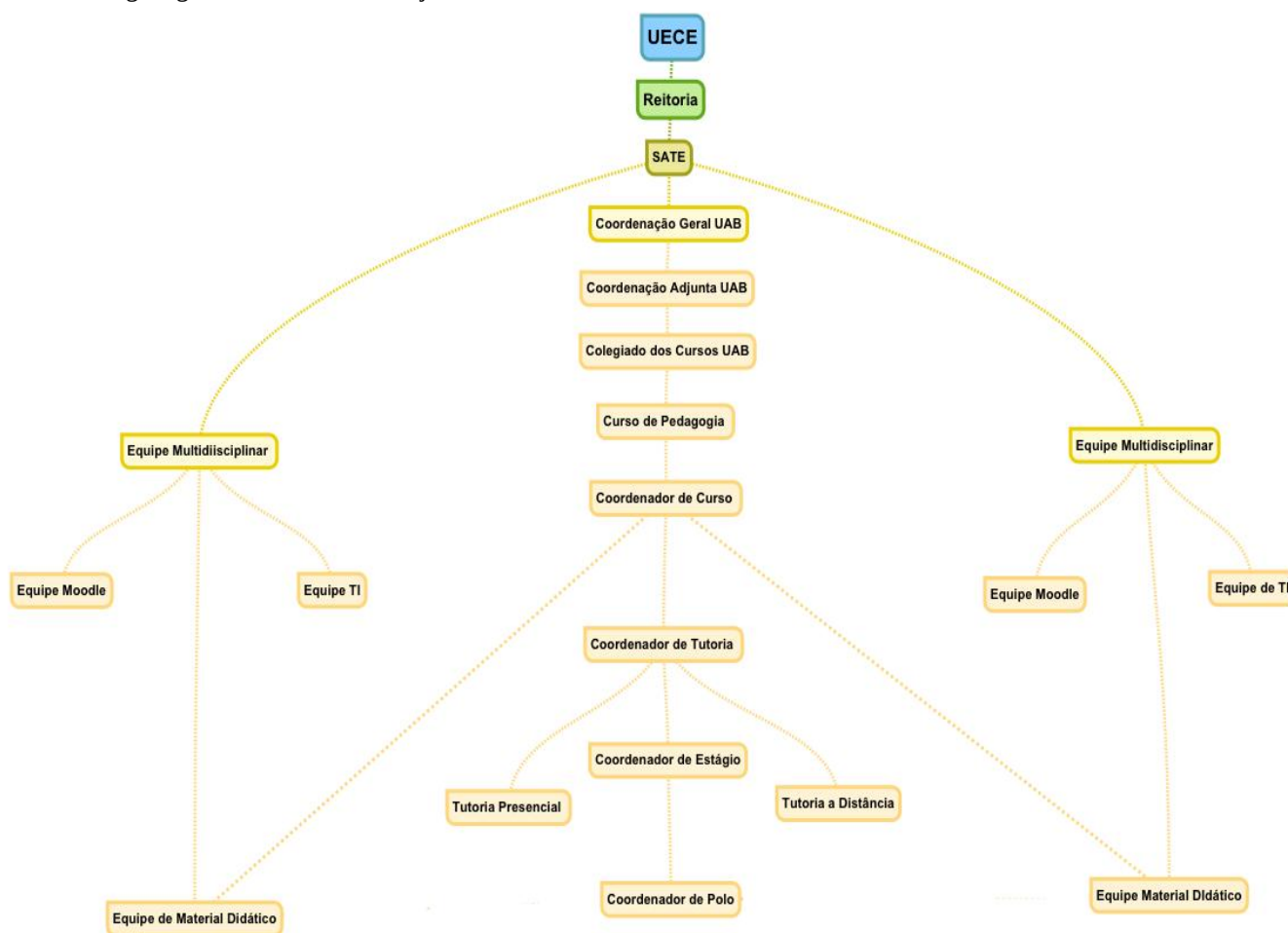
Esta é então a equipe de execução e planejamento do curso que conta com o apoio institucional e operacional da equipe multiprofissional da SATE, com administradores do

¹⁵ O número de tutores relacionado trata somente da 1ª Oferta - ano 2009

Moodle, diagramadores para material impresso, web designers para desenvolvimento do *site* e sua alimentação, gestores de TI (Tecnologia da Informação) para prestar suporte à utilização de computadores e tecnologias como *webconferências*.

Representamos abaixo em organograma a estrutura geral do projeto UAB/UECE e seus componentes:

Organograma 2- Estrutura Projeto UAB/ UECE



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Já definido o curso e sua estrutura operacional passemos a sua organização de cunho curricular e filosófico, pois esta influência o desenvolvimento e o trabalho pedagógico de forma significativa.

3.1.1 Organização curricular

O currículo tem como função o apontamento de questões fundamentais acerca dos objetivos do curso: Como eles serão atingidos?, O que se deve ensinar?, Porque ensinar?,

Quando ensinar? Além da definição de apontamentos filosóficos balizadores da prática de docentes e discentes na construção de uma cultura escolar própria, pois: “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p.15/16).

Na busca acerca das reflexões na construção da identidade docente e de questões envolvidas no processo de ensino – aprendizagem a estrutura curricular do Curso de Pedagogia UAB/UECE está alicerçada nos princípios da:

- Autonomia – faz referência à capacidade dos educandos, no caso os professores, de tomar posições e decisões frente às situações contingentes e diversas de seu trabalho; coordenar e dirigir o seu processo de aprendizagem; gerar uma regulação interna necessária à reflexão e resignificação do seu modo de pensar e agir como docente.
- Historicidade – sustenta-se na premissa de que o conhecimento é construído e se desenvolve num determinado contexto histórico/social/cultural e a ele está sujeito, consubstanciando-se num *continuum* determinado pelas condições em que o conhecimento é processado.
- Diversidade – faz referência à compreensão da prática educativa como um ato político e plural em razão das diversidades étnicas, religiosas, culturais e sociais do País.
- Teoria-prática – este princípio refuta a ideia da prática como momento de aplicação da teoria, entendendo esses dois elementos como organicamente vinculados, na medida em que a prática traduz uma teoria e, ao mesmo tempo, a resignifica.
- Investigação – entendida como exercício sistemático, planejado e coletivo da reflexão sobre a prática pedagógica. Traduz a capacidade do professor de conhecer e avaliar as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas que influem em seu trabalho.
- Interdisciplinaridade – Entendemos a interdisciplinaridade como esforço teórico e prático de articulação dos saberes da formação para além dos limites de um componente curricular. (PPP, 2011, p.70)

Cada alicerce tem sua função na composição da cultura escolar desenvolvida e reafirmada pelas ações pedagógicas docentes e na elaboração de materiais referentes às disciplinas. O currículo então “é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p.15/16). Estes alicerces se articulam na formação de um currículo integrador e contextualizado com o processo formativo dos alunos – professores para o convívio e ato de docência na sociedade em rede.

A proposta formativa do curso de Pedagogia UAB/UECE esta organizada em componentes curriculares articulados imprimindo “um caráter interdisciplinar conducente com a remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões

curriculares” (COUTINHO, 2006, p. 08). Os 3 (três) núcleos são: contextual, estrutural e integrador. Os “componentes curriculares do **núcleo contextual** [grifo nosso] fornecem elementos para que os alunos possam refletir sobre a sociedade, a cultura e a educação. O **núcleo estrutural** [grifo nosso] corresponde ao saber disciplinar e curricular. O **núcleo integrador** [grifo nosso] visa concretizar as diferentes perspectivas teóricas em forma de pesquisa e prática de ensino” (PPP, 2011, p 73/74).

Tais componentes curriculares estão em consonância com o construção de saberes necessários a docência, estes apoiados segundo o PPP do curso em autores como “Saviani (1996), Pimenta (1999), Therrien (1996), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier (1998)” (2011, p.73).

O **núcleo contextual** [grifo nosso] trata da formação científica dos alunos, são saberes relacionados a outras áreas que são correlatas a educação e que são necessárias para sua compreensão em contexto, “contempla, por um lado, saberes que reportam a conhecimentos que não auxiliam diretamente o docente a ensinar, mas o informam a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação em geral.” (PPP, 2011, p.73). Ainda trata de dos saberes pedagógicos que são elementos próprios da docência, pois “tais saberes, reconhecidos por Saviani (1996) e Pimenta (1999), são responsáveis tanto pelo fornecimento de um “arcabouço ideológico” à atividade docente quanto por “formas de saber-fazer e técnico.” (Idem)

Já no **núcleo estrutural** [grifo nosso] estão contemplados os saberes disciplinar e curricular. O disciplinar esta relacionado às áreas da educação básica nas áreas diversas como Matemática, Geografia, Português, Literatura que auxiliam no processo de ensino, pois “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 1998, p. 06). E o curricular compreende “às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador - educando”, recorrendo a Saviani (1996, p. 149) ao denominá-lo de “saber didático-curricular”, são saberes incorporados pelo docente tanto no decorrer de sua formação quanto de sua integração à atividade de ensino.

O **núcleo integrador** [grifo nosso] contempla o saber da experiência este se ocupa em favorecer diferentes experiências práticas de docência, aliando teoria e prática na perspectiva da construção da práxis docente. “Este núcleo possibilita um maior dinamismo curricular, garantindo a articulação teoria-prática e levando os alunos a refletir sobre as questões

relacionadas ao fenômeno educativo, ao projeto político-pedagógico da escola e às ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de sua prática docente” (PPP, 2011, P.73).

Cada princípio e núcleo (composto por disciplinas) são elementos de um currículo construído como “uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam” (SACRISTÁN, 2000, p.15/16).

3.3 O Estágio Supervisionado e seu papel formativo

O Estágio se configura o local onde o aluno inicia a constituição da sua identidade profissional docente, é através das experiências diárias e do contato com a atividade prática que se faz à práxis, pois é aí que o aluno constrói e reflete sobre sua futura profissão. Sendo considerado como um o conjunto de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação de uma situação real de vida e trabalho em seu meio, sob a responsabilidade e coordenação de uma instituição de ensino. Também nessa perspectiva, o estágio é definido pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) como: “(...) o tempo de aprendizagem que, por meio de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL. CNE/CP 28, 2001).

Assim “o Estágio Supervisionado é essencial na formação da identidade docente. É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional. Além disso, possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real.” (PIMENTA E LIMA, 2004 p. 147)

Deve fomentar uma aproximação do aluno com a realidade em que a aprendizagem se organiza, apontando para algumas características, como responsabilidade, compromisso e espírito crítico e inovador. Pois:

[...] o estágio é uma importante parte integradora do currículo, é a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2005, p. 02).

É no Estágio, onde eles aprendem a lidar com o imprevisto, inesperado, o barulho ou apatia das crianças, aprender a lidar com falta ou excesso de material de trabalho, onde eles constroem as vivências de uma prática que irá acompanhá-los dentro de sua trajetória como profissionais da educação, é nesse momento formativo ancorado pela teoria já estudada que a prática se evidencia e torna-se inspiração para continuar e refletir acerca da profissão. E “a compreensão da relação entre a teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 44).

Nesta concepção a atividade docente acontece quando há a junção entre a ação e a reflexão, ou seja, quando ocorre a articulação teórico/prática, pois não há separação entre a teoria e a prática na práxis docente. Assim “dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é a práxis. Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isto acontece” (LIMA, 2001, p. 36).

Consideramos que o Estágio vai muito além do chão da sala de aula. É nele que se inaugura o espaço de reflexão acerca de questões não somente relacionadas ao trabalho docente e ao ambiente escolar, mas também sobre experiências de histórias de vida e de visões de mundo. A oportunidade do aluno fomentar sua formação profissional, aprender a ser professor. Concordamos com Passerini quando aponta que: “o processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação. E este processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade em que o professor está inserido” (2007, p. 18).

Logo o Estágio Supervisionado é elemento imprescindível à formação docente, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 38).

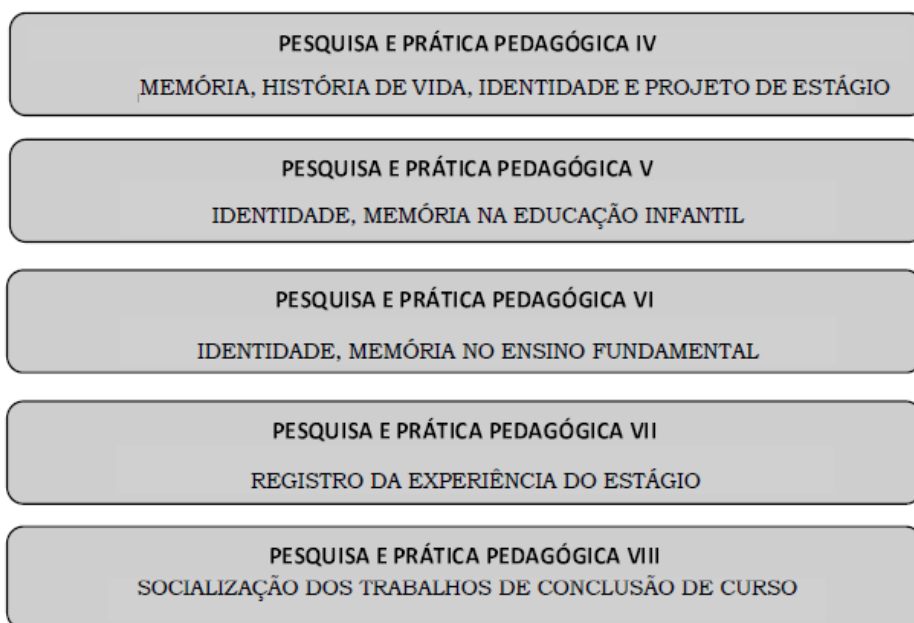
O estágio no curso de Pedagogia UAB/UECE, é organizado como um momento de aprendizagem e de integração entre a teoria e a prática, pois se entende que é na ação e na vivência do cotidiano que o conhecimento da experiência do fazer pedagógico assume

significação. Para tanto, busca-se desenvolver nos alunos as competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção” (PIMENTA, 2001, p. 76).

3.4 Projeto de Estágio da Pedagogia UAB/UECE: Estudo do PPPV

O projeto de estágio do curso de Pedagogia UAB/UECE é “pautado nos princípios da pedagogia dialética e nas posturas críticas reflexivas” (LIMA, SILVA, CAVALCANTE, 2010, p.12). O estágio foi pensado em 4 macro eixos (referencial teórico, pesquisa, atividades de estágio e o registro, reflexão e socialização dos dados) a serem desenvolvidos no transcorrer de 5 disciplinas de forma contextualizada e interligada iniciando seu processo no 4º semestre até o 8º quando finda o curso. Abaixo temos as disciplinas e sua sequência de execução:

Organograma 3 - Bloco de Estágio do Curso de Pedagogia UAB/UECE



Fonte: Lima; Silva; Cavalcante (2010, p. 13)

Em termos de estrutura o estágio se organiza em 3 (três) etapas, distribuídas ao longo dos 8 (oito) semestres do curso: fundamentação teórica para instrumentalizar as práticas de pesquisa e inserção no contexto escolar, elaboração do projeto de Estágio e os instrumentais necessários à regência e a sistematização destas experiências e conhecimentos na forma de um

memorial acadêmico profissional e sua socialização na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O Projeto do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino no Curso de Pedagogia UAB/UECE, é alicerçado na concepção do professor como intelectual em processo formativo – prático e reflexivo permanente organizado na práxis pedagógica indispensável sua atuação. O Estágio então é considerado nesta perspectiva como um “campo de conhecimento, e a Pesquisa, como eixo do processo de ensino e aprendizagem, articulam-se por meio das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica permeando todo o curso. As disciplinas aqui chamadas de Pesquisa e Prática Pedagógica, presentes em todos os semestres, articulam a ação- reflexão- ação, como fundamentos de uma docência consciente e conscientizadora dos educandos.” (PPP – PEDAGOGIA, 2011, p. 102)

Em nosso estudo tratamos da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica V: Identidade, Memória na Educação Infantil (PPP V) que estava estruturada em 4 (quatro) momentos. Sendo estes:

O momento inicial de conhecimento da escola, de um primeiro contato com a escola, realizar um estudo do PPP da escola, coletar informações sobre a estrutura, movimentos (entrada, recreio e saída) da escola, entrevistar a professora, realizar as observações em sala de aula e sistematizar os dados coletados no diagnóstico. O segundo momento a partir das necessidades e observações organizar um projeto em sala de aula contemplando os eixos, linguagem, matemática, natureza e sociedade, movimento e artes, trabalhadas na educação infantil. Junto a este projeto os planos de aula a serem executados durante o período de regência. O terceiro momento é o período de regência propriamente dito com a permanência em sala de aula no período de 10 dias contabilizando 40h a ser acompanhado pela professora regente de sala de aula e pela supervisão de estágio em visita avaliativa. O quarto momento é o momento de reflexão sobre a prática na elaboração do relatório final da disciplina, onde são elaborados textos reflexivos acerca do estágio e suas impressões entre os prazeres e as angústias da hora da prática.

O planejamento do estágio foi realizado de forma a contemplar estes 4 (quatro) momentos. Tanto presencialmente quanto virtualmente. A realização do estágio se deu nos 8 (oito) polos de execução do curso simultaneamente.

Virtualmente cada momento foi associado a uma atividade a ser enviada no Moodle. Para que os tutores e professores tivessem acesso rápido aos materiais e reflexões produzidas. Assim organizadas: a 1º atividade - o relatório da observação e a entrevista realizada com a professora regente, a 2º atividade - o projeto de aplicação e seu conjunto de planos de aula de execução e a 3º atividade – o relatório com textos a partir das práticas nascidas no campo de estágio.

Ao iniciar a disciplina a equipe de professores se deslocou aos polos para realizar 1º encontro presencial, onde foram dadas as orientações gerais sobre o estágio, os alunos tiraram as dúvidas e se direcionaram para suas atividades de campo relacionadas à observação. Já no 2º encontro os alunos já deveriam ter construído a partir da observação em sala de aula suas propostas de projeto e planos de aula para que o professor pudesse realizar orientações e esclarecer procedimentos e ações. No terceiro momento foi à apresentação das ações realizadas no estágio, entrega dos relatórios e compartilhamento das descobertas e práticas no campo de estágio. Neste momento também realizaram a escrita de um diário de lembranças sobre suas ações na disciplina a partir da sua identidade e saberes docentes.

Figura 2 – Texto do Diário de Lembranças da disciplina de PPP V

O **DIÁRIO DE LEMBRANÇAS** é uma narrativa crítica e reflexiva dos estudos, vivência, troca de experiências e aprendizagens ocorridas no decorrer da Disciplina Estágio Supervisionadas em Educação Infantil – PPP V, numa perspectiva de duplo ator: o que realiza os fatos contados e o que os conta. Consiste, portanto na oportunidade de reconstruir o que de fato apreendemos, dentro e fora de sala de aula, registrando, de modo pessoal, a forma como se deu esta caminhada.

Parar para pensar, revisar nossas discussões, ações e sentimentos para aclarar um pouco mais demoradamente, alguns momentos de nossa caminhada que, em decorrência das inúmeras atividades que assumimos, passaram um pouco despercebidos é o fundamento deste diário.

No contexto do curso, o diário de lembranças é a atividade correspondente a avaliação presencial, que consiste na narrativa do ser, dos saberes, dos fazeres construídos no decorrer da disciplina e que você achou importante e significativo na busca da (re)construção da identidade do professor comprometido com a transformação social. Ele não tem uma receita pronta de como fazê-lo, você deverá seguir o seu estilo pessoal, em um texto de duas laudas.

Sugerimos que, dentre outros aspectos, você considere no seu registro:

- O que fez?
- O que este fazer lhe diz sobre seus saberes, valores, crenças, teorias e posturas?
- O que foi novo para você?
- O que mais o/a tocou?
- O que ainda lhe falta?

Este instrumento deu voz ao estagiário e o coloca como elemento ativo de sua aprendizagem, além de oportunizar as reflexões necessárias que, por vezes, são esquecidas na ligeireza das ações do cotidiano docente. Se materializou em um elemento formativo.

A partir das leituras dos Diários de Lembrança do polo de Jaguaribe¹⁶ destacamos que é nesta disciplina que os alunos - estagiários aprendem mais que a se instrumentalizar com planos de aula, diagnósticos de escola, entrevistas com professores, estudo de PPP's e projeto de aplicação. Pois como argumenta a Estudante_Jaguaribe_02: *“As teorias nos auxiliam nas escolhas de conteúdos e métodos de trabalho, mas, não ensinam a lidar com o diferente, não lhe dá o “time” do fazer pedagógico isso só se aprende fazendo e esse fazer nunca é estático, é contínuo e sempre inovando, pois, o conhecimento nunca é total.”*

É no estágio que o aluno mantém contato com a realidade das atividades profissionais que irá exercer seus desafios e obstáculos. É então o momento, em que o mesmo vivência a profissão e constitui suas próprias perspectivas e reflexões sobre a atividade profissional do magistério. O estágio está muito para além destas técnicas que podem ser facilmente adquiridas e disseminadas em manuais e livros de cunho desta natureza. Ele faz o estagiário se defrontar com o real, o que não pertence mais ao abstrato, não pertence ao Moodle, não pertence ao fórum, nem ao chat, nem ao envio de atividades para avaliação da tutora, é muito mais que isso é o entrar em sala de aula munido do poder instituído historicamente a figura do professor. Como assina – la a Estudante_Jaguaribe_01: *“O estágio supervisionado foi um momento rico em possibilidades de aprendizagem para nós estagiários, pois viver a oportunidade de conhecer de perto a profissão e as atividades que os profissionais desta área desenvolvem implica em pensarmos sobre a própria profissão e constituirmos novas formas de atuar, possibilitando a construção da nossa identidade profissional docente.”* O estágio se caracteriza como momento fundamental na formação profissional destes estudantes que estão ansiosos para “sentir” a docência.

Juntamos a estes sentimentos alguns outros desafios vivenciados nesta disciplina. Os alunos não receberam os módulos impressos desta disciplina por conta de uma licitação fracassada da gráfica responsável pela impressão. Por questões de tramites de renovação do convênio entre MEC e UECE os pagamentos e viagens foram suspensos, assim o estágio foi suspenso até que tudo normalizasse. Durante o planejamento da disciplina surge então o

¹⁶ Por se tratar de documentos particulares dos alunos os diários foram analisados pelos professores formadores e devolvidos aos alunos. Na Coordenação identificamos que os diários de Jaguaribe ainda estavam arquivados por falta de malotes ao polo.

questionamento: Como supervisionar os alunos no ato da regência? Cada polo com variação de 6 a 15 duplas, em escolas diferentes e localidades distantes dos polos. Quem irá realizar esta supervisão?

No PPP do Curso era previsto que à sistemática de acompanhamento do Estágio o curso contaria com:

- I) Professor Coordenador de Estágio: 01 (um) por turma / polo, atuando como professor formador da disciplina e coordenador dos trabalhos de supervisão de estágio.
- II) Professor Supervisor de Estágio: 05 (cinco) por turma (1 para cada 8 alunos) atuando no acompanhamento dos estagiários no local de estágio, observando e orientando as práticas cotidianas de sala de aula.
- III) Professor Formador: Professor regente da turma em que o aluno será lotado. (2011, p. 102/103)

Mas em condições objetivas nas planilhas de gasto do curso não foram considerados a coordenação de estágio e nem o supervisor de estágio. Já que na:

[...] equipe docente compreendida pela UAB (e permitida mediante as restrições orçamentárias) é a de uma composição entre professores e tutores. Na categoria de professor estão incluídos diferentes papéis, os quais foram referidos anteriormente como professor conteudista e professor ministrante. Trabalhando com o último na oferta da disciplina estão os tutores, divididos entre tutores a distância (que ficam afastados dos alunos e próximos dos professores, trabalhando nas instituições de ensino) e tutores presenciais (que ficam próximos dos alunos e distantes dos professores, trabalhando nos polos de apoio regional) (SOMMER, 2010, p.88).

Como solução a problemática a equipe de tutoria a distância assumiu o ônus e o bônus das vivências da supervisão sob a regência da coordenadora de tutoria que assumiu o papel de Coordenador de Estágio. Concordamos que o estágio necessitava da: *“(...) existência de um Coordenador de estágio para um melhor acompanhamento. E principalmente supervisores de estágio que possam se deslocar até o município e lá permanecer pelo tempo necessário para observar e orientar os alunos. Temos realizado esta atividade de forma aligeirada contando com a boa vontade e colaboração dos tutores a distância, que fazem esta atividade sem nenhuma remuneração.”* (Coord_Tutoria)

Apesar dos percalços desta disciplina os conhecimentos, ações e práticas nela empreendidas compuseram mais esta etapa formativa discente importante no fortalecimento da profissionalização destes futuros docentes. O projeto do Curso de Pedagogia UAB/UECE é marcado pela concepção do estágio potenciador da práxis baseado na pesquisa como elemento fundante, este marco referencial torna o mesmo uma experiência única em seu processo de

planejamento, execução e avaliação. Representando um marco emancipatório na concepção de superação da dicotomia teoria e prática, pois o desenvolvimento do mesmo se deu durante todo o curso e não somente próximo ao seu término o que propicia aos alunos o tempo pedagógico para elaborar, discutir e refletir sobre suas ações no estágio a luz das teorias apresentadas e discutidas pelo conjunto de disciplinas do curso. Assim este projeto entende que a “a atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino – aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático e como garantir que a aprendizagem se realize com consequência da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2009, p.83).

3.4.1 A revisão teórica: o que os Módulos nos dizem?

Os Módulos, como são chamados o material didático impresso do Curso de Pedagogia UAB/UECE, são elementos de relevância, pois apoiam o processo de ensino - aprendizagem do aluno que, por vezes, não possui acesso ao computador com a frequência necessária pelas horas de estudo a serem realizadas. Devendo este material:

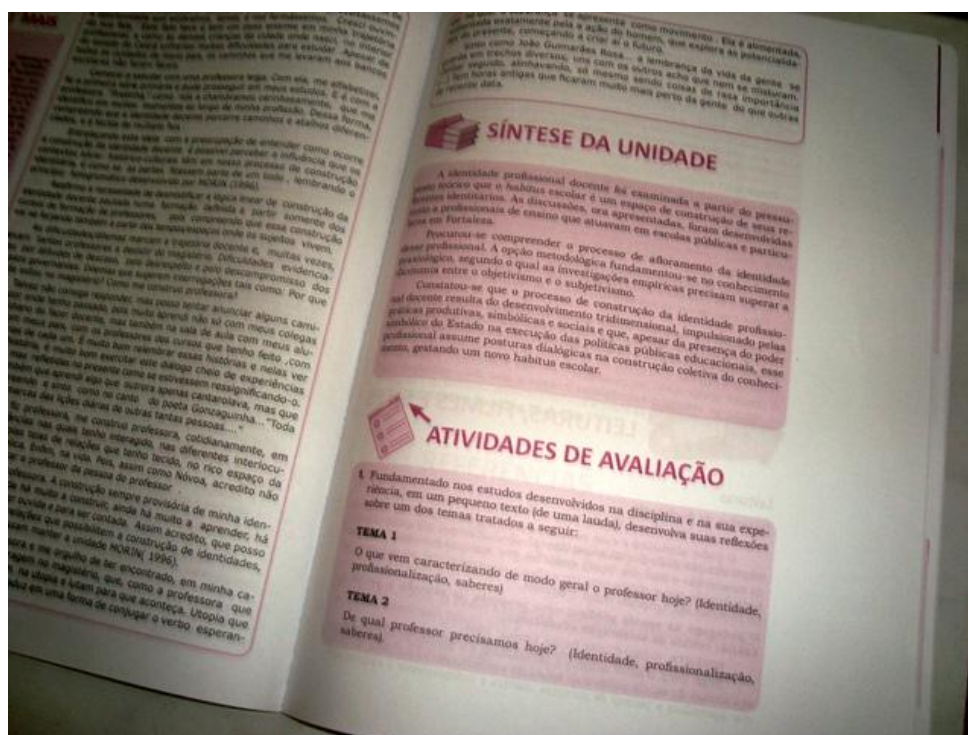
[...] garantir as seguintes características: a) ser adequado ao grupo social a que se destina; b) garantir os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico; c) ser problematizador, impulsionando para o trabalho investigativo que estimule habilidades reflexivas e de ação dos sujeitos; d) estar construído numa lógica que garanta o diálogo, a contextualização do conteúdo e do autor; e) assegurar uma estética de linguagem apropriada ao processo de auto estudo, tendo claro os objetivos pedagógicos dos textos de leitura, o encaminhamento das atividades e a busca de referências bibliográficas complementares (NEDER, 2005, p.10)

O meio impresso assume a função de base do sistema de multimeios. Não porque seja “o mais importante”, mas porque ele é o único elemento de comunicação fisicamente palpável e permanente, no sentido de pertencer ao seu usuário, mantendo-se à sua disposição onde, quando e quanto ele quiser. De acordo com o Censo de EaD a: “mídia mais utilizada para cursos a distância ainda é o material impresso: 87,3% das instituições o utilizam, seguido pelo *e-learning* (71,5%) e pelo vídeo (51,7%). Ao contrário do que se poderia esperar, até mesmo as instituições que possuem grande número de alunos em polos educacionais utilizam com grande frequência a mídia impressa”(2010, p.12).

A importância do material impresso também é identificada no PPP do Curso de Pedagogia UAB/UECE. O mesmo sinaliza que “o impresso não “invade” o sujeito. Bem ao contrário, é o sujeito que deve “invadi-lo”, explorá-lo, desvendá-lo – a seu modo, segundo seu ritmo, de acordo com seus interesses e necessidades. Somente deste modo haverá uma apropriação consciente da programação, respeitadas as personalidades e diferenças individuais de cada sujeito” (2011, p. 26).

Estes materiais são organizados em 4 (quatro) Unidades Didáticas que versão sobre a temática da disciplina a que se propõe a auxiliar. O Módulo é composto por textos de autoria dos professores – conteudistas. Além destes textos possuem ao termino de cada unidade, uma proposta de atividade de avaliação com itens sobre o assunto debatido, textos complementares, e indicações de leituras, filmes e sites compondo um material didático dinâmico, atual e contextualizado com a realidade regional.

Figura 3 – Miolo do Módulo IV de Pesquisa e Prática Pedagógica



Fonte: Autor (2012)

A proposta deste material impresso é estruturada no objetivo de superar a convencional tradição expositivo-descritiva, pois os materiais didáticos utilizados na disciplina devem ser integrados. Os professores - conteudistas devem relacionar o conteúdo impresso com o ambiente *online*, esta indicação então motiva o estudante a utilizar todos os recursos disponíveis no curso.

Destacamos que os professores – conteudistas são:

[...] responsáveis pela legitimidade e autoria dos **textos**, respondendo de fato e de direito por eventuais acusações de plágio; Estar à disposição dos professores formadores e tutores a partir de cronograma estabelecido, para esclarecer dúvidas relacionadas ao **texto de autoria**; Deverá participar do processo de formação sobre EaD, para receber orientações sobre elaboração de material didático para o modo impresso e virtual, conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e seus recursos, a sistemática de acompanhamento presencial e a distância e os mecanismos de avaliação para EaD; (PPP, 2011, p. 50)

Do ponto de vista institucional o professor – conteudista é responsável pela escrita e articulação da mesma no contexto da EaD, essa articulação e seu momento de escrita devem ser orientados pela coordenação e pela formação em EaD, além de “propor e coordenar encontros com os Professores Formadores e Tutores para planejamento, acompanhamento e avaliação dos materiais didáticos produzidos; elaborar e participar de projetos de pesquisa focalizando assuntos pertinentes ao projeto UAB-UECE de interesse da instituição.” (Idem, 2011, p. 50).

Estes profissionais são elementos chaves, pois norteiam os processos e materiais a ser utilizados na disciplina, bem como sua sistematização e autores a serem discutidos, assim seu trabalho é supervisionado pela coordenação na busca de um alinhamento didático - filosófico com a proposta do curso e com o profissional a ser formado.

No intuito de relacionarmos como o professor conteudista vem desenvolvendo seu papel identificamos como os mesmos se vêem nesta ação na busca da construção da identidade deste profissional da educação. Quando questionados acerca do que é ser professor – conteudista, afirmam que: *“Significa dividir conhecimentos com todos que desejam ser professor. Além de dialogar com outros autores que trazem para o debate seu conteúdo para juntos fazermos esse aprendizado significativo”*(Prof_Conteudista_01). Logo possuir *“disponibilidade e a abertura ao diálogo”* (Prof_Conteudista_02).

Em suas falas os professores destacam elementos importantes da constituição deste processo identitário os mesmo devem ser profissionais dispostos a dialogar tanto com os conteúdos quantos com os envolvidos no processo de compartilhamento como o professor formador, que irá utilizá-lo em suas discussões, seja no AVA ou presencialmente, e o aluno na dimensão de fomentar o aprendizado significativo. Além deste profissional:

[...] ser responsável pela definição dos rumos teórico-práticos de uma disciplina. É uma atividade muito desafiadora, pois traduz nossa visão de mundo que não necessariamente coincide com a dos outros professores que atuarão como formadores. Nesse sentido, ser professor conteudista é ser um formador de opiniões, é ser também um agente político, uma vez que o trabalho revela um projeto de educação sustentado nas nossas concepções de homem, sociedade e educação. A experiência foi extremamente prazerosa, mas não posso negar a tensão gerada pela expectativa referente à forma como seria recebida pelos demais professores (Prof_Conteudista_04).

As leituras previstas acerca do Estágio Supervisionado foram elaborados ao longo do Curso de Pedagogia UAB/UECE. Composto 6 (seis) Módulos destinados a orientar o trabalho dos professores – formadores e os estudos dos alunos – estagiários. Sendo estes:

- Módulo 1 - Pesquisa e Prática Pedagógica IV/ Projeto de Estágio:

Ementa: Elaboração do projeto de Estágio Supervisionado como eixo da formação, realizado em atividades de pesquisa e intervenção, a partir dos estudos voltados para o aprofundamento na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a escola o *lócus* por excelência de reflexão e o trabalho docente da *práxis* pedagógica (PPP, 2011, p. 91/92).

Neste Módulo é destacado os fundamentos e eixos do Estágio Supervisionado estabelecendo de seu vínculo com a pesquisa. Define o trabalho docente e o estágio como eixo do conhecimento pedagógico destacando o processo de formação da identidade docente. Referencia a memória como espaço de (auto) conhecimento e (auto) formação e por fim aponta reflexões acerca do estágio e do espaço da escola como elementos de formação docente.

- Módulo 2 - Pesquisa e Prática Pedagógica V/ Estágio Supervisionado na Educação Infantil:

Ementa: Componentes indissociáveis na prática do professor da educação infantil: educar e cuidar. Brincadeira como elemento pedagógico. Observação e planejamento da *práxis* pedagógica. Análise reflexiva da prática docente no intuito de uma formação consistente e ética do profissional da creche. Estágio supervisionado nos anos da educação infantil (Idem, p. 94).

Neste Módulo é fomentada a compreensão acerca da escola enquanto espaço da Educação Infantil (estrutura, formas, funcionamento), além dos processos de interação estabelecidos neste contexto para esta formação dos futuros professores. Esclarece o momento de observação e seu registro. Instrumentaliza o aluno na busca de conhecer o professor regente. Orienta como elaborar o projeto de intervenção a ser utilizado na regência. Além de favorecer a reflexão sobre os momentos do estágio e o registro da experiência vivenciada no relatório final do estágio.

- Módulo 4 - Pesquisa e Prática Pedagógica VI/ Estágio supervisionado no Ensino Fundamental:

Ementa: O Estágio Supervisionado como eixo da formação, realizado em atividades de pesquisa e intervenção, a partir dos estudos voltados para o aprofundamento na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a escola o *lócus* por excelência de reflexão e o trabalho docente da *práxis* pedagógica (Idem, p.100).

Neste Módulo o estágio é reconhecido como fenômeno pedagógico estabelecido na escola agora de Ensino Fundamental. Reconhece a importância do conhecimento da prática na escola a partir da observação do cotidiano da mesma. Problematisa então os elementos

destacados desta realidade na elaboração do projeto de aplicação e seus planos de aula a serem empreendidos na regência. Além de apontar a sistematização de todas as ações do estágio no relatório que visa fomentar o exercício da reflexão sobre a prática na busca da ação docente crítica e humanizadora.

- Módulo 5 - Pesquisa E Prática Pedagógica VII/ Sistematização do TCC, que versa sobre a elaboração do trabalho de conclusão de curso e Módulo 6 - Pesquisa e Prática Pedagógica VIII/ Socialização do TCC, momento de apresentação do trabalho do Memorial.

Nestes Módulos o aluno é incentivado a buscar elementos na teoria e associados a suas experiências e práticas formativas como um investigador da realidade. Assim o Memorial se constitui um elemento pertinente, onde os alunos estabelecem as relações entre seu processo formativo e sua realidade. Analisando aspectos relacionados ao projeto formativo e educacional da sociedade vigente e sua contribuição enquanto docente à sociedade. Além de apontar a sistematização do Memorial (elementos pré-textuais, textuais, pós-textual, formatação) e aspectos relacionados à apresentação e avaliação do mesmo.

Figura 4 – Módulo IV e V de Pesquisa e Prática Pedagógica



Fonte: Autor (2012)

O conjunto dos Módulos que tratam do projeto de estágio deste curso possuem sua elaboração marcada pela proposta de formação de professores baseada na reflexão sobre a “práxis”, no “Estágio aliado a Pesquisa” no fomento a “formação crítica e humanizadora” assumindo articulação com as diretrizes do currículo e projeto formativo do curso. Sua escrita se baseia em um conjunto de autores como FUSARI, PIMENTA, IMBERNÓN, LIBÂNEO, ALARCÃO e LIMA dentre outros.

A produção destes Módulos foi de grande importância para a proposta de formativa desenvolvida pelo Curso de Pedagogia UAB/UECE. Os temas abordados nestes são relevantes para o embasamento teórico e metodológico do trabalho pedagógico, assim este material pode ser utilizado em diferentes áreas dado a relevância e atualidade dos aspectos relacionados na obra contribuindo para a ampliação da reflexão da prática docente de forma contextualizada, dinâmica e atual.

Porém os desafios na escrita dos mesmos são singulares como apontam os professores – conteudistas: *“Ser atual, trazendo o conteúdo de forma clara, simples, de qualidade, sem perder a intensidade e o sentido, além de facilitar a aprendizagem e fazê-la significativa.”* (Prof_Conteudista_01), *“(...) adaptar o que vai ser ensinado ao nível dos alunos. A aproximação com a realidade vivenciada pelos alunos e seus espaços institucionais e culturais, de maneira crítico reflexiva e a adaptação deste conteúdo ao projeto pedagógico do curso e seus fundamentos.”* (Prof_Conteudista_02). Além da:

(...) questão do tempo para pesquisar e redigir o material; a inexperience na área de publicação em EaD, em que temos que utilizar uma linguagem clara, ajudando no processo de aprendizagem, sem no entanto reduzir a qualidade das reflexões postas, caindo em uma superficialidade. Outro desafio é a receptividade do material pelos pares, que nem sempre se dá de forma tranquila, por inúmeras questões que passam pela visão de mundo e filiações teóricas (Prof_Conteudista_04).

Os professores identificaram desafios relevantes dentro do processo de escrita do material tais como: tempo exíguo para sua elaboração, a necessidade de apresentação do conteúdo de forma clara, conteúdo atual, adequação do material ao público – alvo, a falta de experiência anterior na escrita adaptada a EaD e a busca pela valorização do cotidiano na escrita. Pois, entendemos que a elaboração de:

[...] materiais impressos bem estruturados podem levar um tempo considerável de preparação. Por exemplo, o tipo de guias de estudo utilizados em larga escala em cursos de Educação a Distância normalmente envolvem o trabalho de um time de especialistas e exigem vários meses de preparação. Materiais devem ser pesquisados

junto a especialistas e organizados e editados, gráficos criados, direitos autorais checados, etc. A qualidade do material impresso pode variar consideravelmente de acordo com o tipo e nível de educação a distância no qual é utilizado e com as demais mídias do curso (MOORE E KEARSLEY, 1996, p. 80).

Além dos desafios apontados indicamos alguns de cunho operacional e outros formativos. Pois com o fracasso licitatório da gráfica responsável pela impressão dos módulos os alunos e tutores presenciais deixaram de receber material impresso, assim os mesmos só tiveram acesso a este material via AVA a partir do início da disciplina. Os tutores a distância tiveram acesso aos módulos no dia reuniões de planejamento das disciplinas de estágio. Como os mesmos poderiam opinar e discutir a proposta de Estágio? Além dos professores conteudistas serem chamados a esta prática sem formação adequada. Logo “sinto-me à vontade para afirmar que, hoje, um dos *calcanhares de Aquiles* da EAD está na formação de docentes integrados na modalidade de EAD e sua identidade, para que a elaboração do material impresso” (COMEL, 2001, p.179).

3.4.2 MOODLE: O Espaço Virtual do Exercício da Docência em EaD

O professor formador da UAB, além dos encontros presenciais, estudo dos módulos conta ainda como outra ferramenta pedagógica o AVA/ Moodle. Assim:

[...] a interação aluno/professor se dá tanto presencial como a distância. Cada disciplina do curso prevê um conjunto de encontros presenciais que contam com a mediação de professores formadores. Esses docentes se deslocam aos Polos de apoio presencial e lá realizam encontros com a turma de alunos, para esclarecer conceitos, dirimir dúvidas, aprofundar aspectos relevantes da disciplina, atender de forma personalizada demandas específicas de cada aluno. Os professores formadores também participam das interações *on line* síncronas e assíncronas estabelecidas no AVA Moodle, auxiliando os Tutores presenciais e a distância nos processos de mediação com os alunos. Incluindo as avaliações (PPP, 2011, p.21).

No caso do projeto UAB/UECE adota o Moodle para o processo de interação virtual entre alunos, professores, tutores e grupo gestor. O Moodle é “um sistema computacional utilizado para favorecer o desenvolvimento de cursos na modalidade Educação a Distância. O Moodle é o mais utilizado sistema de gestão de aprendizagem livre, com cerca de 50 mil registros de sistemas em funcionamento, e mais de um milhão de alunos registrados até 2011” (LISBOA, et al, 2011, p.1).

Figura 5 – Logomarca do AVA – Moodle



Fonte: Moodle.org (2012)

Este sistema foi escolhido por sua característica livre, pois o “software livre é o software para qual qualquer usuário tem permissão de executar, copiar, distribuir e modificar. Permite, portanto ser estudado e aperfeiçoado pelos usuários, devendo, para tanto ter seu código fonte disponibilizado” (NUNES, 2005, p.03).

Além do Moodle possuir bem definidos seus objetivos educativos, de “possibilitar a disseminação de informações e conteúdos; acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos; possibilitar a comunicação e interação entre os participantes; permitir colaboração professor/ aluno. Aluno/ aluno; e facilitar a construção de habilidades para aquisição de conhecimentos, compreensão, aplicação, análise e criação” (LISBOA, et al, 2011, p.2).

Figura 6 – Moodle UAB/UECE

The image is a screenshot of a Moodle LMS interface. At the top, there is a header banner with the text "Educação a Distância" in large blue letters and "Ambiente Virtual de Aprendizagem" in smaller blue letters below it. To the left of the text is the UECE logo, and to the right is a red graduation cap icon. Below the banner, there is a table with the title "Categorias de Cursos". The table lists several categories, each with a blue link. To the right of the table is a large circular logo with a network of blue nodes and red lines, surrounded by a red border. Below this logo, there is text identifying the environment as belonging to the SATE of the Ceará State University.

Categorias de Cursos
Provas Online - Chamadas Públicas - UAB/UECE
Centro de Ciências e Saúde - CCS
Centro de Ciências e Tecnologia - CCT
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Centro de Humanidade - CH
Centro de Educação - CED
Faculdade de Veterinária - FAVET
Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns – FECLIn
Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão – FECLESC
Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
DA SECRETARIA DE APOIO ÀS
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS (SATE)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ

Fonte: SATE (2013)

O Curso configurado no Moodle para esta disciplina apresenta em sua modelagem básica, com ferramentas de uso pré - definido, mas com possibilidades de usabilidade consideráveis satisfatórias. O AVA conta com a possibilidade de utilização de várias outras ferramentas como wiki's, atividades de lição, questionários, glossários, calendários e bases de dados, além da possibilidade de acrescentar recursos como links para textos relacionados com o tema, vídeos ou outros itens, elementos estes que favorecem a dinamização e riqueza do ambiente. Destacamos ainda que: “a incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem em processos de ensino vai demandar professores com posturas bem distintas daquelas que encontramos na educação presencial de cunho tradicional” (VILARINHO; GANGA, 2009, p.99). Onde se fazem necessárias ações relacionadas a “gestão da participação dos atores envolvidos; mobilização dos alunos; organização e depuração do registro das informações; facilitação das interações, mantendo a direção dos focos de estudo (objetividade); gestão do apoio e da orientação da aprendizagem; promoção de processos avaliativos pertinentes” (Idem).

Figura 7 – Curso da Disciplina de PPP V



Fonte: SATE (2013)

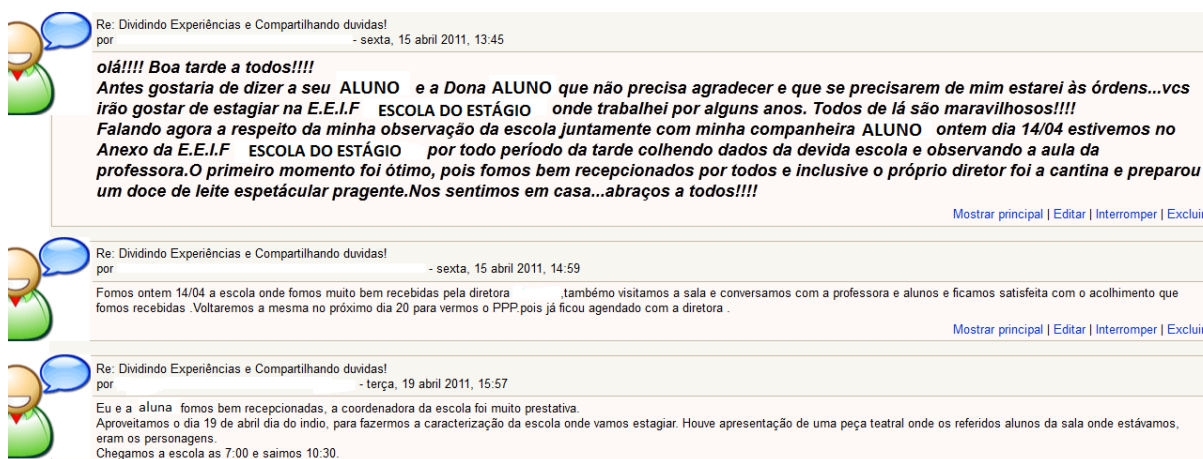
A disciplina de PPP V foi organizada no Moodle na estrutura de curso em duas colunas e dividida por tópicos a serem trabalhados seguindo a orientação docente. Na coluna de

conteúdo da disciplina estavam disponíveis ao aluno os materiais da disciplina (módulo, calendário, formulários institucionais), as ferramentas de atividades e fóruns e ao lado esta a coluna de atalhos para a planilha de notas e acesso aos outros participantes da disciplina. É importante termos um sistema que possa favorecer “a criação e disseminação de conteúdo educacional rapidamente; e ter conteúdo personalizado e reuso de conhecimentos. Para isso, o sistema deve vir munido de ferramentas para a criação de avaliações *on – line* e colaborativas, como sistemas wiki, salas de bate – papo e fóruns de discussão” (LISBOA, et al, 2011, p.1).

Na disciplina de Estágio Supervisionado foram utilizadas as ferramentas que comumente são utilizadas em todas as disciplinas, sendo estas: os fóruns, as atividades de carregamento avançado e o mensageiro instantâneo.

Os **fóruns** foram trabalhados na perspectiva de compartilhamento das duvidas, anseios e sucessos em cada etapa vivenciada na disciplina e seu trato com o mundo prático do cotidiano de sala de aula. Como a disciplina tem 3 (três) momentos bem definidos os fóruns também figuram em três na perspectiva de acompanhamento e monitoramento das ações dos alunos. Dessa forma os alunos compartilhavam no primeiro a chegada ao campo de estágio, a escola, as dificuldades encontradas (resistência do corpo gestor, violência na escola, práticas tradicionalistas da professora regente). No segundo a ansiedade do ato da intervenção (a elaboração do projeto de intervenção, a regência, como se portar, como se vestir, como gerenciar uma sala de aula, a importância dos planos de aula e planejamento) e no terceiro momento compartilhar as experiências vividas entre o que deu certo, o que não deu e as reflexões acerca dos acertos e erros na perspectiva do exercício da práxis formativa do professor.

Figura 8 – Fórum 1 do Curso da Disciplina de PPP V



Fonte: SATE (2013)

As **Atividades de Carregamento Avançado** possibilitaram que os alunos organizassem suas ações em formatos de arquivos para envio aos tutores e professores, assim os mesmos poderiam em conjunto contribuir na reelaboração e detalhamento do diagnóstico da escola, dos planos de aula, dos projetos de intervenção e relatório de estágio, neste foram sistematizados e escritos textos reflexivos sobre o exercício do ato de professorar, seus desafios e encantos.

Figura 9 – Atividade 1 do Curso da Disciplina de PPP V

	Última atualização (Professor)	Status	Média final
a_-_Tereza_e_Cecilia.doc	segunda, 12 setembro 2011, 15:39	Atualizar	100,00
ado.docx	domingo, 25 setembro 2011, 13:54	Atualizar	100,00
	domingo, 25 setembro 2011, 14:01	Atualizar	75,00
	domingo, 25 setembro 2011, 14:02	Atualizar	75,00

Fonte: SATE (2013)

O **Mensageiro Instantâneo** que funciona como uma MSN Messenger¹⁷, síncrono¹⁸ ou assíncrono¹⁹, pois se o usuário estiver *on line* permite o envio de mensagens instantâneas, mas se o usuário não estiver *on-line* mesmo assim você pode mandar mensagens particulares para o usuário desejado. Esta se configura uma ferramenta muito útil no trato ao atendimento personalizado dos alunos, pois eles podem comunicar alguma dificuldade particular, colocação ou dúvida que não quer compartilhar com o colega pelo fórum, por exemplo. Sendo um canal direto e particular com outro sujeito pertencente ao curso, pode ser outro aluno para

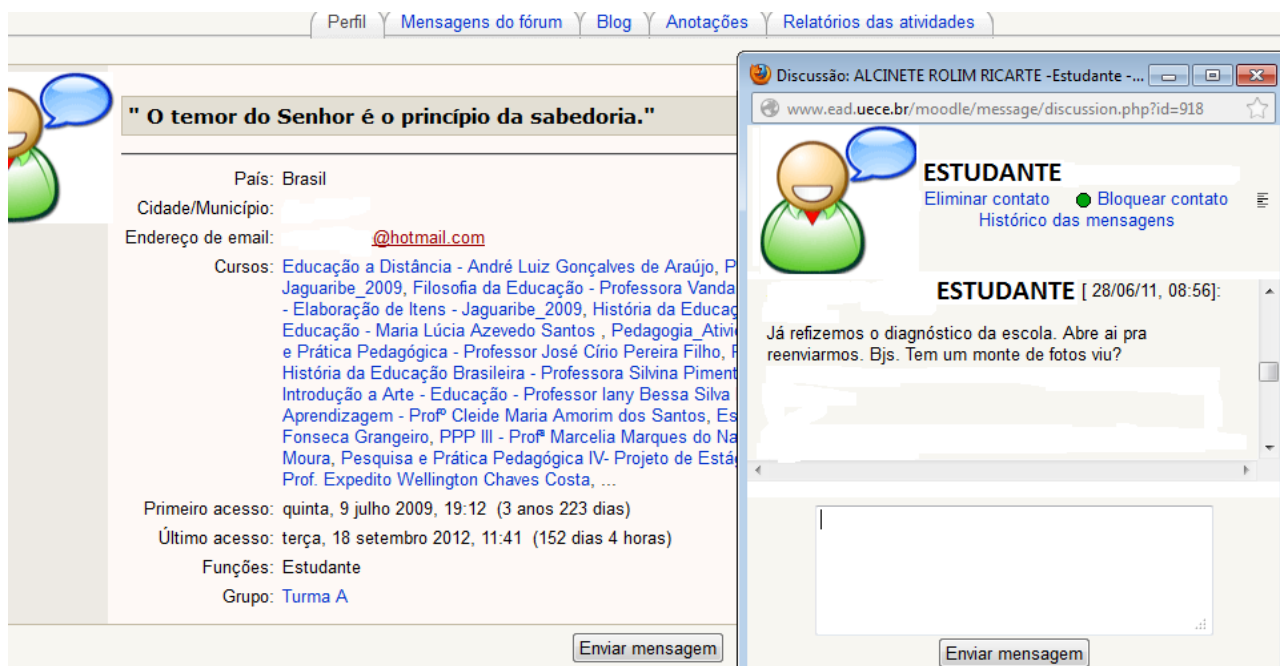
¹⁷ MSN Messenger foi um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O serviço nasceu a 22 de Julho de 1999, anunciando-se como um serviço que permitia falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela Internet. (WIKIPÉDIA)

¹⁸ “Comunicação síncrona: em que os interlocutores estão fisicamente presentes ou remotamente conectados num mesmo ambiente, ao mesmo tempo, para que o processo se dê em tempo real, *on line* ou presencialmente.” (PIVA JR., et AL, 2011, 163)

¹⁹ “Comunicação assíncrona: não necessita de presença física dos participantes, eles podem se comunicar sem as limitações impostas pelo tempo e espaços geográfico.” (Idem)

marcar reuniões de equipe, com o tutor para comunicar alguma pendência ou situação de postagem errada das atividades no AVA, ou mesmo tirar de forma particular alguma dúvida conceitual com o professor formador. Já que “a modalidade a distância precisa suportar eficientemente o mundo social, para que as interações que ocorrem na esfera educacional não se percam na virtualidade” (LISBOA, et al, 2011, p.8/9).

Figura 10 – Mensageiro do Curso da Disciplina de PPP V



Fonte: SATE (2013)

O Moodle utilizado pela IPES em questão possui possibilidades de configuração limitado a uma modelo institucionalizado pelo projeto UAB/UECE. É perceptível que o *layout*²⁰ do curso é empobrecido de elementos e configurado quase que um *default*.²¹ Não identificamos nenhuma customização de uma disciplina para outra, ao longo do curso as disciplinas possuem a mesma estrutura cor e dimensões. E consideramos “a aridez que frequentemente é identificada em ambientes virtuais de aprendizagem gera, ela sim, distância efetiva entre enunciador e enunciatário – entre o educador e seus educandos – e pouco estimula a curiosidade, a criatividade e a ação crítica dos estudantes, tornando precário o

²⁰ Layout gráfico tem como seus componentes a área de design ou formato de página e as margens, que tal como em todo o restante processo de design deve ser bem fundamentado pelo conteúdo do trabalho e pela perspectiva criativa. (WIKIPÉDIA)

²¹ No âmbito do informática, o termo Default designa um valor padrão, isto é, uma opção, valor ou acção utilizada automaticamente pelo sistema informático, caso o utilizador não tenha efectuado as suas especificações. (NUNES, 2010)

processo de construção do saber” (MORAES, et al, p. 6). De fato a customização das disciplinas é um desafio a ser encarado pela coordenação na busca de deixá-lo, mas dinâmico, atrativo e funcional.

O Modelo adotado para a docência no Curso de Pedagogia UAB/ UECE é nitidamente fragmentado pelo isolamento docente que continua a fazer a “parte presencial” e o tutor se encarrega da “parte virtual”. Assim o convívio no ciberespaço encontra-se limitado ou inexistente. O que constatamos é um esvaziamento do sentido da docência *on –line*. Estes docentes então “que atuam na UAB/UECE não estão preparados para lidar com as ferramentas básicas de um curso a distância via internet, seja de forma instrumental ou pedagógica.” (SALES; FILHO, 2012, p.07).

Muitos professores chamados à docência nesta disciplina desconhecem as tecnologias de um modo geral ou possuem conhecimento rudimentares, pois “existe 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” (SALES; FILHO, 2012, p.08). O que não oportuniza sua inserção efetiva no AVA, seja participando das discussões nos fóruns, retirando dúvidas particulares ou conversando com os alunos para verificar situações de déficit em atividades para promover um processo de recuperação de conteúdos com fragilidade que podem levar a uma reprovação na disciplina. Acreditamos que “o domínio tecnológico auxiliará o docente na escolha de ferramentas e recursos disponíveis no ambiente virtual que facilitarão a aprendizagem e a adaptação dos conteúdos ministrados em cursos presenciais para os virtuais, quando necessário” (SOUZA; NUNES, 2012, p. 8).

O professor utiliza os encontros presenciais como momentos, onde ele “vai dar a disciplina” e os alunos ficam no AVA realizando as atividades propostas, lendo a apostila, discutindo com o tutor e quando a disciplina se encerra o professor se vê desesperado, pois nem ao menos sabem postar as notas das provas no Moodle.

Acreditamos que precisamos afinar o processo formativo significativo e o fortalecimento das construções identitárias do professor formador e do tutor favorecerá a construção de uma docência *on line* compartilhada, onde o espaço da docência é exercido tanto presencialmente quanto virtualmente e o aluno é chamado a participar de forma colaborativa e não apenas como um “fazedor de tarefas”.

4 FAZERES DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE

Neste capítulo objetivamos apresentar nossos achados de pesquisa a partir das falas dos professores – formadores *quanto sua identidade, saberes, práticas (presencial e a distância) e condições do trabalho.*

Propomos então os seguintes questionamentos: Como a identidade docente é construída a partir das experiências vividas no âmbito da EaD? Quais os saberes mobilizados para o trabalho docente da disciplina de Estágio Supervisionado em EaD? Que práticas são trabalhadas presencialmente e a distância? A que condições de trabalho estes profissionais são submetidos?

4.1 O professor formador e suas vozes

O perfil destes profissionais chamados à docência *on – line* é predefinido em sua forma pela CAPES. Os programas e coordenações selecionam os mesmos baseados nestes critérios e alguns outros articulados pela própria instituição como nos coloca a coordenadora do curso:

Para todas as disciplinas a gente prioriza o professor com experiência no ensino superior com experiência na Disciplina específica. Então a gente já convidou professores que lecionam no Estágio, porque os professores vão, de certa forma, mesmo no Curso de Pedagogia, tendo suas especialidades e se voltando para uma área específica. Então os nossos professores além de experiência na Disciplina de Prática de Ensino, eles também já tinham experiência em Pesquisa, eram duas áreas de aprofundamento que se buscou na formação dos professores que atuaram na disciplina de Estágio(Coord_Curso).

Podemos a partir dos aspectos formativos elencar reflexões das especificidades destes professores formadores. No quadro abaixo estão sinalizados estes profissionais da PPP V quanto sua formação acadêmica, formação vinculada à EaD e seu tempo de docência no ensino superior.

Figura 11 – Caracterização da População de Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO EM EAD	DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR (TEMPO/ ANO)
Prof_Formadora_01	1987 Graduação em Pedagogia. 2004 Especialização em Curso de Especialização em Formação de Formadores.	2012 Especialização em EaD, SENAC 2003 Extensão universitária em Curso de Formação Continuada para Professor em EaD. (Carga horária: 40h). Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil. 2005 Extensão universitária em Curso de Formação Continuada para Professor em EaD. (Carga horária: 120h). Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil.	6
Prof_Formadora_02	1971 Graduação em Letras. 1978 Graduação em Pedagogia. 1990 Especialização em Metodologia do Ensino Superior 1995 Mestrado em Educação 2001 Doutorado em Educação 2007 Pós-Doutorado.	1988 Tecnologia Educacional Aplicada ao Ensino de E Soc. (Carga horária: 360h). Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. 1986 Tecnologia Educacional Aplicada ao Ensino do 1o. g. (Carga horária: 360h). Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.	26
Prof_Formadora_03	1978 Graduação em Pedagogia. 1998 Especialização em Educação Continuada e à Distância. 1998 Mestrado em Educação 2005Doutorado em Educação Brasileira. 2012 Pós-Doutorado	1998 Especialização em Educação Continuada e à Distância. (Carga Horária: 540h).	26
Prof_Formadora_04	2000 Graduação em Letras. 2005 Especialização em Gestão Escolar. 2007 Especialização em educação biocêntrica. 2010 Mestrado em Mestrado Acadêmico em Educação. 2010 Doutorado em andamento em Educação	2002 Aperfeiçoamento em Aperfeiçoamento para tutores em EAD.(Carga Horária: 180h). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.	3
Prof_Formadora_05	1979 Graduação em Pedagogia - Administração Escolar 1982 Especialização em Tecnologia Educacional para o Ensino Superior.	1982 Especialização em Tecnologia Educacional para o Ensino Superior. (Carga Horária: 360h). Faculdade de Filosofia de Fortaleza.	2
Prof_Formadora_06	1976 Graduação em Pedagogia. 1974 Especialização em Curso Para Professores de Educação Artística. 1990 Mestrado em Educação Supervisão e Currículo.	-----	27
Prof_Formadora_07	1983 Graduação em Letras. 1996 Graduação em Pedagogia. 1991 Especialização em Metodologia de Compreensão Existencial. 2004 Especialização em Gestão Escolar. 2008 Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade	-----	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Podemos destacar que: a formação para o trato com a modalidade é uma tônica ainda em processo de desenvolvimento institucional, somente 1 (um) docente sinaliza ter passado pelo processo formativo desenvolvimento pela UECE, mesmo assim este é um curso de ofertado essencialmente com parte do processo seletivo dos tutores e a partir do interesse do professor é aberto uma exceção para que ele também participe desta formação. Assinalamos a importância do tempo de docência no ensino superior, pois 3 (três) professores formadores apresentam mais de 20 (vinte) anos de exercício docente o que denota a experiência nos cursos presenciais e que agora são indagados a docência em EaD. Outro fator interessante é que os processos formativos pelos quais os 3 (três) professores realizaram suas atualizações foram realizados a 10 (dez) anos atrás, o que denota defasagem no trato com a teoria e a prática com as tecnologias proporcionadas nestas formações, além de 2 (dois) não possuem nenhuma formação na área. Assim o que nos apresenta esse quadro é uma fração de uma realidade alarmante. Como os professores estão se formando para exercer a docência *on – line*? As instituições de ensino estão ofertando estas formações em seu contexto institucional? Que tipo de formações estão sendo empreendidas?

Nossa amostra de pesquisa foram de 4 (quatro) professores formadores e a mesma se deu por adesão. Quando questionados acerca dos processos de ensino – aprendizagem na disciplina de Estágio Supervisionado em EaD e suas relações de cunho pedagógico, estrutural, operacional, político e cultural os mesmos trazem em suas vozes dimensões importantes a reflexão do ato de professorar em EaD.

4.1.2 Quanto sua identidade

Quem é o professor formador? Entendemos a importância da identidade docente para a clareza do exercício de professorar. Assim os docentes se vêem na profissão de maneiras diferentes baseados na sua subjetividade de ser, nas suas experiências formativas e suas visões de mundo construídas ao longo da vida. O professor formador: *“É aquele professor que ele tem uma certa experiência vai transformar a teoria dessas práticas, formar aquelas pessoas, porque a gente trabalha com pessoas com muitas dificuldades, que moram distantes, que as vezes são muito pobre”* (PROF_FORMADORA 1).

Um profissional com *“mais experiência no magistério, capaz de adaptar situações, compreender o contexto, ter a fundamentação teórica e prática necessárias para mediar conhecimentos pedagógicos, apoiar e dialogar com outros professores ou futuros*

professores” (PROF_FORMADORA 2). Pois de acordo com “o que está definido no Projeto Político Pedagógico é o professor que têm experiência de ensino superior. Ele precisa ter formação na área. Ele precisa apresentar-se como um professor comprometido. Ele é chamado, nós não fazemos seleção” (PROF_FORMADORA 3).

Além de ser “responsável por animar presencialmente a turma na exploração do material de estudo e no estabelecimento de pontes entre este e outros materiais. É o profissional que traz experiências de vida e de formação que permitem ao aluno compreender como se forja a sua identidade, contextualizando a profissão, seus desafios e contradições como elementos presentes neste processo”(PROF_FORMADORA 4).

Assim a construção ou reconstrução da identidade docente define o modo de estar na profissão neste momento que são elaborados os modos de ser, agir e pensar à profissão. Já que a “identidade não é imutável. Nem externa, que possa ser adquirida. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emergem em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidade que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1999, p. 18).

A partir das suas concepções sobre quem são seguimos aos elementos necessários na docência específica no Estágio em EaD. Assim este docente:

[...] primeiro deve ser pedagogo. Em segundo lugar, que ele esteja aberto, se ele não for formado em EaD, para construir essa experiência, é um aprendizado para ele, é diferente! Então que ele esteja aberto para isso. Ele também tenha disponibilidade porque ele é professor, mas não é só no momento de formação, ele é professor da Disciplina, então se eu sou professor da Disciplina, então eu vou acompanhar junto aos tutores os momentos à distância. Ele não é professor só daqueles três encontros, ele é professor da Disciplina. Então para mim é uma pessoa que assuma esse compromisso de responsabilidade com aquela Disciplina. É isso que eu penso que precisa ser, ter a formação, a abertura, se ele não tiver a formação que tenha disponibilidade (PROF_FORMADORA 3).

Deve ainda “ter as habilidades e conhecimentos para formação de outros professores e agregar a isso ao domínio das necessárias especificidades do ensino a distancia.” (PROF_FORMADORA 2). Pois o “Estágio em EaD ele é um pouco diferente do Estágio no presencial. No meu caso, os meus alunos ficaram lá em Brejo Santo e eu aqui em Fortaleza, aí eu tenho um tutor foi visitar os alunos” (PROF_FORMADORA_01). Além de:

[...] ter vivência concreta nos contextos em que o aluno vai atuar, como aprendiz. Como posso orientar atividades para o estágio em educação infantil sem conhecer a dinâmica de uma creche ou uma

pré-escola? Como posso orientar atividades para o estágio no ensino fundamental sem nunca ter sido professora de crianças. Assim, compreendo que não ensino só o que sei teoricamente, ensino também o que vivi. É necessário ter experiência com pesquisas ou com projetos de intervenção, de forma que possa ajudar os alunos a problematizar a realidade das escolas ou creches e definir ações que possam ser desenvolvidas. É necessário paciência e tranquilidade, pois é um momento muito difícil para a maioria dos alunos, e se o professor de estágio não tiver estes atributos mencionados, os resultados podem ser desastrosos. Por fim, acho que o professor de estágio precisa de humildade para continuar aprendendo com seus alunos, com a escola que os recebe, com seus professores e alunos. (PROF_FORMADORA 4)

Assim consideramos que: “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”, mas não mais um programa de formação. “Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida.” (NOVÓIA, 1999, p.10)

4.1.3 Quanto seus saberes

Os saberes relacionados a docente são importantes para sua prática e utilizamos a tipologia sugerida por Pimenta (1999) (saber da experiência, saber do conhecimento e o saber pedagógico) e Tardif (2002) (saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial ou práticos) além do saber tecno - pedagógico.

O **saber da experiência** [grifo nosso] é identificado nas orientações da coordenação do curso em selecionar professores formador que já tivessem vivenciado esta disciplina e ministrado outras do conjunto de disciplinas que compunham o estágio, o **saber do conhecimento** [grifo nosso] também valorizado na medida que para ministrar a disciplina o docente necessita conhecer e dominar as especificidades da disciplina, seus conteúdos e reflexões e o **saber pedagógico** [grifo nosso], que destacamos a prática social do professor. Como sinaliza o Prof_formador 2: “Tive que aprender a conviver com a diversidade de cultural e intelectual dos alunos”.O **saber da formação profissional** [grifo nosso] é valorizado, pois tanto as orientações da CAPES sinalizam a contratação de professores com titulação de doutorado ao a nível de estudante de mestrado.

O saber tecno - pedagógico é que aquele relacionado à utilização das tecnologias digitais de maneira a potencializar a interação, a troca de conhecimentos e experiências. Identificamos que este é unanime na fala dos professores, todos destacam que tiveram que

desenvolvê-lo a partir de experiências, já que não tiveram formação específica para tal, como sinaliza a Prof_Formador 1:

Apanhei muito no começo, mas o quê que eu fiz, quando eu comecei a trabalhar com EaD, que é o Curso à Distância, eu não tinha muita... era uma coisa para mim nova. Eu tive que pesquisar muito no Google. Aí comecei a ler sobre EaD, sobre Curso a Distância, que era interessante dar uma oportunidade para as pessoas que não tinham oportunidade de fazer um curso presencial.

Este saber é mobilizado na docência *on line*, pois as relações empreendidas no ciberespaço são desenvolvidas a partir da utilização de meios de comunicação que propiciam a interação entre os envolvidos no processo e a mediação do aprendizado, dentre eles estão os AVA's e suas ferramentas. Como afirma a Prof_Formador 1:

O professor formador tem que aprender a entrar no Moodle, acessar uma tecnologia, os links, os sites, os blogs, que eu não tinha muito conhecimento, então eu fui aprendendo mesmo, entrava e errava, pedia socorro a um e a outro, tive até que pagar um professor, porque pra mim era difícil entrar em blog, em link, em Moodle, mas ai aprendendo, aprendendo até que eu consegui.

Outro aspecto importante esta no tratamento relacionado as frustração docentes no campo de trabalho. Como a Prof_Formador 4:

Depois tive que aprender que nem sempre o que está no papel se concretiza no campo de trabalho, tendo que lidar de forma constante com a distância entre o escrito e o vivido no curso de pedagogia. A partir daí tive que aprender que as discussões referentes às condições efetivas de aprendizagem dos alunos, mediante ao acesso a materiais, espaços e outras coisas, era elemento de formação profissional também. Tive que aprender a realizar uma escuta sensível das questões, problematiza-las e junto aos alunos buscar formas de lidar com as tensões e contradições existentes no campo, situando que isto está presente não só na educação a distancia como na presencial também.

Além das divergências de cunho de visão de mundo. Como argumenta a Prof_Formadora 3:

É, eu tive que construir uma competência de me integrar ao projeto do jeito que ele estava, embora ferisse os meu princípios de compreensão de Educação à Distância, então essa adequação não foi fácil. Foi um momento de embate muito pesado, pensamos até em desistir, porque os princípios que a gente defendia de EaD, não se faziam presentes nas competências que estavam sendo cobradas dos professores. Então, por exemplo, construir o princípio da autonomia com o aluno, construir o princípio da flexibilidade, da flexibilidade no sentido de atender o desenvolvimento do aluno.

Assim podemos destacar os saberes necessários à docência em EaD: o domínio da área pedagógica, o saber experiencial, o domínio das tecnologias, o saber da formação acadêmica, o saber disciplinar e o saber curricular.

4.1.4 Quantos suas práticas

4.1.4.1 Presencial

Os momentos presenciais tem em sua “base das adaptações do lugar e do momento; da criatividade e da boa vontade do formador.” (PROF FORMADOR_02). Pois os professores – formadores tem muitos percalços estruturais que limitam sua ação docente como a falta de material impresso, de data show ou mesmo de TV. Como a Prof_Formador 2: “ Já trabalhei módulos, que nem o material impresso estava disponível. Então, a gente apela para a aula expositiva, dinâmicas de grupo, trabalhos escritos, debates e o uso do data show, quando é possível.”

Quanto ao conteúdo da disciplina é de natureza instrumental e filosófica de maneira a organizar a prática docente na perspectiva emancipadora. Assim “*no Estágio, a gente sempre trabalha a história do momento que eles vão chegar na escola. Então o que eu mais fiz com eles em sala de aula foi o Planejamento, de como que eles iriam se comportar no Estágio, a ética do professor tudo isso a gente trabalhou*”(PROF_FORMADOR 1). Além dos momentos “*de socialização e fortalecimento de vínculos, através de dinâmicas envolvendo o grupo e preparando-o para o estudo da temática prevista; os alunos eram sondados, sobre o conteúdo do material; apresentação dialogada de pontos considerados fundamentais no módulo; orientação de atividades; problematização das práticas e reflexão sobre as mesmas*” (PROF_FORMADOR 4)

Identificamos que os momentos presenciais são momentos de fortalecimento dos vínculos entre professor – formador e aluno, contextualização e problematização da temática do estágio oportunizando o estudo do Módulo, propondo reflexões e esclarecimentos acerca das atividades a serem realizadas. As particularidades, problemas, dúvidas do caminho, questionamentos do encontro com a prática e outros elementos ficaram para os momentos a distância.

4.1.4.2 A distância

As ações desenvolvidas a distância pelos professores formadores são organizadas mantendo a relação e articulação dos momentos presenciais com os a distância. Logo os:

[...] alunos são convidados a compreender os fundamentos e as intencionalidades das atividades, de forma a não compreender este momento como cumprimento de atividades burocráticas; depois passamos a orientações mais específicas e a formulação de planos de ação no campo, que contemplam desde os comportamentos dos estagiários, até a organização de seus trabalhos (roteiros de observação, entrevista, projetos e planos de aula). A avaliação geralmente se dá na troca de experiências que ocorre nos momentos presenciais e pela registro escrito enviado pelos alunos, considerando a capacidade de articulação teórico prática demonstrado nos relatórios (PROF_FORMADOR 4).

Na comunicação com os alunos foram utilizados os fóruns e outras mídias como emails e MSN, sempre na tentativa de encurtar as distâncias. Como sinaliza a Prof_Formadora_1: *“falar com eles no fórum eu falava com eles pelo meu email... eu tava no Messenger aí eles me chamavam direto, mas eu achei bom porque você dá mais assistência, porque no Moodle eles têm obrigação de entrar, mas eles têm mais segurança falando com a gente por email, então eu falava muito com eles”*.

Destacamos ainda a fala da Prof_Formadora 3 que diz: *“Bom, isso ficou muito à critério do tutor à distância, fazer isso, receber o projeto de intervenção e no projeto ele precisava apresentar os planos de aula de cada dia de aula que ele iria trabalhar. E assim, acompanhar, nós não tivemos condições, então quem acompanhava era o tutor à distância e o tutor presencial, que era quem fazia a visita.”* Que ratifica a fragmentação do trabalho docente da alienação na construção desta docência *on line*, os tutores ficavam na supervisão dos momentos *on – line* e presencial e os professores formadores responsáveis pelas articulações filosóficas e de planejamento. São de fato atividades distintas que em um processo articulado poderia possibilitar ações para a construção e elaboração do conhecimento de forma significativa. Mas o que vimos é que o professor – formador, por desconhecer as ferramentas e o Moodle renega esta ação aos tutores e utiliza elementos de comunicação como telefone e emails, além de tentarem condensar tudo o que os alunos precisam aprender nos momentos presenciais. O que gerou um descompasso de comunicação acerca dos processos.

Mas na disciplina de estágio foram realizadas adaptações a modalidade de EaD? Em nossa pesquisa identificamos que, *“muita coisa foi trazida dos Cursos semipresenciais, como o Curso Magister, acontecido no Ceará no início dos anos 1990. O mais ficou por conta da criatividade de cada professor diante da necessidade de superação dos problemas surgidos”*

(PROF_FORMADOR 2). Destacamos então o precarização do trabalho docente no trato com a disciplina.

Advindo da falta de formação para o trato com a modalidade e com as ferramentas tecnológicas aliadas a ela de um modo geral na disciplina de PPP V “(...) *não houve diferencial do presencial, porque nós tentamos colocar a mesma estrutura do presencial junto a eles.*” (PROF_FORMADOR 3).

Sem as devidas adaptações a modalidade apenas reproduz as ações empreendidas presencialmente, empobrecendo as ações no ciberespaço e com isso os professores – formadores se vêem não exercendo a docência *on line*, mas uma docência presencial em 3 (três) encontros presenciais e com uso de recursos tecnológicos na dimensão de um para um com uso de telefonemas e emails. Como diz o Prof _Formador 4: “*Buscamos desenvolver nos tempos destinados aos encontros todas as atividades que costumeiramente fazíamos nas salas de aula presenciais. A diferença de fato é a distância que dificulta a troca de experiências e o tira dúvidas. E isso era remediado pela interação por e-mail e telefone. Nos demais aspectos, preservaram-se todas as questões estruturais*”.

Os momentos a distância e sua articulação com as ações presenciais passam pelas mãos de vários profissionais o tutor presencial, o tutor a distância, o professor - conteudista, o professor formador, assim o professor formador passa a “compartilhar” seus alunos. Além de se deparar com questões educacionais de cunho estrutural (relacionados aos polos) e formativas (preparação docente para a vivência no ciberespaço).

4.1.5 Quanto suas condições do trabalho docente

4.1.5.1 Dificuldades

Quando questionados acerca das dificuldades do professor – formador. As ações relacionadas ao trato com a tecnologia são assinaladas como elemento que traz dúvidas, além das práticas presenciais que são empobrecidas diante da não leitura antecipada dos módulos e materiais, o que faz com que os encontros sejam momentos de leitura coletiva e aplicações de roteiros de estudos para exploração do material didático, ao invés de momentos de reflexão e debate. Além da subutilização do Moodle como ferramenta de interação e comunicação. Como podemos verificar na fala do Professor – Formador 1: “*A minha dificuldade, foi como eu te falei, foi mais com a história do Moodle, de entrar no Moodle. No começo eu “apanhei muito” os tutores me ajudaram muito, mas a gente também só aprende errando! Eu tentava, tentava e não dava certo.*”

Pois “na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos *on line* sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas” (PRETTO; RICCIO, 2010, p.161). Esse desconhecimento fragiliza suas ações no ciberespaço e compromete a ampliação do uso pedagógico das ferramentas disponibilizadas no curso. Já que o “domínio tecnológico auxiliará o docente na escolha de ferramentas e recursos disponíveis no ambiente virtual que facilitarão a aprendizagem e a adaptação dos conteúdos ministrados em cursos presenciais para os virtuais, quando necessário” (SOUZA; NUNES, 2011, p.08).

O professor sinaliza a fragilidade na relação de trabalho estabelecida no projeto UAB/UECE, pois os docentes são chamados a docência temporária, ação datada e endereçada, sem vínculo empregatício, como um prestador de serviço. Como a Prof_ Formadora 2 nos relata:

A principal dificuldade é a seguinte: Os professores formadores tem seus empregos efetivos ou terceirizados o que garante suas relações de trabalho fixo. A atividade de trabalhar em um, dois ou mais módulos no Programa da EaD, além de ser um trabalho temporário, tem muitas vezes lentidão e demora no pagamento da bolsa. Ora, as reuniões de planejamento dos módulos, ou o acompanhamento do fórum no moodle, muitas vezes coincide com o horário de trabalho. Então o professor muitas vezes precisa faltar. A segunda dificuldade é a viagem, muitas vezes sem as devidas condições e a terceira é falta de infraestrutura. O enfrentamento com as barreiras da comunicação com coordenadores.

Assim a docência é exercida em natureza esporádica, o que fragiliza a procura e disponibilidade do docente em atuar nestes cursos.

Outra dificuldade encontrada é em relação aos aspectos culturais relacionados a constituição de novos modos de exercer a docência, novas ferramentas didáticas e novos modos de ser professor. É o que diz a Prof _Formadora 3: “ *Ah, é a cultura. A cultura da Educação à Distância! O desafio é construir a cultura da EaD, que não existe. Com o conjunto de competências que ela pede. Qual o verdadeiro papel dela, não só como o uso da tecnologia, mas também essa cultura do que é mesmo a Educação à Distância.*” A cultura da presencialidade encontra-se entranhada no fazer docente em EaD. Suas “coisas tecnológicas” trazidas em seu bojo, AVA’s, fóruns, chats são elementos que necessitam de tempo, experiência e vontade de mudança diante dos desafios desta nova cultura *on -line*.

Além do fragilizado apoio tecnológico da IPES que limita ações pedagógicas no sentido de não oportunizar em tempo hábil e a contento as possibilidades tecnologias

essenciais a execução de cursos em EaD. Os desafios da docência transcendem o papel do professor e perpassam a instituição e nas condições para o exercício desta, pois um dos:

[...] grandes desafios para nós aqui da UECE, de um modo geral, é o apoio tecnológico, o nosso apoio tecnológico deixa muito a desejar ainda. É o tecnológico mesmo, por exemplo, a gente precisa fazer uma videoconferência, a gente precisa fazer um fórum, e tem muita coisa que não está funcionando. Não está funcionando por quê? Porque as pessoas estão lá... penso eu, pelo o que eu sinto, você precisa gravar um vídeo, fazer uma aula, você não têm a coisa à tempo e que atenda todo mundo! Por exemplo, a videoconferência... você não pode fazer uma videoconferência do Curso de Química e uma do Curso de Pedagogia ao mesmo tempo, é uma por vez (PROF_FORMADORA 3).

A formação também é destacada como elemento primordial e dificultoso do trabalho docente, pois os professores formadores possuem pouca ou nenhuma formação para atuar nestes cursos, o que empobrece as ações pedagógicas neste âmbito. Assim:

A formação ela é fundamental, formação em EaD, para as pessoas que trabalham. Aí a gente pensa, poxa vida, está fazendo o contraponto, mas sem nem essa formação, o quê que vem agora sem isso? O quê que têm por traz disso? Desse não acesso, não apoio devido? Porque aí chega o computador aluno não sabe usar, o professor ou tutor que está lá não sabe usar... uma videoconferência é um desafio que muitos professores vão dar aula e não sabem o que é uma videoconferência. Não sabe o que é um fórum, não sabe o que é um chat, não sabe o que é a diferença do síncrono e assíncrono, coisinhas básicas que a gente precisa conhecer para poder efetivar um bom trabalho (PROF_FORMADORA 3).

De fato a contextualização das mudanças tecnológicas com a formação de professores é um desafio constante. As informações são distribuídas pela rede mundial de computadores, internet, cabendo aos professores mediar, direcionar, apoiar e contextualizar estes fragmentos informacionais, organizando-os em uma rede *linkada* de antigas, novas e outras significações, para que o conhecimento seja revelado como agente transformador da sociedade e emancipatória da condição humana.

Os problemas de comunicação entre as esferas de execução do curso tutores, professores, professores conteudistas, coordenação também é elemento complicador das ações, pois este processo encontra-se fragmentado o que reflete em uma confusão de papéis, ações e informações. Como sinaliza a Prof_Formadora 4:

(...) o ponto mais confuso nestas disciplinas de estágio foram as informações, que eram muito confusas e às vezes contraditórias.

Íamos para as reuniões, saíamos com o acerto de uma série de questões e quando chegávamos ao polo, o tutor dispunha de outras completamente diferentes. Isso foi muito desgastante pra mim. Assim, a principal dificuldade foi relativa a questões de encaminhamentos da própria coordenação do curso em relação aos procedimentos que deveriam ser comuns.

Assim identificamos que as dificuldades no trabalho docente vão desde a utilização dos materiais (módulos), passam pelo uso precário das tecnologias, pela necessidade de infraestrutura da instituição, pela comunicação entre dos sujeitos dos cursos e a formação como elemento fundante para que os processos sejam melhor organizados e gerenciados dentro da cultura de redes.

4.1.5.2 Facilidades

Os professores formadores apontam também aspectos que auxiliam seu trabalho docente. Destacam o papel do tutor como elemento articulador e parceiro dos processos de ensino – aprendizagem tanto presencial quanto a distância. A Prof_Formadora 1 relata que: *“Os tutores também nos ajudam muito, acho que são nossos parceiros, sem eles eu não sei como seria! Porque têm esses trabalhos que eles têm que mandar online, têm o fórum, acho que os tutores ajudaram muito a própria coordenação”.*

Além dos tutores é citado o aprendizado entre os pares, ou seja, entre os professores formadores no sentido de dividir aprendizados, conhecimentos e visões de mundo. Relacionam o apoio administrativo da gestão do curso. Como sinaliza a Prof_Formadora 2: *“Quem auxilia o trabalho do professor formador são os outros professores formadores, a equipe da Secretaria da EaD em Fortaleza, que faz o possível para viabilizar as questões burocráticas, os alunos dos polos mais distantes que incentivam pela boa vontade e esforço.”*

O financeiro também é citado, pois os professores em busca de ampliação de seus ganhos salariais se vêem chamados a integração a projetos como o da UAB, mesmo que para isso utilize seus momentos de descanso, família e lazer. Como salienta a Prof_Formadora 3:

Eu vou ousar aqui em dizer: a grande maioria é a questão financeira. A questão financeira pesa para as pessoas em detrimento de vivenciar uma experiência diferente, exatamente porque não têm a formação, porque se tivesse... não sei, eu ainda acredito muito nas pessoas, eu acho que se a pessoa tivesse consciência e aí eu acho que a base de tudo é a consciência da sua existência, do seu papel, penso assim, a consciência daquilo que eu posso e preciso fazer. Eu penso que aí as pessoas não se apegavam muito à essa história do material não. Mas a questão material é muito forte, então eu não escuto assim de ninguém “ai que coisa boa viver essa experiência”.

E também eu nunca me preocupei de perguntar, “está sendo bom para você, além do dinheiro?”

É ainda destacado a importância da experiência docente em outra faceta da profissão encarada numa perspectiva de aprendizado baseado na reflexão sobre a prática e na pesquisa. Como salienta a Prof_Formadora 4:

O estudo, a pesquisa e a experiência como docente. Na minha cabeça estes três elementos não podem faltar, pois nos ajudam a situar melhor o movimento realizado na constante transformação da identidade de nossa profissão. É necessário estudar para compreender melhor nosso contexto, nossos problemas, nosso trabalho. É necessária a pesquisa, para promover nossa interlocução com experiências variadas, que vão desde os diferentes níveis e modalidades de ensino, até questões de ordem geográfica e política. Quanto à experiência como docente, acho que nos qualifica melhor como sujeitos capazes de compreender o olhar do professor, os desafios enfrentados cotidianamente por eles, e entender a importância desses profissionais nos processos formativos de nós mesmos, quanto de nossos alunos.

Pelo discurso dos professores relacionamos aspectos que auxiliam o papel do docente como professor formador: já que não possuem em grande maioria habilidades para tratar com a tecnologia o tutor representa este apoio no momento de lidar com o Moodle e suas ferramentas, os outros professores formadores são a possibilidade de partirem suas dúvidas e conhecimentos acerca da disciplina e das especificidades de sua execução em EaD, o aspecto financeiro, pois mediante a defasagem dos salários dos professores universitários ministrar esta disciplina representa a ampliação de seus ganhos, além da experiência em uma nova nuance docente, a docência em EaD.

Consideramos então que o desenvolvimento da competência para atuar na educação a distância é um dos maiores dos desafios para o professor desta modalidade. O aparato tecnológico necessário, ainda que de alto custo, mas pode ser facilmente adquirido. As barreiras estão na utilização deste aparato, sobretudo porque será necessário superar comportamentos e procedimentos tradicionais de ensino muito arraigados (SOUSA, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração...”
(Chico Buarque)

Nossa epigrafe final vem trazer o sentimento de passagem pelo desenvolvimento dessa pesquisa e para a superação dos desafios por nós vivenciados para chegarmos à consecução dos objetivos propostos.

Quanto ao primeiro objetivo que previa identificar as práticas utilizadas pelos docentes formadores do curso de Pedagogia UAB/UECE, de acordo com a percepção que tem do seu trabalho neste campo de formação consideramos atingido por conta da pesquisa teórica, aliado a sua respectiva conexão com a pesquisa de campo por nós realizada. No segundo tínhamos o objetivo de analisar o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/UECE em seus fundamentos teóricos e propostas de prática docente, consideramos alcançado, pois o campo esta representado em nosso estudo de maneira detalhada, contextualizada e refletida.

No terceiro buscávamos caracterizar as dificuldades, limites e possibilidades das práticas de formação docente realizados pelos professores formadores, bem como os saberes que fundamentam tais práticas, este sinalizamos em nossos achados na literatura e em loco nas entrevistas que caracterizam estas dificuldades e possibilidades de maneira emblemática. O quarto objetivava documentar indícios novas práticas na docência *on line*, mas não encontramos docência *on line*.

Acreditamos que nosso trabalho contribuiu para fomentar o pensar, o olhar para as tecnologias, não um olhar ingênuo, deslumbrado, nem um olhar de medo ou desprezo, mas o olhar da descoberta, do estar disposto a aprender. Além da reflexão acerca da formação docente para o uso das tecnologias como meio mediatizador da aprendizagem. Pois não basta “apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento.” (KENSKI, 2003, p.75).

Consideramos que as pretensões desta pesquisa se aproximaram da realização esperada, uma vez que, tivemos a preocupação de ir ao encontro das respostas para as questões inicialmente formuladas.

A experiência da pesquisa no período do mestrado representou para nós a oportunidade de crescimento intelectual e pessoal, na medida que questões educacionais de âmbito atual foram tratados, além do convívio com pesquisadores experientes na labuta da coleta, redação e reflexões contidas deste trabalho.

Diante deste percurso conceitual, histórico, metodológico chegamos aos principais achados da investigação aqui apresentada:

- O processo formativo do professor, suas nuances, significações, percursos e impactos nas relações de ensino aprendizagem, pois identificamos que os processos formativos em sua maioria são fragmentados e desarticulados com a realidade o cotidiano docente, além de não instigar ao processo de reflexão sobre a prática.
- Identificamos ainda qua em EaD a situação encontra-se mais crítica e por vezes nem se quer é ofertado aos professor chamados a docência *on line*.
- O processo formativo em EaD que deveria contemplar a formação acerca das abordagens pedagógicas, estudo da andragogia e do uso pedagógico das tecnologias envolvidas no processo de mediação da aprendizagem, faz esse processo de forma precária.
- Na literatura identificamos os saberes relacionados aos professores no exercício da docência no curso estudado, sendo assim podemos identifica-los como sendo: o domínio da área pedagógica, como elementos relacionados a área de didática e tato pedagógico, o saber experiencial, como elemento construído ao longo da prática docente em seu exercício cotidiano, o domínio das tecnologias, como conhecimentos relacionados ao trato com as tecnologias e sua usabilidade em ações educativas, o saber da formação acadêmica, vinculado a aspectos formativos o saber disciplinar e o saber curricular.
- As práticas dos professores formadores do estágio supervisionado são uma reprodução de sua postura presencial, assim as possibilidades de utilização do Moodle como espaço de potencialização das discussões via *web*, dividir as angústias e sucessos via fórum, ter um feedback do seu projeto e seus planos, são subutilizadas.
- As principais dificuldades para o exercício docente no curso é o processo formativo para o trato com as tecnologias que é precária ou inexistente, a falta da mobilização acadêmica em relação a fomentar debates e construção de uma cultura da utilização das tecnologias a favor do processo educativo e o regime de contratação via bolsa que caracteriza a precarização do trabalho docente, pois na medida em que o mesmo não

possui vínculo empregatício deixa de ter os direitos e deveres garantidos na legislação. Mas podemos nos questionar, não são todos professores da UECE? A quantidade de docentes necessários no trato das disciplinas é muito superior aos docentes “da casa” assim a coordenação é forçada a convidar professores de outras instituições. E mesmo que os professores fossem todos da UECE a problemática persistiria, pois a IPES não reconhece como parte da carga horária do docente a participação no projeto UAB, assim o docente tem sua carga horária acrescida comprometendo seus horários livres, férias e finais de semana.

Compreendemos então que os saberes dos professores formadores são relacionados ao seu modo de ser e comportar-se na profissão docente baseados nas suas experiências pessoais e formativas, estes profissionais foram selecionados a partir da valorização dos saberes acadêmicos e de experiência no trato com a disciplina de Estágio Supervisionado. Assim salientamos que a não valorização da formação na área da educação *on line*, suas tecnologias e sua utilização pedagógica compromete suas ações no mundo virtual, pois o desconhecimento da vivência destas ferramentas do ciberespaço os fazem se utilizar das suas outras tipologias de saber, desta forma o curso tem seus momentos presenciais supervalorizados pelos professores formadores em detrimento dos momentos a distância que ficam então na incumbência do tutor. Neste modelo fragmentado os professores constroem sua ação docente em um processo maior. Já que utilizam material didático produzido por outros, professor – conteudista, os tutores gerenciam e interagem com os alunos no AVA e os professores formadores então “dão” as aulas presenciais. Num descompasso e que não respeita nem o tempo de aprendizagem do aluno e nem o tempo do professor e os dois se vêem na roda viva da EaD, construindo o caminho formativo a partir de um lógica fragmenta que certamente se reflete na formação destes futuros professores. Até o simples preenchimento da caderneta da disciplina se torna um obstáculo, pois os professores-formadores desconhecem o que precisam registrar, alguns colocam no espaço relacionado a frequência apenas os momentos presenciais desprezando as ações desenvolvidas no AVA.

Acreditamos então que: "Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos" (MORAN, 2000, p.70). Pois com a utilização das estratégias tecnológicas na EaD exige um repensar a relação professor-aluno e dos meios de comunicação e interação que poderão tanto aproximar as pessoas, como também afastá-las.

Em busca da superação desta fragmentação este compasso precisa se articular, já que o modelo imposto pela UAB é este e que as políticas externas nos levam a construir e alimentar este tipo de formação. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) como IPES autônoma pode incentivar o processo formativo do seu corpo docente, pois o professor presencial de hoje é o professor *on line* de amanhã e mesmo em suas disciplinas presenciais elementos das tecnologias digitais estão presentes, como emails, listas, blogs dentre outros. A partir desta política interna de formação fomentar uma cultura da EaD, uma cultura vinculada a tecnologia que não a desconhece, nem a rejeita, mas que a acolhe e a potencializa como elemento emancipador na construção de profissionais mais críticos e capazes de contribuir na sociedade.

Salientamos ainda que o Curso de Pedagogia UAB/ UECE tem trabalhado de forma pioneira na UECE expandindo assim o raio de atuação da universidade pelo interior, cumprindo a demandas acerca da formação de professores para o fortalecimento dos processos de ensino na Educação. O mesmo conta ainda com infraestrutura operacional, organização e curricular contextualizada e organizada de acordo com as necessidades emergentes. Assim mesmo como todos os percalços identificamos que este curso tem representado a possibilidade de acesso ao ensino superior à muitos estudantes do interior do estado cearense. E seu projeto do estágio do curso é a materialização das teorias das pesquisadoras Pimenta e Lima que caracterizam o Estágio como elemento formador do professor e suas práticas, bem como, um campo de construção do conhecimento pedagógico, além da sua proposta ter fomentado a reflexão aliando esta prática a pesquisa como elemento fundante. Este modelo de Estágio se apresenta com um embrião emancipatório e consolidador da teoria aliada a prática no exercício da práxis e na análise crítica e humanizadora do cotidiano docente construída a partir da pesquisa.

Novos horizontes apontam para as possibilidades formativas, a construção da cultura da rede e o incentivo às discussões na comunidade acadêmica em busca de colocar as cartas na mesa e discutir as tecnologias. Não é mais possível fingir que a EaD e suas tecnologias não estão na sociedade e que se multiplicam a cada segundo, que se entranharam em nosso cotidiano de um modo quase que visceral e negar a realidade do tempo em que estamos inseridos.

A preparação dos professores para as demandas sociais é um “direito” (LIMA, 2001) e a qualidade esperada na formação dos professores e a valorização do magistério precisam ser

concretizadas efetivamente, pois esta não é uma questão individual, mas institucional e de políticas públicas para a educação.

Terminamos esta etapa formativa do mestrado com muito mais dúvidas do que quando começamos, pois tínhamos a consciência ingênua que os professores formadores seriam os “culpados”, que eles não buscavam esta formação, que eles eram responsáveis pela fragmentação dos processo. Quando as políticas internas e externas, a instituição onde eles trabalham e os modelos acadêmicos de execução dos cursos os levam a docência limitada, ao exercício limitado de saberes e de práticas empobrecidas. Nossa angústia é que o nosso problema de pesquisa é apenas uma ponta do iceberg de mazelas educativas amargadas por discursos esvaziados e clichês. Sendo importante então continuar a questionarmos: Como formar professores para o exercício da docência *on – line*? Como exercitar uma didática na sala de aula – virtual? Como desenvolver e incentivar a utilização das tecnologias no amparo ao desenvolvimento das práticas docente na contemporaneidade? Estas e outras perguntas continuaram na roda viva e nas “novas” e “velhas” voltas do tempo, que se refletem nas formas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia ; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 6. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1987.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. . **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, ALMEIDA, Patrícia C.Albieri de, HOBOLD, Marcia de Souza, AMBROSETTI, Neusa Banhara, PASSOS, Laurizete Ferragut, BRAS, Ana Lúcia Manrique R. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo**. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. RBAAD. v. 10, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini, **Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on – line** , Em Aberto, Brasília, v. 23. Nº 84, Nov. 2010.

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**, INEP/MEC, 2010.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**, MEC, 2007.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2006. (Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11).

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 26. **Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, 5 jun. 2009. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em 11 mai. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Manuel. **Internet e sociedade em rede.** In: Denis (Org.) Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. Manuel, **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura.** Vol. I, Paz e Terra, 1999.

_____. Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CLÍMACO, **Educação a Distância: política pública essencial à educação brasileira**, RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 15 - 28, dezembro 2011.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**, Metodologia da Investigação I, DEFCUL, 2004.

COUTINHO, C. P. **Tecnologia Educativa e Currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam?** In: VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6468/1/Texto%20Col%20QC%202006.pdf>, Acesso em: 04 de julho de 2012.

COMEL, Damo, **Olhar de professor**, Ponta Grossa: 171-181, 2001.

Censo ead.br, organização: Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GATTI, Bernardete Angelina, **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André., Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOMEZ, Margarita Victoria, **Educação em Rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã; Vol. 11)

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LÉVY. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, Maria do Socorro Lucena, SILVA, Elisangela André da, CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Projeto de Estágio**. 2010. 97p. Fortaleza. UAB/UECE.

_____. Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado**. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Refletividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. In: PIMENTA, Selma Garrido; EVANDRO, Ghedin (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

_____. José C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

_____. José Carlos. **Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo**, Formação do Pedagogo e da Pedagoga: pressupostos e perspectivas. Marília, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

LISBOA, Rafaela P., CHAGAS, Daniel A., NETO, Hermínio Borges, FURTADO, Elizabeth S., **Uma investigação de problemas de Usabilidade, Comunicabilidade e Sociabilidade do Moodle que afetam os objetivos educativos pré-definidos para suas ferramentas colaborativas**. Fortaleza, CE. Disponível: http://www.academia.edu/1399862/Uma_investigacao_de_problemas_de_Usabilidade_Comunicabilidade_e_Sociabilidade_do_Moodle_que_afetam_os_objetivos_educativos_pre-definidos_para_suas_ Acessado em: 12 de janeiro de 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAGALHÃES, Antonio Germano, **Quais as perspectivas dos cursos a distância na UECE?**, Tudo @ Ler, Centro de Educação, UECE, Fortaleza, 2011.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance education: a system view**. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996, 290 p.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino. Curitiba, PR: Universitária Champagnat, 2005. v. 5, p. 69-80.

MUGNOL, Marcio. **A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009

MOODLE. (2012) Disponível em : <http://moodle.org/about/>. Acessado em: junho de 2012.

MORAES, Ubirajara C de; BARROS, Solange D P de Sá; NUNES, Elida J. **Modelagem de Ambientes Virtuais para Interação Acadêmica**. São Paulo, SP

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Nº 350: La formación de profesores de Educación Secundaria, 2009

_____. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NUNES, João Batista Carvalho. **Curso Linux: Informática para todos – Universidade Aberta do Nordeste - fascículo 00: Orientações Gerais e Apresentação do Curso**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

NEDER, M. L. C. **Produção de material didático para educação a distância**. Curso: Formação de Professores para Educação a Distância. Disponível em: <http://www.ead.ufsc.br/ambiente/mod/resource/view.php?id=126>, Acesso em: 04 de julho de 2012.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes, CUNHA, Vera Lúcia. **O Estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades**, RED – Revista de Educación a Distancia, 2006.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PÁDUA, E. M. M de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6 ed. Campinas: Papirus Editora, 2000.

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.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate**. Educação & Linguagem, ano 10, n° 15, 99-116, jan.- jun, 2007

PEDAGOGIA UAB/UECE, Projeto Político Pedagógico, Fortaleza, v.1,p. , 2011.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

_____.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2010. 296 p. 5ed. São Paulo: Cortez.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.**O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Sete lições sobre educação.** São Paulo: Cortez, 1976.

_____. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V1.

RAMAL, Andrea Cecília. **O Professor do Próximo Milênio**, 2003. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com> Acesso em: 04 de julho de 2012

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**, 2000. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/tecnologia-educacional.php> Acesso em: 04 de julho de 2012.

SOUSA, Eda Coutinho B. Machado de. **Panorama internacional da educação a distância.** Em Aberto, Brasília, n.70, abr/jun. 1996.

SACRISTÁN, J G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **A Profissão professor.** Porto: Porto Edt, 1995, p. 63-80.

_____. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOMMER, Luís Henrique (Org), **Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades.** Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 1-158, nov. 2010.

SOUZA, Juliana Cássia de; NUNES, Míriam Navarro de Castro. **Considerações acerca da função docente na educação a distância.** In: I Simpósio Internacional de Educação a Distância - SIED, 2012, São Carlos. I Simpósio Internacional de Educação a Distância - SIED, 2012. v. 1.

SALES, Viviani Maria Barbosa; FILHO, Antonio Cavalcante. **Conhecimento e habilidades dos Docentes da UAB/UECE no uso dos recursos tecnológicos.** In: I Simpósio Internacional de Educação a Distância - SIED, 2012, São Carlos. I Simpósio Internacional de Educação a Distância - SIED, 2012. v. 1.

SILVA, Sandra Siqueira da, **Os impactos das políticas de expansão do ensino superior, e os seus reflexos nas relações de trabalho na educação a distância: flexibilização e precarização do trabalho docente.** REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

UECE, **UECE EM NÚMEROS – Dados consolidados de 2012**. Disponível em: <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/uece-contada-em-numeros> Acesso em: 12 de fev de 2013

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais (Clacso); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VALENTE, **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre Docência) –Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

VILARINHA , Lúcia Regina Goulart GANGA, Lana Lobo da Silva. **Docência on-line: um desafio a enfrentar**. Olhar de Professor, Vol. 12, No 1, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WWW. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/WWW> Acesso em: 02 fev. 2013.

APÊNDICE A: ROTEIROS DE ENTREVISTAS

COORDENADORA GERAL/ TUTORIA

1. Qual o perfil da professora de estágio em EaD? Como os mesmos são selecionados para ministrar esta disciplina?
2. Quem é o professor formador em EaD?
3. Como é realizado o planejamento e execução da disciplina de estágio?
4. Qual o objetivo desta disciplina?
5. Que ferramentas o aluno dispõe para auxiliá-lo nesta disciplina?
6. Quais as dificuldades enfrentadas para a realização da disciplina de estágio em EaD?
7. Quais as adaptações metodológicas e práticas foram realizadas na disciplina para modalidade a distância?
8. Qual a importância do estágio para a formação do professor?

PROFESSOR CONTEUDISTA

1. O que significar ser Prof. Conteudista?
2. Qual sua formação? Quais as suas experiências profissionais em EaD?
3. Como é o processo de escrever um módulo para modalidade à distância?
4. Qual conteúdo do estágio?
5. Existe especificidades ou orientações do programa UAB/UECE para elaboração dos módulos?
6. Quais os principais eixos do estágio em EaD?
7. Quais os principais desafios de um Prof. Conteudista?

PROFESSOR - FORMADOR

1. O que teve que aprender para ser professor na modalidade a distância?
2. Quem é o professor formador?
3. O que é necessário para ser professor formador do Estágio em EaD?
4. Quais as adaptações realizadas para o Estágio na modalidade à distância?
5. Como os momentos presenciais são trabalhados?

6. Como os momentos a distância são orientados e avaliados?
7. Quais as maiores dificuldades de um professor formador?
8. O que auxilia e o trabalho do professor formador?

ANEXO 1

Currículo do Curso de Pedagogia UAB/UECE – Disciplinas organizadas por Núcleos

Núcleo Contextual (Fundamentos – 68 h/a)	Núcleo Estrutural (Conteúdos Específicos)	Núcleo Integrador (PPP, ACC)
Introdução à Educação a distância Sociologia da Educação Filosofia da Educação Estrutura e Funcionamento da Educação Básica História da Educação História da Educação Brasileira Psicologia do Desenvolvimento (infância) Psicologia da aprendizagem Didática Geral Política, Planejamento e Gestão Educacional. Cultura, Educação e Diversidade Introdução à Arte-Educação Avaliação Educacional	Aquisição da linguagem (alfabetização) Fundamentos da Educação Infantil Língua Portuguesa no Ensino Fund. Língua Portuguesa II no Ensino Fund. Matemática I na Educação Fund. 85h/a Matemática II no Ensino Fund. 85h/a Saberes e Práticas da Educação Infantil I: Lógica Matemática 68h/a Saberes e Práticas da Educação Infantil II: Linguagens e Códigos 68h/a Saberes e Práticas da Educação Infantil III: Identidade, Sociedade e Cultura 68h/a Saberes e Práticas da Educação Infantil IV: Vida e Natureza 68h/a Ciências Naturais no Ensino Fund. 68h/a Ciências Naturais II no Ensino Fund. História I no Ensino Fund. 68h/a História II no Ensino Fund. 68h/a Geografia I no Ensino Fund. 68h/a Geografia II no Ensino Fund. 68h/a Corpo e Movimento I: Recreação, jogos e brincadeiras 68h/a Corpo e Movimento II: Educação Física 68h/a Libras 68h/a EJA 68h/a Educação Especial 68h/a	Pesquisa e Prática Pedagógica I: metodologia do trabalho científico 68h/a Pesquisa e Prática Pedagógica II: enfoques da pesquisa em educação 68h/a Pesquisa e Prática Pedagógica III: Pesquisa Coletiva 68h/a Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Projeto de Estágio 68h/a Pesquisa e Prática Pedagógica V: Estágio Supervisionado na Educação Infantil 204h/a Pesquisa e Prática Pedagógica VI: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental 204h/a Pesquisa e Prática Pedagógica VII: Sistematização do TCC (reflexão sobre o estágio supervisionado na forma de memorial) 68h/a Pesquisa e Prática Pedagógica VIII: Socialização do TCC (memorial) 34h/a ACC Livre 68 h/a

ANEXO 2

Guia de Ferramentas do Moodle para Professores

Que deseja usar? (Tecnologia)	Que deseja atingir? (Pedagogia)					
	Facilidade de Uso Consegue preparar trabalho facilmente?					
		Transferência de Informação Trata-se de uma ferramenta para divulgação de informação entre si e os estudantes?	Avaliação da aprendizagem Esta ferramenta proporcionar-lhe-á a avaliação da aprendizagem dos estudantes?	Comunicação e interação Pode ser usada para comunicação e interação entre os participantes (professor & alunos)?	Criação Colaborativa Consegue, com os alunos, colaborar e criar conteúdos em conjunto?	Para Trabalhar que Competências? •Relembrar •Compreender •Aplicar •Analisar •Avaliar •Criar
Adicionar Recurso Envio de ficheiro (Documento Word/ PowerPoint)	É fácil, tal como um documento inserido num email. Mas manter-se-á intacto o seu documento?	Sim. Apenas os professores podem enviar ficheiros para o site do curso. É uma ferramenta ideal.	Talvez. Use para dar tarefa. Recolha ficheiros de alunos através do <i>Forum</i> ou Tarefa.	Não. É uma ferramenta de distribuição. Não há lugar a interação ou comunicação.	Talvez. Use para dar tarefa. Recolha ficheiros de alunos através do <i>Forum</i> ou Tarefa.	Nenhum. Isto não é uma actividade de aprendizagem, mas sim transferência de informação.
Adicionar Recurso Ligação a uma página web	É fácil, procure o endereço web (url - a parte iniciada por http://), copie e cole.	É uma forma muito fácil de conduzir os alunos à informação. Pode ligar diretamente a bases de dados.	Não diretamente. É preferível ligar a e-portfolios ou blogs dos alunos com carácter externo.	Talvez. Ligue a ferramentas exteriores, como o Calendário Google, grupos, blogs ou wikis.	Talvez. Pode ligar a sites colaborativos externos, tais como Google Docs, wikis ou bloggs.	6/6 Pode realizar tudo o referido acima, dependendo apenas das ligações.
Forum de Notícias Para emissão de informações sobre o curso	É fácil. É um <i>forum</i> normal, já preparado no seu curso.	Sim. Inclua atualizações do curso, encorajamentos, ligações oportunas, etc.	Não. O <i>Forum</i> de Notícias é limitado. Os alunos não podem adicionar novos tópicos.	Pode começar tópicos novos. Os alunos respondem. É ótimo para o estabelecimento do ritmo do curso.	É limitado, porque os alunos não podem começar novos tópicos. Sugestão: prepare outro <i>Forum</i> .	Não é, em rigor, uma actividade de aprendizagem. Teste a facilidade de leitura.
Forum de Discussão Para muitos tipos de actividades de aprendizagem*	É fácil. Um <i>forum</i> tem acertos pré-estabelecidos para uso. Um nome e uma descrição bastam.	Partilhe recursos como ligações ou ficheiros. Grande volume de mensagens. Risco de perda de informação.	O <i>Forum</i> é versátil e permite coisas como a programação de actividades formativas de avaliação.	Sim. Os alunos comunicam consigo e com os seus pares. Interajam como classe ou em grupos.	Sim. Os alunos podem colaborar e explorar tópicos, discuti-los e escrever em conjunto.	5/6 Compreenda, Aplique, Analise, Avalie, Crie.
Wiki Para muitos tipos de actividades de aprendizagem	É complicado. Baseia-se em acertos individuais e de grupo. Tem alguns senões. Exige algum treino.	Sim. Use como um site de informação. Permite a edição apenas por professores, ou por participantes.	A Wiki é versátil e permite coisas como a programação de actividades formativas de avaliação.	Não é adequada a discussões. Use em <i>brainstorming</i> , planeamento, escrita colaborativa.	Sim. Os alunos podem colaborar e explorar tópicos, discuti-los e escrever em conjunto.	5/6 Compreenda, Aplique, Analise, Avalie, Crie.
Glossário Para actividades de aprendizagem que juntam recursos ou informação presente	Os acertos pré-estabelecidos são bons. Tente fazer sempre aparecer o nome do autor.	Use glossário para definir termos ou informações. Melhor ainda, deixe os alunos adicionarem.	O Glossário é versátil e permite estes objetivos, mas exige uma actividade de aprendizagem adequada.	Não é adequado a discussões. Os alunos podem ler outras entradas e comentar ou avaliar.	Apenas o autor original pode editar uma entrada. A turma pode recolher comentários, recursos, etc..	5/6 Compreenda, Aplique, Analise, Avalie, Crie.
Teste Para avaliação da aprendizagem, formativa ou sumativa	É complicado e exige tempo. Prepare teste, só depois questões. Considere as suas categorias.	O teste visa a avaliação, não é um canal de distribuição. Sugestão: use como autoteste.	O teste pode ser calendarizado e seguro. Tem ensaio, verdadeiro/falso, comparação e outras questões.	Não. Sugestão: prefira o uso de <i>forums</i> .	Não. Sugestão: use, em alternativa, <i>forums</i> ou wikis.	6/6 Pode realizar tudo o referido acima, mas tal exige criatividade na avaliação.
Aula Para apresentação de conhecimentos ou testagem	Pode ser complicado de preparar. É necessário planificar a aula primeiro. Vale a pena o esforço.	É ótima para apresentar informação de uma forma organizada e coerente.	Sim, permite graduação. Use como teste estruturado, cenário, caso de estudo, encenação.	Não. Isto é uma actividade individual, não uma actividade de grupo.	Não. Isto é uma actividade individual, não uma actividade de grupo.	6/6 Pode realizar tudo o referido acima, mas tal exige criatividade na avaliação.
Tarefa Para recolher, avaliar e proporcionar retorno sobre tarefas	É fácil. Escolha entre quatro tipos. Tarefas online e offline são possíveis.	Não. A ferramenta tarefa não é um canal de distribuição.	Sim. Marque datas precisas e pontuações máximas. Recolha avaliações e promova respostas.	Não. Apenas permite uma interação muito limitada entre o professor e o aluno.	Não. Atualmente não permite tarefas de grupo. Use o <i>forum</i> ou a wiki.	6/6 Indiretamente. Depende da avaliação implementada.
Base de Dados Permite aos alunos recolher, partilhar e procurar artefactos criados	É complicada de preparar. Saiba bem o que quer antes de construir. Treine-se previamente.	Pode ser usada pelo professor para a informação presente, mas é melhor os alunos adicionarem.	A B. Dados é versátil e permite estes objetivos, mas exige uma actividade de aprendizagem adequada.	Não é adequada a discussões. Os alunos podem ler outras entradas e podem comentar ou avaliar.	Os alunos podem partilhar informações e ficheiros em modo de pesquisa. Criem-se coleções coletivas.	5/6 Compreenda, Aplique, Analise, Avalie, Crie.
Enorme adequação	Como usar este guia Define-se como sendo um professor novo no Moodle? Use este guia para escolher a ferramenta adequada à função. •Conhece a ferramenta que deseja usar? Siga a respetiva linha, para ver vantagens e desvantagens. •Sabe o que deseja atingir? Escolha uma coluna e veja qual a ferramenta mais adequada.					
Pode funcionar com alguma programação de aprendizagem	*Seja criativo nos Foruns de Discussão Não tem de ser sempre uma profunda discussão no ambiente da turma. Outras ideias de actividades: debate de turma, discussão em equipa, relatório semanal de pesquisa de projeto, pesquisas na web, dramatização e retorno, junção de recursos e comentários, suporte de avaliação, linhas de ajuda...					
Não é a melhor ferramenta para a missão	Precisa de mais ajuda sobre o Moodle? •Comunidade Moodle em www.moodle.org •Carregue através do Moodle book (é livre!) •@lasic's vídeos Moodles de 2 minutos •@blogue moodleman: www.moodleman.com •Vá ter com a sua equipa PTE ou Responsável pela tecnologia educacional.					