



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ADELAIDE MARIA DE SOUSA COSTA

**O ENSINO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO PIAUÍ:
IMPLICAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA
CRÍTICA**

FORTALEZA - CEARÁ

2017

ADELAIDE MARIA DE SOUSA COSTA

ENSINO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE

DE ABERTA DO PIAUÍ-UAPI: IMPLICAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A
FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do 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

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia
Filho

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Costa, Adelaide Maria de Sousa .

O ensino a distância na universidade aberta do Piauí: implicações do curso de Pedagogia para a formação humana crítica [recurso eletrônico] / Adelaide Maria de Sousa Costa. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 148 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Osterne Nonato Maia Filho.

1. Ensino a distância. 2. Formação em pedagogia. 3. Formação humana crítica. I. Título.

ADELAIDE MARIA DE SOUSA COSTA

ENSINO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO PIAUÍ-UAPI:
IMPLICAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA
CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 07 de julho de 2017.

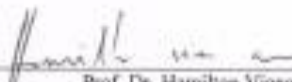
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Osterne Norato Maia Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves
Universidade Estadual do Ceará – (PPGE/UECE)

A professores e alunos de lugares diversos e de difícil acesso, que diante de adversidades, e, principalmente diante da precariedade do ensino a distância, acreditam que podem lutar contra as desigualdades deste país, ainda que de forma lenta e possivelmente individual!

AGRADECIMENTOS

Difícil iniciar agradecimentos sem reporta-se a ELE! Esse “habitus” eu aceito! Obrigada ao senhor Deus que sabe exatamente das minhas necessidades.

A meus pais, (José Antônio e Francisca) meus eternos professores, fonte de sabedoria e inspiração, expresso aqui minha eterna gratidão!

A meus irmãos (Neta, Pimba, Cruz, Louro, Mauro, Helena, Preto e Lulu), obrigada pelo amor fraterno e apoio durante toda minha vida.

Ao amor, Adaildo Filho, companheiro de uma vida, obrigada pela paciência e por compartilhar sonhos comigo, apoiando, compreendendo e sempre me ajudando na busca de soluções para os momentos difíceis!!!

Às cunhadas (Ana Maria, Sula, Larissa, Sandrinha e Glória), pelo apoio quando precisei.

Aos tios e tias e, em especial, a tia Caçula e a prima Bárbara, que acompanharam bem de perto meu esforço e dedicação para plantar essa pequena semente de conhecimento.

Ao meu querido orientador, professor Osterne, expressão de sabedoria e gentileza, muito obrigada pelos ensinamentos e por passar tanta tranquilidade durante essa caminhada!

Aos professores Maurivan (Mário), Hamilton e Maria das Dores, obrigada por aceitarem o convite para participar da banca de defesa e por contribuírem com ensinamentos durante a qualificação.

À Universidade Estadual do Ceará – UECE e a todos os professores do Programa de Pós-graduação, em especial, à professora Isabel Sabino e às secretárias Jonelma e Elisângela: obrigada pela dedicação ao PPGE e por fazerem desse espaço um lugar especial, de aconchego e, é claro, de muita troca de experiência e crescimento intelectual.

Aos amigos da turma de 2015, que tive o prazer de conhecer e conviver durante essa jornada, tendo oportunidade de receber deles contribuições para o difícil caminho de me tornar um ser humano melhor e quem sabe emancipado.

Às eternas amigas: Adriana, Antonia, Telma, Sônia, Lena, Delmira, Juliana, Mazé de Timon e Mazé G sempre torcendo, ainda que de longe, para meu sucesso!

À amiga do coração D. Márcia, que num momento de decisão quis o melhor para mim, ainda que não fosse o melhor para ela! Eterna gratidão!

À Universidade Federal do Piauí – UFPI, representada aqui pela professora Mirtes Honório, coordenadora do Currículo, professora Socorro Leal, Pró-Reitora de Ensino de Graduação, que concederam meu afastamento para conclusão desta pesquisa.

Aos companheiros de trabalho da UFPI: Darkiana, Jucélia e Izaac, agradeço a imensa colaboração!

Aos tutores, professores formadores, coordenadores e alunos do Centro de Universidade Aberta-UFPI, que aceitaram participar do meu trabalho, compartilhando algumas de suas vivências em relação ao ensino a distância.

Aos amigos e ex-companheiros de trabalho do Instituto Federal do Ceará –IFCE - Campos Maracanaú: Denise Penha, Isabel Said, Roseane, Magda, Andréia, Teresa, Fernanda, Gislane Linik, Márcia, Keyla e Olívio .

Por fim, meu agradecimento para lá de ESPECIAL a amiga Renata. Se não fosse essa pessoa, certamente não teria realizado minha matrícula no mestrado. Meu eterno agradecimento, amiga!

A estrada

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei,
Ei, ei ei ...uu
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé no dia-a-dia
Encontro a solução
Encontro a solução[...]

(Cidade Negra)

RESUMO

A Educação a distância - EaD é disseminada no contexto da sociedade capitalista contemporânea como alternativa para contribuir com a qualificação da força do trabalhador e sua adequação às novas demandas da sociedade capitalista. O ajustamento de perfis que atendam as exigências mercadológicas do capital reflete diretamente na educação, havendo nesse cenário a exigência de professores cada vez mais adaptados às exigências de mercado. A EaD é aplicada como estratégia de atendimento aos discursos oficiais, inclusive à suposta demanda do Banco Mundial da tão sonhada ampliação do acesso à educação superior nos países emergentes. Após mais vinte anos da LDB/96, há um número significativo de professores atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental que ainda estão cursando a primeira licenciatura, sendo que esta é realizada através da modalidade a distância. Nossa investigação é sobre as implicações da formação no Ensino a Distância para uma formação humana crítica. Os sujeitos de nossa pesquisa estão situados na Universidade Aberta do Piauí – UAPI, sendo alunos egressos do curso de pedagogia e profissionais que fazem parte do ensino à distância. A pesquisa contou com uma abordagem metodológica de natureza qualitativa numa perspectiva crítica e reflexiva, sendo descritiva, exploratória e de campo, quanto aos seus objetivos e documental e bibliográfica, quanto às fontes. A análise dos dados partiu da abordagem teórico-metodológica de natureza materialista, dialética e ontológica que lastreia a visão marxista de ciência. Nossa pesquisa, a partir da aproximação da realidade dos polos e dos sujeitos investigados, evidenciou-se que a formação de professores através do ensino a distância enfrenta problemas de natureza técnica e estrutural, que dificultam a ação pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. O curso não dá conta dos conteúdos específicos de pedagogia e os sujeitos se autoresponsabilizam ou responsabilizam seus pares pela busca de conhecimentos. Ademais, longe ser uma formação que amplie o repertório de conhecimentos teórico-prático, a formação na modalidade a distância é concebida pelos sujeitos como uma possibilidade de ter o ensino superior de maneira fácil e rápida, tendo em vista, principalmente o aumento salarial. Nessa lógica, a formação humana crítica tão propagada em nossa sociedade fica apenas no plano dos discursos oficiais, das possibilidades.

Palavras-chaves: Ensino a distância. Formação em pedagogia. Formação humana crítica.

ABSTRACT

Distance Learning - DL is disseminated in the context of contemporary capitalist society as an alternative to contribute to the qualification of the worker's strength and its adaptation to the new demands of capitalist society. The adjustment of profiles that meet the marketing requirements of capital reflects directly in education, and in this scenario the demand of teachers increasingly adapted to the market demands. DL is applied as a strategy for attending official speeches, including the supposed demand of the World Bank for the long-awaited expansion of access to higher education in emerging countries. After a further twenty years of LDB/96, there are a significant number of teachers working in early childhood education and in the initial grades of elementary school who are still attending the first degree, and this is done through the distance modality. Our research is about the implications of Distance Learning training for critical human training. The subjects of our research are located at the Open University of Piauí - UAPI, being students graduated from the pedagogy course and professionals who are parts of distance learning. The research had a methodological approach of a qualitative nature in a critical and reflective perspective, being descriptive, exploratory and field, as to its objectives and documentary and bibliographical, as to the sources. The analysis of the data was based on the theoretical-methodological approach of materialistic, dialectical and ontological nature that supports the Marxist view of science. Our research, based on the approximation of the reality of the poles and the investigated subjects, showed that the formation of teachers through distance learning faces problems of a technical and structural nature, which hamper pedagogical action and, consequently, students' learning. The course does not account for the specific content of pedagogy and the subjects themselves are responsible or responsible for their peers for the search of knowledge. Furthermore, far from being a training that extends the repertoire of theoretical-practical knowledge, training in the distance modality is conceived by the subjects as a possibility to have higher education in an easy and fast way, especially in view of the salary increase. In this logic, the critical human formation so propagated in our society is only on the level of official discourses, possibilities.

Keywords: Distance Learning. Education in Pedagogy. Critical Human Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educativa
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Pessoal de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CGFC	Coordenação Geral de Supervisão e Fomento
CGIE	Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância
CGPC	Coordenação Geral de Programas e Cursos a Distância
CNED	Coordenação Nacional de Educação a Distância
CPDE	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional
EaD	Ensino a Distância
FIESPI	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUNDEF	Instituto de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
INED	Instituto Nacional de Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRDEB	Instituto Radiofusão Educativa da Bahia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MULTIRIO	Empresa de Multimeios do Rio de Janeiro
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Programa Nacional de Administração Pública

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TVE	TV Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAPI	Universidade Aberta do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de Professores da Educação Básica com Escolaridade de Nível Médio (Sem Normal/Magistério) por Localização, segundo a Região Geográfica – 2007.....	20
Tabela 2 -	Marcos precursores do ensino a distância no mundo.....	28
Tabela 3 -	Marcos precursores do ensino a distância no Brasil.....	30
Tabela 4 -	Perfil do professor da Educação Básica – Censo 2007.....	52
Tabela 5-	Sujeitos da pesquisa distribuídos por polos.....	92
Tabela 6 -	Curso ofertados pela CEAD- UFPI.....	96
Tabela 7 –	Curso de licenciatura em pedagogia da UAPI distribuídos por polos - 2016.....	98
Tabela 8 –	Número de professores por nível x Alunos matriculados x Números de escolas – IBGE 2015.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Marcos legais da EaD nos anos 90.....	36
Quadro 2 -	Características principais das gerações da EaD.....	37
Quadro 3 -	Disciplinas com créditos práticos no curso de pedagogia na modalidade a distância - UAPI.....	77
Quadro 4 -	Síntese do processo de ensino e de aprendizagem do curso de pedagogia na modalidade a distância - UAPI.....	82
Quadro 5 -	Dados da Cidade de Água Branca – Censo de 2010-2015.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Número de matrícula em graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2003-2014.....	44
Gráfico 2 -	Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino- Brasil 2003-2014.....	45
Gráfico 3 -	Percentual do número de docentes da Educação Básica matriculados em cursos de Graduação – Brasil 2014.....	45
Gráfico 4 –	Distribuição do número de matrículas em cursos de licenciatura por modalidade ensino, segundo a categoria Administrativa – Brasil.....	53
Gráfico 5 –	Índice de desenvolvimento da Educação Básica – Água Branca - 2007-2013.....	103
Gráfico 6 –	População rural X População urbana - Água Branca.....	103
Gráfico 7 –	Pessoal ocupado X pessoal assalariado- Água Branca.....	104
Gráfico 8 –	População por sexo- Água Branca.....	105
Gráfico 9 –	População ocupada X população assalariada -Monsenhor Gil.....	106
Gráfico 10 -	População Rural X Urbana do Município de Monsenhor Gil.....	108
Gráfico 11 –	População por sexo – Monsenhor Gil.....	108

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Mapa ilustrativo da localização de polos da Educação a Distância no Piauí.....	99
Mapa 2 –	Localização dos polos de concludentes do curso de pedagogia no ano de 2016.....	100
Mapa 3 –	Síntese de localização do Município de Água Branca.....	101
Mapa 4 –	Síntese do mapa de localização da cidade Monsenhor Gil.....	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A HISTÓRIA DA EAD: ELEMENTOS HISTÓRICOS.....	24
2.1	BREVE HISTÓRICO DA EAD NO MUNDO E NO BRASIL.....	24
2.2	A EAD NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO.....	42
2.3	A EAD COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE.....	46
3	A EAD E A FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA.....	55
3.1	FORMAÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA.....	54
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÃO DE ALGUMAS CONCEPÇÕES QUE LASTREIAM A EAD.....	59
3.3	A FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA NA PERSPECTIVA MARXISTA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES.....	66
4	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO PIAUÍ – UAPI.....	74
4.1	ESTRUTURA CURRICULAR: CONCEPÇÕES, DIRETRIZES E PRINCÍPIOS.....	74
4.2	ESTUDO A DISTÂNCIA.....	76
4.3	O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O TRABALHO DO PROFESSOR TUTOR.....	79
5	O PERSURSO METODOLÓGICO.....	86
5.1	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	86
5.2	AMBIENTE DA PESQUISA E OS SUJEITOS.....	93
5.2.1	a UAB na universidade federal do Piauí – UAPI.....	93
5.3	CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, POLÍTICO E ECONÔMICOS DOS POLOS PESQUISADOS.....	100
5.3.1	Água Branca.....	100
5.3.2	Monsenhor Gil.....	105
6	O OLHAR DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ENSINO A DISTÂNCIA.....	110
6.1	ANÁLISE DA ENTREVISTA.....	110
6.2	O PROCESSO FORMATIVO: A VOZ DOS ALUNOS, TUTORES, PROFESSORES FORMADORES E COORDENADORES DO ENSINO A DISTÂNCIA DA UAPI.....	110
6.3	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A EAD E AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA.....	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	135
	ANEXOS.....	140
	ANEXO A – FOTOGRAFIA DOS POLOS.....	141
	APÊNDICES.....	142
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS.....	143
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES E TUTORES.....	144
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD – CEAD – UFPI... ..	145
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	146

1 INTRODUÇÃO

Vivemos na contemporaneidade em uma sociedade capitalista, concebida por muitos como sociedade da informação e do conhecimento¹. Segundo essa leitura, cada vez mais somos inseridos num universo que tende a exigir, especialmente no âmbito de nossas atividades laborais, perfis que se adequam aos requisitos desse tipo de sociedade. Nessa perspectiva, os profissionais devem saber lidar com contextos incertos e complexos que podem vir a surgir no âmbito de suas profissões. Na educação isso não é diferente, uma vez que ela não é autônoma em relação à sociedade, sendo que, desta forma, todo movimento de transformação da sociedade reflete diretamente nela.

Nesse contexto, a educação passaria a ser debatida por diversos teóricos e passa também a ser alvo de reformulações para sua adequação às necessidades dessa sociedade do conhecimento e da informação. Essa reconfiguração da sociedade exigiria uma educação que preparasse um indivíduo autônomo e flexível e, nesse âmbito, seria mister a integração das novas tecnologias a serviço desse indivíduo (Silva, 2008). Ora, se a LDB de 20 de dezembro de 1996, anuncia que “a educação é um direito de todos, dever da família e do Estado e tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, ***seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho***” (BRASIL, 1996, p.01, grifo nosso), que transformações deveriam ocorrer na educação para atender essas supostas mudanças decorrida da sociedade do conhecimento e da informação? Nesse sentido, a formação de professores passa a ser também foco de discussões, com o intuito, a priori, de responder as exigências desse contexto da sociedade do conhecimento e da informação.

O fenômeno da universalização da educação proclamado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, surge também como resposta à suposta necessidade de adaptação da educação às exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, trata-se de equacionar antigas demandas da sociedade brasileira, conforme propõe o PNE:

¹ Para sociedade do conhecimento compartilhamos com a acepção de Duarte 2004, quando critica os empregos epistemológicos que são comumente utilizados para caracterizar a nossa sociedade: [...] se for o olhar “cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Esta é uma atitude idealista, subjetivista, bem ao gosto do ambiente ideológico pós-moderno. (p.13)

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência com sucesso na educação pública.” (BRASIL, 2001, p.06)

Nesse novo cenário, parece inevitável a exigência de um professor que se aproprie de novas formas de aprender e de ensinar. No PNE de 2014 a 2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, há a reiteração da meta de erradicação do analfabetismo, da necessidade de melhorar a qualidade da educação e da universalização do atendimento escolar, dentre outros objetivos.

Nesse sentido, é impreterível desvelar esse discurso, produzindo uma reflexão sobre como deverá ser a formação de professores dentro da lógica e exigência dessa nova sociabilidade, buscando desvelar criticamente seus fundamentos.

O contexto da sociedade do conhecimento e da informação se constitui num solo fértil para o surgimento de ambientes de aprendizagem para além das salas de aulas presenciais: o ensino a distância. As estratégias do ensino a distância surgem como resposta às necessidades de formação dos professores, ou seja, a EaD é uma alternativa para a qualificação dos professores frente a essas novas demandas da sociedade. Saviani (2007) constata que no contexto de grandes transformações sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas a partir dos anos 90, são ofertados em diversas instituições de ensino cursos de capacitação de carga horária variada e também cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD). Para tal "capacitação/formação" são utilizados meios informacionais que, paulatinamente, transmitiriam os conhecimentos, as competências e as habilidades que tornariam o professor apto a atender as demandas da sociedade contemporânea. Nesse cenário de mudanças em função do desenvolvimento tecnológico da sociedade torna-se uma necessidade adaptar os sujeitos ao sistema, a partir uma formação que dê respostas a essa nova conjuntura. É mister que os professores sejam formados tendo em vista um cenário complexo no qual as tecnologias estão cada vez mais presentes. Rumo a uma formação adaptável as necessidade dos professores, surgem os Programas de Formação Inicial e Continuada, ofertados na modalidade a distância como as Universidades Aberta do Brasil (UAB) em diferentes instituições públicas (Costa Pinto, 2008). Essa estratégia, ainda de acordo com Saviani (2007), foi utilizada para a formação/capacitação de professores, especialmente da educação básica, a partir da LDB que normatizou uma exigência de formação mínima para atuar na Educação Básica, o curso de nível superior. Mantendo, entretanto, a modalidade normal de nível médio como uma espécie de exceção a ser superada:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62)

Tal cenário, de certa forma, desenhou a necessidade de uma formação mais qualificada para o exercício do magistério, uma vez que para atuar na docência na Educação Básica é exigida formação em nível superior. Por outro lado, perpetuou-se a desvalorização da formação para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois se admite para atuar nesses níveis a formação mínima na modalidade normal de nível médio. Reconhecemos a importância das políticas públicas a partir do PNE para o acesso das camadas populares à educação. Entretanto, questionamos sobre a qualidade do tipo de educação ofertada, fato que nos remete a indagar, prioritariamente, sobre o tipo de formação dada aos professores, uma vez que os mesmos deverão receber uma nova formação, devendo inclusive ter mais acesso a outros métodos e tecnologias, tendo em vista uma reconfiguração das suas práticas pedagógicas.

Após mais de vinte anos da LDB de 1996, mesmo com a possibilidade de se ampliar a formação de professores, especialmente através da EaD, segundo o Censo de 2007², ainda há professores que não têm a formação mínima para esse exercício. Esses professores que não possuem a escolaridade mínima, exigida pela LDB/9394/96, são denominados professores leigos³. Segundo o *Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nos resultados do Censo Escolar 2007, até o momento foi o último a ser publicado, o número de professores que não possuem formação mínima para atuação na educação básica, a partir de pesquisa de um total de 1.882.961 docentes, varia entre 10 a 30% do corpo de professores em exercício, fato que indica a necessidade da formação desses professores, conforme assevera o estudo “[...] a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores”. (BRASIL, p. 49)

² Os resultados do Censo Escolar de 2007, ao mesmo tempo em que oferecem dados sobre o perfil dos profissionais da educação, ampliam o conhecimento sobre a formação com o fornecimento de dados que melhor caracterizam a sua escolaridade (áreas de formação, disciplinas ministradas, entre outras). (Brasil, 2007, p. 25)

³ Os professores que ainda necessitam completar a formação mínima para exercer a docência a educação básica são aqueles que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício do magistério. Os denominados “professores leigos” formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino. (Brasil, 2007, p. 26)

Esse fato nos faz inferir ainda que há uma proporção considerável de professores que não tiveram acesso à formação superior ou ainda estão cursando sua primeira licenciatura. Atualmente, de acordo com o censo da educação básica do ano de 2016, dos docentes que atuam na educação básica, 143.125 (6,5%) ainda estão como o nível superior em andamento. Fato esse que revela também a precariedade da formação de nossos professores, especialmente das séries iniciais. Isso concorre para o agravamento da situação do ensino no Brasil e a necessidade de políticas educacionais rumo à ampliação da oferta de vagas para os professores. De acordo ainda com o estudo é na Educação Básica que se encontra o maior número de professores sem habilitação mínima para atuação, sendo na região Nordeste a maior incidência de professores leigos: no total de 103.341 docentes, 36.677 trabalham na região nordeste, correspondendo a uma porcentagem de 35,46% do total de professores, conforme evidencia a tabela que segue:

Tabela 1 - Número de Professores da Educação Básica com Escolaridade de Nível Médio (Sem Normal/Magistério) por Localização, segundo a Região Geográfica – 2007⁴

PROFESSORES EDUCAÇÃO BÁSICA								
Região Geográfica	Professores por Localização							
	Total		Somente Urbana		Somente Rural		Urbana e Rural	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	103.341	100%	75.777	73,3%	25.726	24,9%	1.838	1,8%
Norte	12.158	100%	7.417	61,0%	4.441	36,5%	300	2,5%
Nordeste	36.677	100%	21.581	58,8%	14.550	39,7%	546	1,5%
Sudeste	33.706	100%	30.162	89,5%	3.115	9,2%	429	1,3%
Sul	12.561	100%	10.320	82,2%	1.775	14,1%	466	3,7%
Centro-Oeste	8.239	100%	6.297	76,4%	1.845	22,4%	97	1,2%

Fonte: MEC/Inep/Deed

De acordo com dados mais recentes do censo escolar, no ano de 2016, na Educação Básica, 20% de professores que atuam em creches possuem apenas com o curso normal/magistério. Há ainda a presença de professores leigos, pois 6,2% dos professores que

⁴ Dados com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 16/09/2016

atuam têm o nível médio completo e 0,5% tem apenas o nível fundamental. Nas séries iniciais do Ensino fundamental ainda há 14% que possuem o normal/magistério, 4,4% o nível médio completo e 0,2% apenas o nível fundamental. (BRASIL, 2016, p. 26)

Outro dado que nos chama a atenção é o número crescente de matrículas em cursos de graduação, na modalidade a distância. De acordo com o Censo escolar de 2003-2014 o número de matriculados representa 1,34 milhão no ano de 2014, representando 17,1% dos matriculados no ensino superior. Ainda de acordo com esse censo, nos últimos cinco anos houve um crescimento de matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade a distância, representando um quantitativo de 6,7 entre os anos de 2013 e 2014. Fato esse que nos faz indagar acerca dos fatores que explicam esse crescimento e sobre os impactos na formação em licenciatura, especificamente no curso de pedagogia.

Nossa pesquisa se reporta ao curso de pedagogia na modalidade à distância ofertado pela Universidade Aberta do Piauí – UAPI, investigando sobre as implicações dessa formação para prática pedagógica do professor das séries iniciais da educação básica, numa perspectiva de formação humana crítica. Constituem o universo de nossa pesquisa, análise de documentos relacionados à nossa temática; entrevistas com alunos egressos do curso de pedagogia, que já tinham experiência como professor, atuando como professor leigo nas séries iniciais da educação básica. Delimitamos o perfil desses sujeitos, porque partimos do princípio de que, sendo parte desse universo, poderiam comparar sua formação antes e depois do curso de pedagogia. Além desses sujeitos, entrevistamos alguns profissionais que fazem parte do curso educação a distância como tutores, professores-formadores e coordenadores do curso de pedagogia e dos polos. Partimos da hipótese de que a formação dada aos professores, mesmo com a ampliação de acesso ao ensino superior através da EaD, é duplamente negada quando em primeira instância o professor não tem acesso ao ensino superior e, num segundo momento, quando tendo acesso, recebe uma formação aligeirada, apresentando, inclusive, um esvaziamento de conteúdo, em função, principalmente, do tempo de formação e do empobrecimento da proposta pedagógica desses cursos.

Alguns trabalhos já apontam para essa problemática, a exemplo de Silva (2011), que em sua tese *“Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil – Quando a Mercantilização do Ensino e a precarização da docência alcançam um nove ápice? Analisa a mercantilização do ensino superior, evidenciando a EaD como uma das medidas paliativas para fazer frente ao cenário da crise estrutural do capital.* Araújo Filho (2015) em sua dissertação *“A EaD e a mercantilização da universidade brasileira em Fortaleza”*, também analisa a mercantilização do ensino superior, via EaD. A nossa investigação, assim como as pesquisas

citadas, se remeteu à educação a distância e, certamente, abordou questões relacionadas à mercantilização do ensino. Entretanto, como forma de ampliação dessas discussões, buscou revelar questões relacionadas à formação humana crítica, possivelmente, prejudicada por esse aligeiramento. Esse tipo de formação é extensivamente disseminada nos processos educativos e nos documentos oficiais, como uma democratização do ensino às camadas populares numa perspectiva humana ampla.

Desse modo, nossa pesquisa diz respeito à formação de professores na modalidade EaD, verificando suas implicações para a formação em uma perspectiva humana crítica. Vale ressaltar que boa parte de nossos sujeitos, embora sejam concludentes da primeira licenciatura em Pedagogia, na modalidade EaD, na *UAB- UFPI*, já possuem experiência prática, uma vez que em algum momento antes de ingressar no curso de pedagogia atuaram como professores das séries iniciais da educação básica. Esse fato, como mencionado anteriormente, é relevante para nossa pesquisa, pelo fato deles serem sujeitos que falam sobre as implicações da formação que estão recebendo em suas práticas pedagógicas. Essa especificidade de nossos sujeitos contribuiu também para algumas reflexões sobre sua atuação, como por exemplo, a dicotomia entre teoria e prática. Muitos desses sujeitos supostamente já exerciam uma prática pedagógica, no entanto não possuíam formação acadêmica que certificasse esses saberes. Então, a partir da formação recebida na modalidade a distância houve uma reconfiguração em suas práticas pedagógicas, inclusive numa perspectiva humana crítica? Eis nossa pergunta de partida.

A investigação dessa pesquisa parte do aporte teórico marxista, que concebe a educação articulada com a dimensão econômica, cultural e política, sendo o homem o motor das relações sociais e o trabalho sua atividade vital. Acreditamos que o método de pesquisa em Marx, o materialismo histórico-dialético, nos possibilita uma abordagem crítica de nosso objeto de investigação, nos dando suporte para a elucidação ou desvelamento de dados que possam promover o falseamento da realidade. Dessa forma, partiu-se da premissa de que os dados investigados são articulados com o processo histórico e social, e respondem a determinados interesses sociais.

A partir de exigências da LDB, de 1996, fica evidenciada a obrigatoriedade da formação inicial e continuada do professor. No artigo 62 da referida lei ficou estabelecido que até o final daquela década só fossem admitidos professores com formação em nível superior ou formados através de treinamentos em serviço (Saviani, 2007). Foi também a partir dela que nasceu a possibilidade de oferta da modalidade do ensino a distância (EaD) em todos os níveis de ensino. É nessa conjuntura que vários professores recorreram à formação em pedagogia em

busca, inclusive, de sua primeira graduação, cenário em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa em questão.

No cenário da necessidade da expansão do ensino superior, surgem os sistemas Universidade Aberta (UAB), criados pelo Ministério da Educação e implantados em 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais como o Banco do Brasil, com foco no desenvolvimento da política e gestão da educação superior. Esse Sistema é integrado por Universidades públicas, tendo dentre outros objetivos, expandir a educação superior, através da metodologia de EaD, visando o atendimento a população que tem dificuldade de acesso ao ensino superior. Os professores que atuam na Educação Básica da esfera pública estadual e municipal têm prioridade de formação através desse Sistema.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) criou, em 2006, o Centro de Educação a Distância – CEAD. Esse Centro oferta atualmente dez cursos de graduação distribuídos em trinta e seis polos, incluindo Teresina e outros municípios do Estado. Dentre objetivos do CEAD estão: ofertar cursos gratuitos e de qualidade que atendam as necessidades socioeconômicas das regiões em que ocorrem.

Nesse cenário, sentimos a necessidade de que fosse realizado um estudo da formação continuada na modalidade EaD, ofertada pela UAPI, para analisar em que medida o Sistema UAPI/EaD proporciona uma formação humana crítica dos professores da Educação Básica. Concebemos nesse estudo a formação humana, numa perspectiva marxista, que visa não somente os conhecimentos e habilidades necessários às ações pragmáticas desenvolvidas na sala de aula, mas também à compreensão do contexto histórico, político e social aos quais essas ações estão interligadas. Acreditamos, então, em uma formação que conceba o aluno como resultado concreto de um determinado contexto real. Sendo o professor fruto dessa concretude, ele tem suas ações motivadas pelo conhecimento acadêmico, pelas suas crenças, valores, visão política, ou seja, ele tem uma prática movida por ações inerentes ao exercício da docência, que permeiam e condicionam a sua prática pedagógica.

Acreditamos que o estudo possibilitará a continuidade de debates a respeito da formação através da modalidade a distância, tendo em vista a avaliação que se pretende realizar desta modalidade na perspectiva da formação humana crítica. A pesquisa também contribuirá para a crítica radical à formação dos professores dentro da lógica do sistema capitalista e da crise estrutural a qual está submetido. De acordo com as necessidades observadas, a pesquisa pretende vislumbrar novos caminhos para a formação de professores na modalidade EaD, apontando elementos para uma perspectiva humana crítica nessa formação.

2 A HISTÓRIA DA EAD: ELEMENTOS HISTÓRICOS

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EAD NO MUNDO E NO BRASIL

Para uma maior aproximação com nosso objeto de estudo houve a necessidade de pesquisarmos sobre como a EaD se constituiu ao longo da história no mundo e no Brasil, quais as relações desse fato com a consolidação do sistema capitalista de produção e suas políticas educacionais para a formação de professores. Esse estudo nos favoreceu ter uma melhor compreensão da realidade atual, pois buscou desvelar fatores considerados intrínsecos ao crescimento da EaD, seus desdobramentos e concepções a respeito da formação de professores na sociedade capitalista contemporânea. Não tivemos a pretensão de esgotar todos os estudos sobre a EaD, uma vez que esse assunto é amplo e objeto do conhecimento de vários estudiosos, além disso, o tempo que dispúnhamos não nos permitia. Entretanto pretendeu-se fazer uma crítica radical⁵ da formação superior em pedagogia nesta modalidade.

Primeiramente é importante definir, de acordo com alguns autores relevantes, o ensino/educação a distância e quais seus primeiros indícios no mundo para, posteriormente, nos determos sobre como ele se materializou, estabelecendo as relações da consolidação dessa modalidade ensino como a política econômica e cultural de cada época.

Apresentaremos ainda as concepções sobre como essa modalidade de ensino vem se constituindo ao longo da história e em diferentes contextos sociais, objetivando desvelar as ideologias que cercam o conceito de EaD, analisando a relação desse conceito com o cenário político e econômico de cada época. Para tanto, consideramos interessante também conceituarmos o ensino a distância: O que é? A quem serve? Quais seus fundamentos e pressupostos? Como se deu a sua materialização ao longo da história? Vale ressaltar que é importante frisar o enorme contingente de autores que estudam essa temática e, pelo tempo que dispomos, apresentaremos de forma geral, mas não superficial, a concepção de alguns estudiosos, conceitos e evolução da EaD ao longo da história.

⁵ Compartilhamos da definição de crítica radical dada por Tonet, no livro *Método científico: uma abordagem Ontológica*, que diz: “Por crítica radical entendemos uma compreensão de qualquer fenômeno social que tenha como ponto de partida ou pressuposto a raiz da realidade social, vale dizer, as relações que os homens estabelecem entre si na produção dos bens materiais necessários à sua existência. Isso implica a compreensão do processo histórico e social, com todas as suas mediações, que resultou naquele determinado fenômeno. Constatar o caráter histórico e social de todos os fenômenos sociais significa, por sua vez, fundamentar a possibilidade de uma transformação também, radical do mundo.” (p.66)

Na perspectiva epistemológica, o termo educação a distância vem da palavra grega *tele*, que significa *ao longe*. No geral, alguns autores concordam que o surgimento da EAD teve origem na Alemanha no século XV, a partir do surgimento da imprensa. Outros, entretanto, consideram que o seu surgimento vem desde as civilizações antigas, isso se for considerado o conceito de educação a distância como aquela modalidade educacional em que não há contato face a face, a exemplo dos relatos escritos para difusão do cristianismo (Faria e Salvadori, 2010). Para Saraiva (1996), é na antiguidade que se encontra a origem da comunicação educativa entre pessoas distantes fisicamente. Isso se deu através de mensagens escritas, num primeiro momento na Grécia e depois em Roma. Havia cartas com histórias cotidianas, outras com informações científicas e outras destinadas à instrução propriamente dita. Para a pesquisadora “esse epistolário greco-romano vai se manifestar no Cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do humanismo e do iluminismo”. (Saraiva, 1996. p.18)

No Brasil, de acordo ainda com Saraiva (1996) foi a partir da década de 20 que a história da EaD se constituiu, mas foi na década de 70 que o país aumentou a oferta de programas teleducativos e na virada do século XX para o século XXI foi nítida a preocupação e consequente união de esforços das instâncias governamentais e educacionais pela utilização da EaD como alternativa para a educação presencial e garantia da formação continuada. Para Faria e Salvadori (2010), a EaD historicamente é marcada no Brasil em dois períodos distintos: década de 60 e década de 90, tendo como premissa a queda do modelo fordista e a integração de redes de conferências por computador e estação de trabalho multimídia.

Em nossos estudos sobre o conceito e fundamentos da EaD, sobre como a ela se constituiu ao longo da história, constatamos que muitos teóricos concebem que a educação a distância é uma modalidade de ensino que tem se expandido globalmente. Ela utiliza intensamente os recursos tecnológicos para a comunicação/interação e há a separação física entre alunos e professores no espaço e/ou no tempo. Nesta modalidade, é imprescindível a autonomia dos alunos e a flexibilidade dos programas para sua adaptação às necessidades deles. Há quase um consenso de que o ensino a distância é uma forma de democratização do ensino e do conhecimento e, é crescente, ao longo da história (pelo menos nos discursos disseminados por estudiosos da EaD), certa preocupação sobre os recursos apropriados para a diminuição da distância entre alunos e professores, a partir de metodologias adequadas para a efetivação do ensino:

A Educação a Distância (EaD) não se refere apenas ao distanciamento físico entre aluno e professor, mas a infraestrutura e processos interativos que os coloquem pedagogicamente próximos”. (Aboud, 2008 p. 15)

Outro elemento relacionado à EaD é a autonomia proporcionada ao estudante, uma vez que o mesmo pode administrar por conta própria o espaço-tempo para seus estudos. (Rodrigues, 2008 p.40)

[...] a importância dessa modalidade de educação está crescendo globalmente e tem se tornado um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos. (Alves, 2011 p.83)

Uma proposta de ensino/educação a distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor-aluno, por meio de estratégias institucionalmente garantidos. (Saraiva, 1996. p 17)

Observamos que vários estudiosos percebem a EaD com muito entusiasmo, atribuindo a ela a tarefa da democratização da informação e do conhecimento, que propicie uma formação humana, evidenciando excessivamente o lado otimista do uso das tecnologias digitais na educação “dá a impressão de haver uma propensão em avaliar apenas os benefícios que essas tecnologias, sob o gênero de informação e comunicação, propiciam à formação humana e aos processos de ensino e de aprendizagem”. (Chaves e Maia Filho, 2016. p.72)

Nessa mesma direção, outros estudiosos não percebem a EaD com tanto entusiasmo, reconhecendo que ela por si só não é responsável pelo sucesso do acesso indistinto do conhecimento e da informação. Medeiros (2007), por exemplo, é enfática ao afirmar que o advento das tecnologias digitais, por si só, não garante a democratização da informação:

É necessário destacar que o advento das mídias digitais em si, não é capaz de garantir a democratização da informação. O acesso a equipamentos em rede, o domínio mínimo das linguagens midiáticas não é capaz de garantir a democratização da informação. (Coordenação Central de Educação a Distância (Organização). - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007; p.25)

Outros estudiosos fazem uma crítica radical da EaD, considerando que esta modalidade pode contribuir para a manutenção das desigualdades na sociedade, uma vez que, ao ser uma alternativa para a adaptação do sistema de produção, é apenas mais uma forma de manutenção de desigualdades. Vilches (2003), Apud Medeiros 2007, por exemplo, destaca o lado pessimista decorrente do advento das tecnologias digitais:

Do ponto de vista pessimista, o movimento da digitalização das mídias constituiria apenas mais uma face de adaptação do capitalismo, desenvolvendo novos mecanismos de manutenção das desigualdades e de novas formas de submissão virtual. (Educação a distância e formação de professores: relatos e experiências/Coordenação Central de Educação a Distância (Organização). - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007; p.26)

Para Medeiros (2007), o acesso às tecnologias, especialmente no que diz respeito aos países pobres, se constitui um desafio no que se refere à contribuição desse acesso para a melhoria de vida da população. Em se tratando do desenvolvimento tecnológico aliado à

comunicação e informação, a agilidade dos meios de transportes e o desenvolvimento dos serviços dos correios influenciaram de maneira preponderante no desenvolvimento da educação a distância. Num dado momento, de acordo com Saraiva (1996), esse desenvolvimento se deu de maneira quantitativa, pois foi notável o crescimento da oferta da educação a distância em vários países, além do aumento de instituições de ensino a distância e o número de alunos que utilizavam essa modalidade de ensino. Depois houve um aumento qualitativo, ocasião em que foram pensadas novas metodologias, cursos mais complexos e novos horizontes para o uso da educação a distância. A tele-educação, nas décadas de 60 e 70, passa a utilizar de modo integrado, além dos materiais escritos, o áudio e o videocassete, rádio, televisão e tecnologia de multimeios com combinação de sons e imagens. Esses meios combinados são utilizados, também, para a aprendizagem com *feedback* em tempo real. Foi dessa forma, que o *International Council for Correspondence Education*, criado no Canadá, passa a ser denominado, no ano de 1982 de *International Council for Distance Education*. Para Saraiva esse fato representou o reconhecimento histórico da contribuição da tecnologia para a universalização e democratização do conhecimento:

Muito mais do que uma simples mudança de nome, aí se reflete o reconhecimento de um processo histórico que apesar da enorme e marcante influência da correspondência, absorveu as contribuições da tecnologia, produzindo uma modalidade de educação capaz de contribuir para a universalização e a democratização do acesso ao saber do contínuo aperfeiçoamento do fazer da ampliação da capacidade de transformar e criar- uma modalidade que pode ajudar a resolver as questões de demanda, tempo, espaço, qualidade, eficiência, eficácia. (Saraiva, 1996. p 19)

Para Faria e Salvadori (2010), o avanço do conceito da EaD está ligado aos processos de comunicação que ampliam as possibilidades de interação entre professor e aluno. É, portanto, na evolução da tecnologia que se alicerça a evolução da EaD. Não podemos afirmar, entretanto, que a evolução pedagógica ocorre proporcionalmente à evolução das tecnologias “sempre é possível usar a tecnologia mais avançada para continuarmos fazendo as mesmas velharias, em particular o velho instrucionismo”. (DEMO 2007, apud FARIA, A.A. E SALVADORI, A. 2010)

Nessa mesma direção, Saraiva (1996), menciona que a educação, ainda que institucionalizada, não pode ter êxito quando é tratada apenas como um processo de transmissão desvinculado do contexto social, da prática social. Segundo a pesquisadora, a visão reducionista da educação leva uma concepção igualmente limitada da educação a distância, considerando que apenas a veiculação da informação por diferentes meios de comunicação sejam suficientes para a denominação de ensino/educação a distância:

Mesmo quando se fala da educação institucionalizada, a prática tem demonstrado a impossibilidade de êxito de abordagens limitadas fora do contexto da prática social da educação como puro processo e transmissão e ensino, da educação como aprendizagem de conteúdo sem apropriação transformadora da realidade. São estas visões reducionistas que levam a concepções também distorcidas da educação a distância. (p.17)

Nessa perspectiva, de acordo com Saraiva (1996), a educação a distância somente oferece garantia de qualidade, quando dá oportunidade de uma comunicação bilateral educativa. Ou seja, um projeto de educação a distância deve ter um tratamento pedagógico capaz de oferecer a comunicação entre aluno e professor, superando a distância física entre os mesmos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário que o planejamento da educação a distância tenha como eixo norteador do ensino e aprendizagem, critérios de escolha dos meios da produção de materiais; da organização e da seleção dos meios de veiculação das informações, objetivando responder às necessidades educacionais dos alunos. Independentemente do meio que irá levar a informação aos alunos (correspondência, material impresso, jornal, tv, etc.) essa escolha deverá ser feita com critérios baseados em respostas que promovam interação pedagógica. Essa interação pedagógica de acordo com a autora “passa por critérios de viabilidade, conveniência e custo-benefício.” (1996, p.17)

Para uma melhor visualização e compreensão de como se deu o itinerário da educação a distância na história e no mundo, optamos por elaborar uma tabela com informações de alguns marcos importantes da história da educação a distância. Sabemos que os marcos não aconteceram de maneira isolada, nem tão pouco de forma linear, no entanto, destacamos alguns acontecimentos, que segundo Saraiva (1996), são considerados precursores do ensino a distância ao longo da história.

Tabela 2 – Marcos precursores do ensino a distância no mundo

(Continua)

ANO	ITINERÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
1728	Publicação de anúncio na GAZETA DE BOSTON, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips.
1833	Publicação na Suécia de anúncio que se referia ao ensino por correspondência.
1840	Isac Pitman sintetiza os princípios da Taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos.

(Continuação)

SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX	Desenvolvimento de uma ação institucionalizada de educação a distância.
1856	Em Berlim é criada a primeira escola de línguas por correspondência, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt.
1983	É fundada em Boston por Anna Eliot Tucknor a Society to Encourage Study at home.
1891	Thomas J. Foster inicia curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração na Pensylvania (International Correspondence Institute). A Universidade de Wisconsin aprova proposta de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária.
1892	Na Universidade de Chicago é criada uma Divisão de Ensino por Correspondência para a preparação de docentes de escolas dominicais.
1894/1895	Em Oxford, Joseph W. Knipe prepara inicialmente seis (6) e depois trinta (30) estudantes por correspondência para o Certificated Teacher Examination (Cursos Wolsey Hall).
1898	Na Suécia foi publicado o primeiro curso por correspondência, iniciando o famoso Instituto Hermod.
Século XX	Contínuo movimento de consolidação da educação a distância.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Saraiva, (1996)

A evolução da educação a distância no Brasil, igualmente, como ocorreu no mundo foi alicerçada pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação. O ensino a distância inicia-se através de correspondência, seguida pela transmissão radiofônica, televisiva, utilização da informática e, atualmente, com o uso combinado da temática e multimídia. Com a utilização das novas tecnologias há uma diversificação de programas que permitem uma interação “quase presencial” entre professor e aluno. Entretanto, independentemente da tecnologia utilizada, a educação a distância deverá ter sempre uma finalidade educativa (Saraiva, 96).

Na direção do desenvolvimento da EaD, Aboud (2008), retrata esse desenvolvimento de acordo com mudanças sociais e avanços tecnológicos, enfatizando que a trajetória dessa modalidade foi constituída ao longo da história por diversas gerações. Os critérios para classificação dessas gerações, segundo Aboud (2008) são os recursos tecnológicos utilizados, bem como a interação entre professores e alunos. Essas gerações variam, nem sempre coincidindo em relação à quantidade e a tipos, mas a geração por correspondência, onde a instrução é dada através de cartas, quase sempre se constituiu como marco inicial da educação a distância.

Igualmente como apresentamos os marcos da Educação a distância no mundo, faremos com a Educação a distância no Brasil, lembrando, entretanto, de que isso se faz necessário somente para uma melhor visualização desses marcos sem, no entanto, considerarmos que os mesmos aconteceram de maneira linear, nem tão pouco isolada. Apresentaremos também experiências consideradas exitosas no campo da educação à distância, consideradas também como precursoras da consolidação do ensino a distância.

Tabela 3 – Marcos precursores e algumas experiências do ensino a distância no Brasil
(Continua)

MARCOS CRONOLÓGICOS	ITINERÁRIO/INSTITUIÇÃO
1922/1925	Criação por Roquete Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático da radiodifusão como forma de acesso a educação.
1922	Criação no MEC, da coordenadoria Nacional de Educação a Distância;
A partir da década de 1960	Registro de programa da EAD; Criação na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel, responsável pelo apoio e coordenação da teleeducação no Brasil. Posteriormente foi substituída pela Secretaria de aplicação tecnológica (Seat), atualmente extinta.
EXPERIÊNCIAS COM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	PROGRAMAS/PROJETOS/INSTITUIÇÕES
Ensino a distância 1939	A Marinha utiliza o ensino a distância
Preparação dos oficiais com utilização de material impresso e alguns multimídia	Exército
Oferta de cursos por correspondência	Instituto Universal Brasileiro, entidade de ensino livre com sede em São Paulo e filiais no Rio de Janeiro e Brasília (considerado um dos primeiros no Brasil)
Desenvolvimento em todo o Brasil de cursos por correspondência para pessoas predominantemente do setor terciário e de serviços desde a década de 1970	
Oferta de estudo básico a milhares de pessoas, através de material impresso e transmissão via rádio.	Projeto Minerva, transmitido pela rádio do MEC

(Continuação)

Concebido em caráter experimental nos anos de 1967 a 1974 estabelecia uma sistema teleducação via satélite; Atinge várias escolas no Brasil através de programas de rádio e televisão além de materiais impressos; A habilitação era para as quatros primeiras séries e para habilitação de leigos; Oferecia feedbacks aos alunos através de instrução programada; Tinha fins lucrativos; No ano de 1974 foi absorvido pelo Estado do Rio Grande Norte; Em 1975 510 escolas de 71 municípios do Rio Grande Do Norte recebiam sinal via satélite	Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares - Projeto Saci
Destinado a alunos das três primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental e a treinamento de professores	Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXEM)
Iniciou em 1969 no Maranhão e oferta até hoje estudos da ⁶5ª a 8ª série, para tanto, conta com o apoio de orientadores de aprendizagem; Utiliza programas de televisão e materiais impressos para o aprofundamento de estudos e pesquisas pelos alunos; Tem recepção nas escolas oficiais do Maranhão, sendo administrado pelo Centro Regional de Televisão Educativa do Nordeste; Em 1995 foram atendidos 41.573 alunos em 1.104 telessalas;	Sistema de TV Educativa (TVE) do Maranhão

⁶ Atualmente a expressão 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental com o aumento dos anos de escolaridade do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos tem como nomenclatura 6º ao 9º ano.

(Continuação)

Teve início em 1974 e oferta estudos de 5ª a 8ª série, especialmente no interior do Ceará; Presta serviços as Secretarias de Educação estaduais e municipais do Estado do Ceará através de convênios; A logística administrativa, tais como salas de aulas, produção e impressão de materiais, professores, é coordenada pelas secretarias estaduais e municipais; Em 1995 havia sido atendidos 195.559 alunos de 5ª a 8ª série em 7.322 telessalas localizadas em 161 municípios.	Sistema de TV Educativa (TVE) do Ceará
Programa de apoio a alunos das últimas séries do 1º grau ⁷	Fundação Padre Anchieta
Considerado um grande marco na educação a distância, o criador do Centro Brasileiro de Televisão, Gilson Amado, foi pioneiro em utilizar a televisão como um meio para a aprendizagem; Os alunos são assistidos com programas educativos e materiais impressos; Utilizava as séries João da Silva e Conquistas como novela didática, que até hoje são utilizadas em programas que compõem tvs educativas	Centro Brasileiro de Televisão Educativa Gilson Amado, a partir dos anos 90 denominada de Fundação Roque-Pinto. Rádio MEC
Apoia a educação através de programas	Rádio MEC da Fundação Roque Pinto
Criou o Sistema Nacional de Teleeducação em 1976, ofertando material instrucional; Criou o Centro Educacional de Ensino a Distância; Em 1995 atendeu cerca de 2 milhões de alunos na modalidade a distância.	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
Oferta cursos para o aperfeiçoamento de recursos humanos, utilizando material instrucional e tutoria; Foram atendidas cerca de 30 mil pessoas	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT)

⁷ 1º grau atualmente equivale às quatro séries do Ensino Fundamental maior, ou seja, equivale ao 1º ao 9º ano.

(Continuação)

Iniciado em 1979, oferta cursos de extensão na modalidade a distância; Os cursos e os fascículos eram divulgados em tv, rádio e jornal escrito e da revista da UNB. Dessa forma, participavam os alunos inscritos e ou pessoas de outras capitais. Mais de 50 mil tiveram inscrição nos cursos ofertados na modalidade a distância; Em 1988 é criado pela UNB o Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD); Em 1992, a CEAD ofertou dez cursos e teve tem a primeira experiência em Software; Em 1994, em parceria com a Unesco E O Instituto Nacional de Educação a Distância (INED), é criado Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal; Em 1994, é lançada a Revista Educação a Distância- INED Em 1995 ocorre a primeira Conferência Interamericana de Educação a Distância, no Distrito Federal;	Universidade de Brasília UNB
Interiorizou as oportunidades educacionais, através de expressiva programação educativa, via rádio e televisão;	Fundação Padre Landell de Moura (RS)
Produção e veiculação de inúmeros programas educativos;	Instituto Radiodifusão Educativa da Bahia(IRDEB)
Produziu programas a preparação de jovens e adultos para exames supletivos (Telecursos ⁸2º grau e supletivo do 1º grau); Produziu a série Telecurso 2000 para 1º e 2º graus conveniado com a FIESPI, SENAI E SESI de São Paulo, que ofereciam as telessalas para o atendimento de milhões de jovens e adultos; Ofertou também, cursos profissionalizantes, sendo mecânica, o primeiro curso oferecido;	Fundação Roberto Marinho (FRM)
Em 1979 oferta vários cursos a distância, com módulos instrucionais e com tutoria. Em 1995 atendeu cerca de 20 mil pessoas em cursos de 1º e 2º graus, qualificação de técnicos, atualização de professores do 1º grau, cursos na área de contabilidade, secretariado e da segurança do trabalho.	Centro Educacional de Niterói

⁸ 2º grau atualmente equivale ao Ensino Médio

(Continuação)

Oferta cursos por correspondência com tutoria em nível de 1º e 2º graus para brasileiros, temporariamente, fora do país.	Colégio Anglo-Americano, sede no Rio de Janeiro.
Desenvolveu em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, o cursos de especialização em didática aplicada à educação Tecnológica, na modalidade a distância. O objetivo foi ampliara a oferta de cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> .	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
Criou o Centro de Educação a distância ofertando materiais impressos aos seus alunos e provendo encontros presenciais	SENAI (Serviço Nacional da Indústria) - Rio de Janeiro
Faz parte da história da EAD no Brasil, concebe e produza materiais impressos e televisivos para a professores e alunos de 5ª a 8ª série, sendo que a utilização pedagógica desses materiais é de responsabilidade da Secretaria municipal do Rio de Janeiro	MULTIRIO (Empresa de Multimeios) – Rio de Janeiro
Implantação da Universidade da Força Aérea para atualização dos oficiais, utilizando programa de educação a distância.	AERONÁUTICA
Produzido e criado pela Fundação Roque-Pinto é destinado a formação de professores com utilização de multimeios; Criou a Coordenadoria Nacional de EAD, junto ao MEC	Programa “Um salto para o Futuro”
Programa concebido e produzido pelo MEC, tem como objetivo “a valorização dos professores da rede pública e a melhoria da qualidade do ensino”	TV Escola

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Saraiva (1996)

Os programas “Um salto para o Futuro” e o “TV Escola” merecem destaque enquanto marcos referenciais da história da educação a distância. A partir das experiências

desses programas com EaD, observou-se uma união de esforços, inclusive pelo governo federal, para a implantação de ações no que diz respeito à consolidação do ensino a distância, proporcionando, a partir disso, espaços para debates (Congressos, Seminários) e novos olhares para essa modalidade de ensino que passou a ser, especialmente a partir dos anos 90, uma temática indispensável para discussão na agenda dos educadores. (Saraiva,1996).

O programa “Um salto para o futuro”, da Fundação Roque-Pinto, era utilizado para o aperfeiçoamento da formação de professores, que atuavam em séries iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a tv, rádio, telefone para a interação com os alunos. Isso se tornou possível devido a sua estrutura ser por via satélite, que abria possibilidade aos alunos-professores, reunidos num posto de atendimento, para tirar dúvidas com a equipe de professores especialistas presentes no estúdio, ao vivo, usando telefone ou fax. Ao final de cada programa é expedido um boletim que tinha por objetivo aprofundar o que foi trabalhado no programa. Ele é avaliado nacionalmente desde 1991 e no ano de 1995 passou a integrar a grade da programação da TV Escola.

Para a autora, a abrangência nacional e o formato do programa “Um Salto para o Futuro” que permitia a interatividade, através do uso de multimeios tecnológicos, fez com que o mesmo se tornasse um importante marco na história da educação a distância no Brasil, contribuindo, dessa forma, para ações concretas de desenvolvimento da educação a distância, exemplos a citar: a criação da Coordenadoria Nacional de EaD, no MEC, e a criação de uma Coordenadoria de Educação a Distância vinculadas às secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela utilização de programa de EaD; a Resolução Nº 15, de 6 de junho de 1995, que criou o programa de apoio tecnológico às escolas do Ensino Fundamental e a Resolução nº 26, que criou o Plano de Complementação e Expansão do Programa de Apoio Tecnológico à Escola. Segundo a autora, o “Salto para o futuro”, conseguiu integrar ações junto a vários órgãos, tornando-se dessa forma, um instrumento para as metas das políticas educacionais, dentre algumas, a garantia da qualidade em educação. O programa contribuiu, também, para a abertura de novas perspectivas para a educação a distância, proporcionando aos professores o conhecimento da realidade e soluções diversas, superando a distância através do uso pedagógico das tecnologias de comunicação.

A TV Escola, através de um canal exclusivo para a educação, concebido pelo MEC, também destina-se a contribuir com a formação de professores. Os programas são gravados para posterior distribuição para alunos, professores e diretores do Brasil inteiro. São três horas de programação, sendo reprisadas quatro vezes ao dia, para oportunizar a gravação dos

programas pelas escolas. As séries didáticas, paradidáticas, documentárias, entre outras produzidas, têm como finalidade a de complementar/aprofundar conteúdos pedagógicos.

Para fecharmos nosso olhar a respeito do panorâmico legal que se constituiu ao longo da história da EaD no Brasil sintetizamos, alguns marcos legais evidenciados nos anos 90:

Quadro 1 - Marcos legais da EaD nos anos 90

Protocolo de Cooperação nº 1.237, de 6/9/94: criação de um Sistema Nacional da Educação a Distância;

Acordo de Cooperação Técnica 4/93: para dar suporte científico e técnico para a educação básica, utilizando os recursos da Educação a Distância;

Convênio nº 6/93 MEC/EMBRATEL: garantia da viabilização do Ensino a Distância;

Criação da Coordenadoria Nacional de EAD no MEC;

Criação pelo governo Federal, em 1995 de uma subsecretaria de Comunicação da Presidência da república responsável pelo Programa Nacional de EAD;

Resolução nº 15 de 6 de junho de 1995: criação de Apoio Tecnológico à Escola;

Resolução nº 26 de 19 de março de 1996: criou o Plano de Complementação e Expansão do Programa Tecnológico de Apoio à Escola.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Saraiva (1996)

Foi na virada do século XX para o século XXI que o mundo testemunhou uma enorme necessidade de formação continuada e isso se constituiu num desafio para os sistemas educacionais. É nesse cenário que a Educação a Distância emerge com mais força e alternativa do futuro, utilizando os meios tecnológicos para a interação e a superação das barreiras ocasionadas pela distância. De acordo ainda com Saraiva (1996) a EaD ao utilizar a tecnologia da informação nos sistemas educacionais, promove maior oferta educativa a partir de seus métodos, muitas vezes inovadores, de aprendizagem. A EaD alcança, nesse cenário, jovens e adultos em seus locais de trabalho e domicílio, contribuindo em grande escala com aqueles que necessitam conciliar trabalho com estudo. A ideologia circundante nesse cenário é que a EaD contribuiria para a ampliação de oportunidades de acesso à educação, à cultura e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Gomes 2005 (apud Aboud, 2008) analisa o que propõe as gerações de Garrison (correspondência, telecomunicação, computador), Nipper (correspondência, multimídia; comunicação), Bates (correspondência, multimídia com tutor; interação/comunicação).

A partir daí propõe um quadro caracterizando a trajetória das gerações da modalidade de ensino em educação a distância:

Quadro 2 – Características principais das gerações da EaD

TIPO	1ª GERAÇÃO Ensino por correspondência	2ª GERAÇÃO Tele-ensino	3ª GERAÇÃO Multimídia	4ª GERAÇÃO Aprendizagem em rede
CRONOLOGIA	1833...	1970s	1980s	1994...
REPRESENTAÇÃO DE CONTEÚDO	Monomídia	Múltipla mídias	Multimídia interativo	Multimídia Colaborativo
COMUNICAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito Frequente
COMUNICAÇÃO ALUNO-ALUNO	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
MODALIDADES DE COMUNICAÇÃO DISPONÍVEIS	Assíncrona com elevado tempo de retorno	Síncrona, fortemente defasada no tempo e transitiva	Assíncrona com pequena defasagem temporal e síncrona de caráter permanente	Assíncrona individual ou de grupo, pequena defasagem e síncrona de caráter permanente
TECNOLOGIAS DE SUPORTE	Correio postal	Telefone	Telefone e correio eletrônico	Correio eletrônico e conferência por computador

Fonte: Gomes, 2005. Por uma Educação Sem Distância: recortes da realidade brasileira. Capítulo I, página 17.

De acordo com Gomes (2005), a mudança entre uma geração e outra aconteceu de acordo com o contexto econômica e social e em diferentes locais no mundo, sendo que todas elas contribuíram significadamente para a consolidação da EaD.

Aboud 2008 discorre sobre o panorama teórico da educação a distância, classificando-o em: Teoria da Industrialização de Peters, Teoria Transacional de Moore, Teoria da Conversação Dirigida de Holmberg e Teoria da Comunicação e Controle de Garrison.

A teoria da industrialização de Otto Peters foi desenvolvida em 1970, contexto em que a industrialização era regida pelos preceitos da Administração Clássica: divisão do trabalho, coordenação e controle:

Peters desenvolveu sua teoria no contexto da década de 1970, quando os princípios da industrialização e os conceitos da Administração Clássica estavam fortemente difundidos e implementados nos sistemas produtivos, principalmente sobre a estrutura organizacional- que é entendida por SCOTT (1998) como a combinação de fatores da divisão do trabalho (diferenciação, especialização, departamentalização) e de coordenação e controle (formalização, centralização, hierarquia, fluxo de informação). (Aboud, 2008, p.20)

A educação a distância, então, adéqua-se aos princípios industriais, utilizando métodos presentes no sistema capitalista industrial, tais como: divisão do trabalho, planejamento, racionalização, padronização, controle de custos, resultados predeterminados. Nesse panorama o objetivo primordial da educação a distância é alcançar o maior número de pessoas, a um custo baixo e com qualidade. Ou seja, a educação a distância utiliza o método da administração científica: racionalização e objetivos específicos para conseguir a máxima produtividade. Pauta-se nesse cenário, no ensino tradicional tecnicista, no rigor científico na seleção de conteúdos considerados relevantes e na máxima aprendizagem dos alunos.

Uma das grandes vantagens do ensino a distância foi realmente alcançar um grande número de pessoas a um custo baixo. No entanto, a grande crítica a essa modalidade de ensino, de acordo com Aboud (2008), foi a padronização dos cursos (conteúdos), fato que impediu o surgimento de novas formas de aprendizagem. Além disso, a falta de interação entre aluno e professor (diálogo/estudo isolado) dificultavam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Alves (2001), a ênfase que Peters (1973, p.85) deu à metodologia da Educação a Distância deu lugar a valorosas discussões quando ele afirmou que “a Educação a Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender”.

De acordo com Aboud (2008), Peters ajusta a sua teoria ao pós-industrialismo, adequando-a às inovações tecnológicas e às necessidades dos consumidores. Dessa forma, as experiências e perspectivas dos alunos são postas em evidência, o currículo passa a ter autonomia e maior flexibilidade em função das necessidades dos alunos.

A teoria transacional de Michael Moore é também conhecida como Teoria da Interação a Distância: é baseada na interação entre aluno/conteúdo, aluno/professor e aluno/aluno. Moore considera a distância entre alunos e professores “um fenômeno pedagógico” e não apenas uma questão de distância geográfica. Nessa perspectiva, o diálogo associado aos suportes tecnológicos é o centro da interação entre o professor e o aluno (Aboud, 2008). Em 1973, Moore enfatiza a necessidade da comunicação entre alunos e professores, através de meios impressos, eletrônicos, mecânicos, etc. (Alves, 2011)

Os tipos de interação, segundo ainda essa teoria e de acordo com Aboud, (2008) são: aluno/conteúdo, em que há pouco diálogo e muita estrutura; aluno/professor, em que há mais diálogo e média estrutura e a interação aluno/aluno, onde há muito diálogo e pouca estrutura. Segundo essa teoria, a distância pode ocasionar não apenas barreiras geográficas, mas também barreiras psicológicas que podem afetar a aprendizagem dos alunos, bem como a interação entre os participantes. Nesse sentido os cursos devem ser pensados levando em consideração não apenas os suportes tecnológicos de informação e comunicação, mas também,

uma forma que vise superar as barreiras, inclusive psicológicas, entre os participantes. Veja abaixo:

Assim, um programa da EaD não é simplesmente disponibilizar um curso presencial com tecnologias de informação e comunicação, tem que ser pensado de forma especial para superar as barreiras psicológicas que afetam o comportamento dos participantes. O objetivo dessa teoria é diminuir a distância entre professor e aluno por meio de simulação. Por conseguinte, a combinação entre diálogo e estrutura do curso vai medir a intensidade da interação a distância. (Aboud,2011, p.22)

Quanto à possibilidade de interação na educação na modalidade a distância, Belloni (2002), citado por Costa e Pinto (2008), afirma que interação a partir suportes das novas tecnologias, não garante a formação de uma consciência livre daquilo que é produzido pelas mídias. Nessa lógica é necessário que o professor esteja preparado para atuar nesse cenário complexo em que as tecnologias audiovisuais estão cada vez mais presentes.

Os suportes para a aprendizagem de acordo com a Teoria da Conversação dirigida de Borje Holmberg advêm algumas áreas como gestão, didática e grupos de avaliação. Nessa teoria, a aprendizagem é de suma importância e há uma valorização da interação e comunicação como forma de superação da distância entre professor e aluno. O diálogo e a autonomia são dimensões que, associadas a outros elementos, com a exemplo da estruturação do currículo do curso e dos elementos tecnológicos, propiciam a interação entre os participantes. Kensey; D'souza, (2004), apud Aboud (2008), enumera os pressupostos da Teoria da Conversação Dirigida em : 1) O sentimento de um relacionamento pessoal entre professor e aluno para promover motivação e prazer no estudo; 2) Este sentimento pode ser fomentado por materiais instrucionais bem desenvolvidos e comunicação bidirecional; 3) A motivação do estudo é importante para o alcance dos objetivos traçados; 4) O clima de conversação amigável favorece o sentimento de relacionamento pessoal; 5) Comunicação dentro de uma conversação natural é facilmente compreendida e memorável; 6) O conceito de conversação pode ser traduzido com sucesso para uso de mídias disponíveis para alunos distantes; e 7) planejamento e direcionamento do currículo são necessários para a organizar o estudo a distância. Alves (2001) menciona que o conceito de Holmberg evidencia a diversidade das formas de estudo, identificando que nessa diversidade de estudo, os tutores nem sempre supervisionam seus alunos, fato que abre espaço para a necessidade de planejamento, direção e instrução da organização do ensino.

De acordo com a Teoria da Comunicação e controle de Randy Garisson, a comunicação contínua entre os participantes da educação a distância é pressuposto para que haja qualidade de ensino. Não havendo isso, o ensino pode constituir-se com as mesmas

características do ensino por correspondência “em que o estudante torna-se autônomo e isolado e, finalmente, abandona o curso” (Aboud, 2008 p. 24). Nesse sentido, a educação a distância aponta para a importância da estrutura do curso para o acompanhamento do aluno a partir de diálogos bidirecionais, tendo em vista a qualidade do ensino-aprendizagem. Hiemstra (1994), citado por Aboud (2008), afirma que de acordo com Garrison há critérios para caracterização da educação a distância: interação não contínua entre aluno e professor; comunicação bidirecional entre professor e alunos e o uso de tecnologia para mediar a comunicação. Segundo Aboud 2008, nessa teoria da comunicação e controle há um resgate do conceito de proficiência na perspectiva da construção de significados pelos alunos necessários para a persistência na aprendizagem. Moore (2007), citado por Aboud (2008), afirma que Garrison define seis tipos de interação, que colaboraram para a aprendizagem: aluno/conteúdo; aluno/professor; aluno/aluno; professor/professor; professor/conteúdo e conteúdo/conteúdo.

Aboud (2008), a partir das definições de educação a distância de Peters, Moore, Holmberg e Garrison, identifica os princípios gerais dessa modalidade de ensino. É a partir dos avanços tecnológicos da sociedade que a Educação a Distância vai se constituindo como um meio de adaptação dos sujeitos às variadas demandas, inclusive de mercado, que vão surgindo e ao mesmo tempo exigindo perfis que se adequem a essa nova configuração da sociedade. Segundo essa autora, a EaD se constitui no cenário do desenvolvimento tecnológico da sociedade como um meio de acessibilidade à educação, sendo ligada ao princípio da igualdade de acesso, de planejamento e organização, mediação tecnológica, da interação e da adaptação ao contexto social do aluno. É nessa lógica que há a necessidade do desenvolvimento de suportes tecnológicos que façam a mediação e o controle da interação/comunicação entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. O princípio da adaptação ao contexto social do aluno, embora não perceptível facilmente nas definições de EaD, é considerado muito importante, pois segundo Aboud (2008) é ligado não somente ao meio onde o aluno vive, mas também, às necessidades individuais deles, sejam pelas preferências profissionais ou por questões de valores, perspectivas. Peters (1967) citado por Aboud (2008) considerou a adaptação ao contexto social fundamental para a definição da estrutura dos cursos em EAD. A autora utiliza Paulo Freire (1996) em defesa da necessidade da adaptação do aluno ao contexto social “e Paulo Freire (1996) complementa o entendimento ao afirmar que para ensinar é preciso considerar os saberes dos estudantes, suas experiências e respeitar sua identidade cultural” (Aboud, 2008, p.25).

É fato que as primeiras propostas da EaD são explicitamente ligadas à democratização do conhecimento, aos princípios de acessibilidade, uma vez que tende a ofertar/disponibilizar conhecimento para as diferentes pessoas em lugares, espaços e em tempos diferentes (Aboud,2008). As expressões tempo e espaço são comumente encontradas nas definições da Educação a Distância e são relacionadas a segunda proposta da EaD: superação da distância temporal e espacial. Os princípios que se relacionam com a democratização do conhecimento e com a superação da distância temporal e espacial é a interação e a comunicação bidirecional. A comunicação ao ser estabelecida juntamente com as interações entre alunos e professores e conteúdos podem também estabelecer um elo de aproximação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem na modalidade do ensino a distância.

Para Aboud (2008), o ensino a distância é “maleável”, sendo a adaptação às necessidades instrucionais da sociedade, a terceira proposição. A estrutura dos cursos auxiliada pela organização e planejamento é estruturada tendo em vista a adaptação das necessidades dos diferentes contextos sociais. Peters (2001), citado por Aboud (2008), afirma que temos necessidade permanente de educação, inclusive de formação complementar, cabendo a Educação a Distância adaptar-se a essas necessidades, atendendo nossas expectativas. Para a autora, as proposições de aprendizagem colaborativa e a promoção de autoaprendizagem utilizam o princípio da interação, da mediação tecnológica e da comunicação bidirecional. Mendonça (2007), apud Aboud (2008), destaca a necessidade de o aluno ir além do aprender e contribuir para aprendizagem do grupo. E a autoaprendizagem relacionada às questões de autonomia requer comunicação bidirecional, fato que possibilita o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com Aboud (2008), a Educação a Distância tem reconhecimento na área social, uma vez que tem como princípio a inclusão e a democratização do conhecimento com sua metodologia integradora e inclusiva. Sua consolidação é relacionada aos diferentes modelos de aprendizagem, tendo caráter flexível adaptada às inovações tecnológicas sem, no entanto, perder a essência de suas características. Ainda de acordo com a autora é consenso entre teóricos que a educação a distância tende a tornar-se uma convergência entre o presencial e o virtual (modalidade a distância e o ensino presencial), perspectiva em que haverá flexibilidade do currículo no sentido de o conhecimento realmente chegar a todos, independentemente da modalidade, tempo e espaço onde acontecer. Assim, ela realmente contribuirá para o desenvolvimento social. Nessa mesma perspectiva da EaD como modalidade de inclusão e democratização do conhecimento, Alves (2008) concebe esta modalidade de ensino como

crecente no mundo todo e como fundamental na promoção de novas oportunidades educacionais.

2.2. A EAD NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

A crise econômica nas décadas de 70 e 80 teve como consequências o desemprego, além da diminuição dos gastos nas áreas sociais, especialmente na saúde e na educação. Atualmente a crise econômica ainda se faz presente tanto nos países periféricos como naqueles considerados de primeiro mundo (PRETI, 2009). Sobre esse aspecto, Gentili e Frigotto (2001) mencionam que nos anos 70, como resposta à crise do capitalismo, ocorrem diversas transformações nos meios de produção advindas, especialmente, do avanço tecnológico que impõe uma produção flexível para além do binômio taylorismo/fordismo, fenômeno conhecido como toyotismo.

O toyotismo impõe aos trabalhadores a busca incansável pela qualidade total, o trabalho flexível e em equipe, o estoque zero, o *kanban*, e o controle do processo rigoroso durante a produção (Círculos de Qualidade e Controle – CQC). É nesse âmbito que se acentuam alienação e estranhamento dos trabalhadores que têm sua força de trabalho subordinada ao capital ainda de forma mais intensa. Nesse cenário, surge o novo proletariado e subproletariado denominados terceirizados, tendo os seus trabalhos considerados mundialmente como precarizados. Há também o aumento do trabalho feminino inserido dentro da lógica de exploração do trabalho precarizado e da desregulamentação (Gentili e Frigotto, 2001).

Maia Filho (2004), em sua tese “*A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática da educação*”, retoma as discussões de Gentili e Frigotto quando menciona que o avanço tecnológico na década de 70 exigiu do trabalhador uma formação polivalente, a partir do manejo das novas tecnologias. Dentro dessa lógica, foi imposto aos trabalhadores o desenvolvimento de várias atividades ao mesmo tempo no âmbito do exercício de suas funções. Esse fato não se resumiu ao setor industrial, mas foi deslocado também para o setor de serviços:

[...] a reestruturação não só tem exigido novas qualificações da força de trabalho como também tem produzido uma diferenciação crescente (heterogeneidade) no seio da classe trabalhadora através da diminuição galopante do operariado fabril, da diminuição dos empregos estáveis, do aumento do trabalho informal e crescimento do setor de serviços, entre outros fenômenos do mundo do trabalho”. (MAIA FILHO, p.72)

Maia Filho (2004) pontua ainda que essa nova reconfiguração do trabalho acentua a precarização do mesmo e das próprias condições de vida do trabalhador. De acordo com Preti

(2009), essa crise faz parte da natureza do próprio capitalismo que busca novas formas de sobrevivência para a recomposição de seu lucro. Daí a alternativa sagaz do sistema capitalista em busca de sua perpetuação é exigir cada vez mais saberes e competências para os trabalhadores, ou seja, querer que eles se qualifiquem cada vez mais, sem, no entanto, oferecer condições dignas de trabalho.

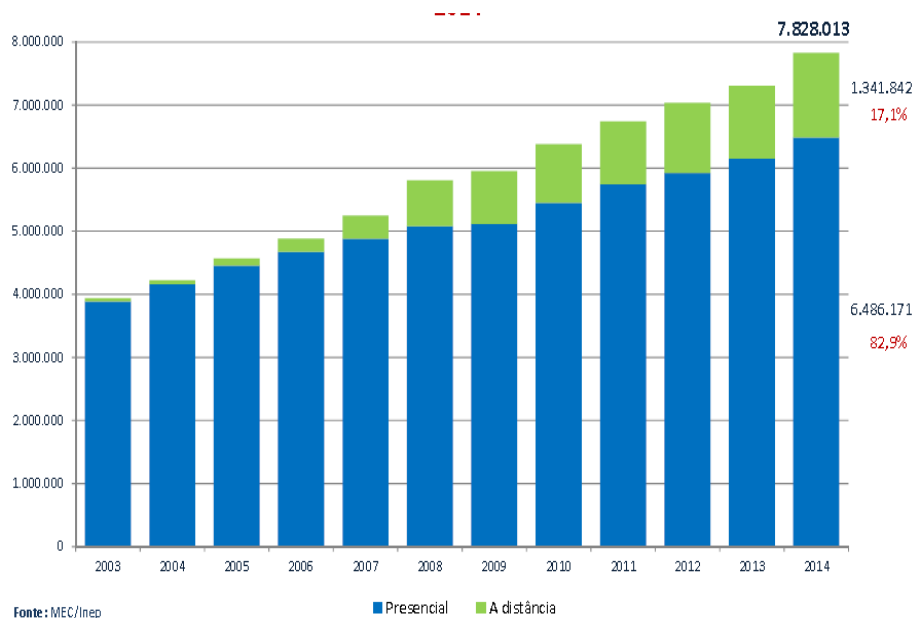
O ritmo acelerado das mudanças tecnológicas faz com que os trabalhadores vivam numa eterna necessidade de qualificação, pois diante da velocidade das informações e conhecimentos, estas exigências também vão aumentando. É nesse contexto, ainda de acordo com Preti (2009), que há uma reafirmação da política neoliberal, que tem como características a defesa de um Estado de esforços mínimos, flexibilidade, competitividade, eficiência, qualidade total, gestão racional e integração.

Em se tratando da educação inserida nessa lógica neoliberal, Souza (1992) afirma que a partir da década de 70 houve intervenções diretas dos organismos internacionais junto ao sistema educacional. Os principais projetos educacionais foram pensados, estruturados, divulgados e financiados por agências, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e Organização Internacional do Trabalho - OIT, pertencentes às Nações Unidas e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Tais investimentos educacionais tinham como objetivos primordiais a suposta e necessária universalização dos parâmetros educacionais do primeiro mundo, tomando como modelo, especialmente, os Estados Unidos devido a sua posição hegemônica em relação aos demais países. (Black, 1977, apud Souza, 1992)

Para Chauí (2003), a compreensão espaço-temporal gera nas universidades a diminuição de tempo de graduação e da pós-graduação. Isso ocasiona o abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário que é a formação. Na ideia de formação no mundo globalizado e, portanto, em constante transformação, é que a educação continuada é indispensável para a adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Ao invés da educação ser preparação para vida, passa a ser educação durante toda vida, sendo nessa dimensão confundida com anos escolares, ou seja, quanto mais tempo o sujeito tiver de formação, mais seu currículo terá condições para competição no mercado de trabalho. É nessa perspectiva que a educação é confundida com “reciclagem da moda”, em que os sujeitos são adestrados em treinamento, a partir de aquisições de técnicas. Isso é percebido em algumas empresas que implantam escolas, centros de treinamentos e reciclagem para os funcionários. Nas escolas há também uma adaptação dos professores para a formação continuada em serviço, segundo ditames mercadológicos.

Assim, é nesse contexto que a EaD se desenvolveu: com o objetivo de dar oportunidade de capacitação constante aos trabalhadores, tendo em vista as novas demandas da organização e da divisão do trabalho. Além disso, a EAD objetivou diminuir os gastos com a educação. O crescimento da EAD, segundo Preti (2009), ocorreu com mais ênfase na segunda metade do século XIX, alcançando seu ápice no século XX, principalmente sua aplicação em cursos superiores. O censo de 2014 mostra claramente a expansão dos cursos na modalidade a distância, evidenciando um aumento de 17,1% de alunos matriculados em cursos de graduação a distância entre 2013/2014.

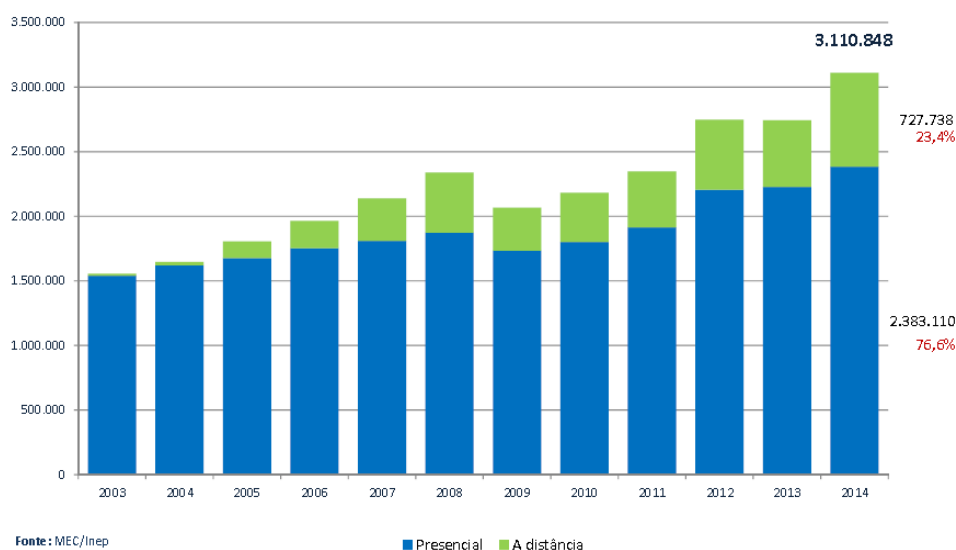
Gráfico 1- Número de matrícula por cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2013- 2014



Fonte: Mec/Inep

Ainda segundo o censo, o número de ingressantes em cursos de graduação na modalidade a distância continua crescendo, chegando a um patamar, no ano de 2014, de 23,4% do total de matrículas no ensino superior. Em contrapartida entre os anos de 2003 a 2014, os ingressantes em cursos de graduação na modalidade presencial caiu de 99,6% para 76,6%, conforme dados do Censo da Educação Superior do ano de 2014:

Gráfico 2- Número de Ingressantes em Cursos de Graduação na Modalidade Presencial e a Distância

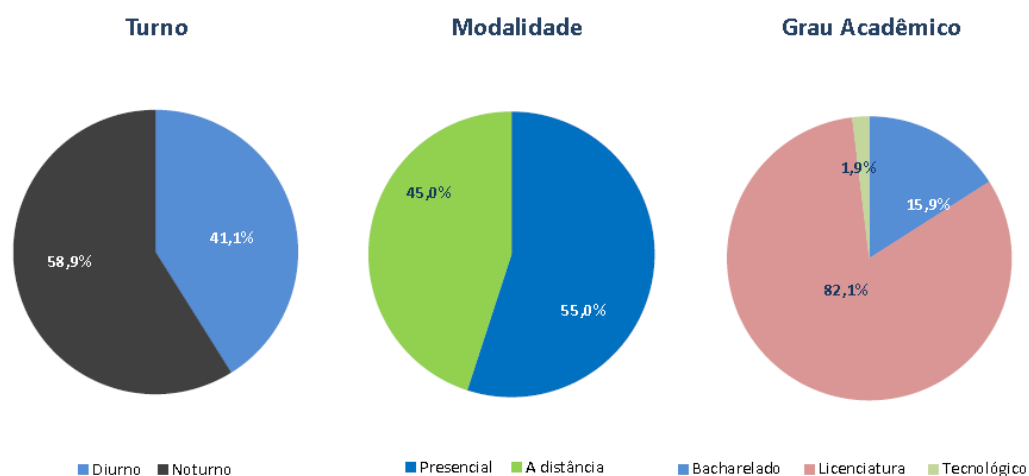


Fonte: Mec/Inep

Em relação aos docentes da educação básica que estão matriculados na educação superior, a maioria está matriculada em cursos de licenciatura (82,1%). Desses, 45,9% são da modalidade a distância, conforme apresenta-se no gráfico que segue:

Gráfico 3 – Percentual do número de Docentes da Educação Básica Matriculados em Cursos de Graduação – Brasil 2014

256.396 docentes da educação básica matriculados na educação superior



Fonte: MEC/Inep

Considerando o contexto que se constituiu o crescimento do ensino a distância no mundo, podemos exemplificar países como a Inglaterra e a Alemanha que criaram cursos de

Educação a Distância, no final da década de 70, objetivando atender as demandas de estudantes e de trabalhadores sem que isso implicasse, no entanto, em altos custos. Já no Brasil, que teve os mesmos objetivos de atender uma alta demanda com o mínimo dispêndio, foi implantado o projeto MINERVA, objetivando oferecer formação geral para a população com baixa escolaridade; o projeto LOGOS para a formação de professores leigos (PRETI, 1973/1990, apud GATTI e BARRETO, 2009).

Segundo Gatti e Barreto (2009), o Ministério da Educação (MEC) criou, em 1992, a Coordenação Nacional de Educação a Distância (CNED), mas não assumindo objetivamente uma política de Educação a distância. Preti (2005) corrobora com essa afirmação quando menciona que apenas alguns projetos foram colocados em funcionamento para atender algumas necessidades específicas de formação. A exemplo disso, tem-se o TELECURSO, que foi implantado no ano de 1994, para impulsionar a formação geral em nível médio; o PROFORMAÇÃO, criado para atender professores leigos; UM SALTO PARA O FUTURO, programa criado para atender professores da Educação Infantil e professores de 1ª à 4ª série, bem como foram criados alguns cursos de licenciatura na modalidade EaD.

Esses projetos, ainda de acordo com Preti (2009), são utilizados pelas políticas públicas como estratégias emergenciais, com objetivo de sanar problemas educacionais tais como o analfabetismo e a desqualificação dos trabalhadores e professores. No entanto, houve falhas dos programas de EaD implantados no Brasil. Dentre algumas que mais se destacaram foram: materiais didáticos inadequados; falta de sistema de avaliação; falta de acompanhamento personalizado, bem como a implementação dos programas sem levarem em conta as diferenças regionais.

Esses fatos nos fazem refletir sobre o quanto a educação ainda é precarizada no Brasil. Assim, o que resta para a classe trabalhadora é o que há de pior na lógica do discurso falho das políticas de universalização do ensino, e, em específico na política de formação continuada dos professores da educação básica.

2.3. A EAD COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

A LDB possibilita a oferta da Educação a Distância para todos os níveis e modalidades de Ensino, conforme explicita os artigos 80 e 81:

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei. (BRASIL, 1996)

Em relação à oferta de EaD nos cursos superiores, é a partir da Portaria nº 4.052, de 10 de dezembro de 2014, que a mesma é preconizada, tendo em vista o disposto na LDB de 96 e no Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998:

Art. 1º- As instituições do ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394 de 1.996, e no disposto nesta Portaria. (BRASIL, 2004)

A oferta de disciplinas de forma parcial ou integrada, na modalidade a distância, a partir do decreto supracitado apresenta uma contrapartida de que essa oferta não ultrapasse de 20% da carga horária total dos cursos e tendo também como obrigatoriedade as avaliações presenciais. Ainda de acordo com o Decreto 4.059, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela EaD deveriam inserir práticas de ensino-aprendizagem em consonância com a utilização integral das tecnologias de informação e comunicação tendo em vista a efetivação dos objetivos pedagógicos. Deve também, promover encontros presenciais e atividade de tutoria. Em um parágrafo único, a Portaria define a qualificação necessária ao exercício da tutoria:

Parágrafo Único: Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância. (BRASIL, 2004)

De acordo com Silva (2001), é dentro dessa lógica que o trabalho do professor é precarizado frente a uma nova reconfiguração do seu trabalho, que agora de professor passa a ser tutor, cabendo ao mesmo a responsabilidade para se qualificar constantemente, tendo em vista a necessidade do sucesso de seus alunos frente às necessidades do mercado e adequando, dessa forma, o seu trabalho às novas exigências da atual sociedade capitalista. É com essa premissa que a EaD é institucionalizada, equiparando-se aos cursos presenciais. A partir dos decretos 2.494 e 2.561 há a regulamentação do artigo 80 da LDB. Esses Decretos foram revogados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Este define o conceito de Educação a Distância:

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

No mesmo Decreto prenuncia a oferta da EaD na Educação Básica e para a pós-graduação, além de reiterar a hegemonia da avaliação presencial em relação a avaliação a distância:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - Educação básica, nos termos o art. 30 deste decreto;
- II- Educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III- educação especial, respeitada as especificidades legais pertinentes;
- IV- Educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) Técnicos, de nível médio; e
 - b) Tecnológico, de nível superior
- V- Educação superior, abrangendo os seguintes curso e programas:
 - a) Sequenciais;
 - b) De graduação;
 - c) De especialização; mestrado e de doutorado (BRASIL, 2005)

No ano de 2000 foram elaborados, por uma comissão do MEC, os indicadores para os cursos de graduação na modalidade EaD. Embora sem força de lei, esses indicadores nortearam a educação a distância, elencando dez itens básicos para a estruturação dos programas de graduação a distância, observando o atendimento das especificidades da clientela, e regiões as quais pertenciam. Dentre esses itens destacamos a integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico e a equipe profissional multidisciplinar. Foi definida ainda a diferença entre educação presencial e a distância:

[...] a diferença básica entre educação presencial e educação a distância está no fato de que, nesta, o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhes são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores e tutores) (BRASIL, 2000).

A partir desses indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância houve a elaboração, pelo MEC, dos referenciais para a qualidade da Educação a Distância no ano de 2003, com reedição em 2007 (BRASIL, 2013). Há recomendações quanto à implantação da EAD critérios de qualidade, porém não tem força de lei, fato que cria uma “zona cinza” em que tudo é possível: pode-se ofertar, mas o controle governamental é praticamente inexistente. Do ponto de vista das intenções há indicação de dez itens elencados para a preparação dos programas de graduação a distância. O item equipe de profissional multidisciplinar também permanece na lista, com ênfase na necessidade de profissionais qualificados para a atuação nos cursos na modalidade a distância. Nessa direção, a EaD é colocada como modalidade importante no cenário de expansão do ensino superior, havendo, dessa forma, a necessidade da definição de princípios, diretrizes e critérios que norteiem essa modalidade, focando a qualidade de ensino, que apresente orientações indutoras acerca da metodologia e organização da educação a distância. O Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 no item “Estratégias” reforça a ideia da qualidade e da universalização do Ensino a Distância na educação profissional

técnica e de ensino médio, levando em consideração as especificidades de regionais e de população (populações itinerantes e do campo, comunidades indígenas, quilombolas), bem como a expansão dos cursos de graduação *stricto sensu* usando ferramentas e metodologias do Ensino a Distância:

10.3. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

11.3. Fomentar a expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar a oferta de educação profissional pública e gratuita, assegurando o padrão de qualidade;

14.4. Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando *inclusive metodologias, recursos e tecnologias da educação a distância*; (BRASIL, 2014-2024 p 70,71 e 77 grifos nosso).

Atualmente foi aprovada a Resolução nº1, de 11 de março de 2016 que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Nesta Resolução, no Art. 2º a Educação a Distância é caracterizada como:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016)

Mais uma vez, embora em outros termos, a definição de educação a distância envolve as tecnologias da informação nos processos de aprendizagem e a necessidade de pessoal qualificado para o acompanhamento/desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem para a democratização do ensino a partir dessa modalidade. De acordo ainda com a Resolução supracitada, a EaD deve fazer parte da política das Instituições de Ensino Superior, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), de acordo com o atendimento às políticas educacionais, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em se tratando do percurso da EaD para o atendimento à formação em nível superior, houve um projeto piloto da UAB, criado e instituído pelo MEC em 2006, objetivando o atendimento de formação de demanda específica em nível superior na área de administração pública. Foi a partir dessa experiência que foi construído Programa Nacional de Administração Pública (PNAD) e da UAB (BRASIL, 2013). Mas foi após o Decreto 5.800, de 08 de julho de 2006, que o Sistema UAB foi criado com o objetivo de se conseguir a expansão e a interiorização de cursos, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada da educação básica. O Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, revogou o Decreto 6.316, de 20 de dezembro de 2007, aprovando um novo estatuto e quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com esse decreto, as coordenadorias gerais passam a ser organizadas em: Coordenação Geral de Programas e Cursos a Distância (CGPC); Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFC) e Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE).

Mas foi no ano de 1996, a partir da LDB, que houve uma abertura expressa para o desenvolvimento da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino. Ficou para os sistemas de ensino a avaliação dos programas, a autorização e a implementação. Em 1990, algumas universidades do Brasil implantaram cursos em EaD: Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal de Santa Catarina. Essas universidades iniciaram o desenvolvimento da modalidade EaD tendo em vista as características locais, focando mais nos sujeitos do que nas necessidades emergenciais de mercado, sintetizam Gatti e Barreto (2009).

A primeira universidade do Brasil que ofereceu curso em EaD foi a Universidade Federal do Mato Grosso. O Núcleo de Educação a Distância (NEAD) daquela universidade ofertou o primeiro curso de graduação a distância em 1994 (GATTI E BARRETO, 2009). Já Preti (2009) afirma que enquanto o pontapé inicial da EaD no Brasil foi em 1992, no mundo isso aconteceu desde a década de 70, ocasião em já havia milhões de estudantes que estudavam nessa modalidade em casa, ou no ambiente de trabalho. Ainda segundo o autor, os fatores que impulsionaram a EaD no Brasil foram: a luta pela democratização do ensino; expansão econômica e o entusiasmo pela educação; problemas de exclusão na educação; expansão com custo baixo.

E foi nesse cenário de luta pela democratização do ensino, que a formação dos professores passa a ser uma exigência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, prescrevendo assim, a elevação da formação de professores para o ensino superior.

Nesse contexto, há uma união de forças de instâncias variadas para que os professores sejam qualificados, inclusive em serviço, de forma a atender às necessidades da economia do país, que com todo o desenvolvimento tecnológico demandava a qualificação para a profissão docente, conforme mencionam Gatti e Barreto (2009, p. 33):

Considerando a exigência de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias, não só para preparar os novos profissionais que deverão promover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação de professores em serviço.

Devido a existência de grande número de professores leigos (sem formação no nível médio) ou com formação apenas de ensino médio, a LDB 9.394/96 estabeleceu um prazo de dez anos para que os professores tivessem a formação em nível superior. Nessa conjuntura, houve um grande esforço da administração pública com financiamento para a elevação da formação dos professores. (GATTI E BARRETO, 2009)

O Censo Escolar da Educação Básica 2007 caracteriza o perfil de professores, fornecendo dados sobre a escolaridade dos mesmos e os níveis escolares em que atuam. De acordo com esse Censo, o número de docentes com nível superior completo representava 68% do total de docentes que atuavam na educação básica e a área de formação superior que apresentava o maior número de professores era a do curso de pedagogia com 29,2%. Dos professores que possuem como escolaridade o nível médio, 82% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, que, como mencionado anteriormente, é a formação mínima exigida pela lei, fato que leva esse profissional a atuar na Educação Infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E aqueles professores que ainda necessitam da formação mínima para atuação na educação básica, os chamados professores leigos, representam uma cota expressiva de 119.323 docentes, configurando um percentual de 6,3% de professores que atuam em todo Brasil, atendendo alunos em todas as redes de ensino.

Desses professores leigos o maior número se concentra na região Nordeste. Vale ressaltar que os professores que têm como escolaridade o ensino médio, sem o curso Normal ou habilitação para o magistério, também são considerados professores leigos. Esses apresentam 5,5% do total. No universo de nossa pesquisa, dentre alguns sujeitos, estão inseridos também, professores, que antes de ingressar como aluno do curso de pedagogia estavam inseridos nesse universo de professores leigos. Fato esse que, de certa forma, ratifica os dados do Censo em relação à constatação da presença notável de professores leigos da região nordeste.

Retornando aos dados do Censo 2007, é observado que os professores com licenciatura aparecem com maior expressividade atuando no ensino superior, num total de 87%.

Em contrapartida a educação infantil e a pré-escola aparecem com o maior número de atuação de professores leigos: 9,9% e 6,2% respectivamente. Os anos iniciais do ensino fundamental aparecem em seguida com 5,6% de professores leigos.

Segue tabela do Censo Escolar 2007 para uma melhor visualização do perfil de professores da educação básica, suas áreas de atuação e nível de escolaridade:

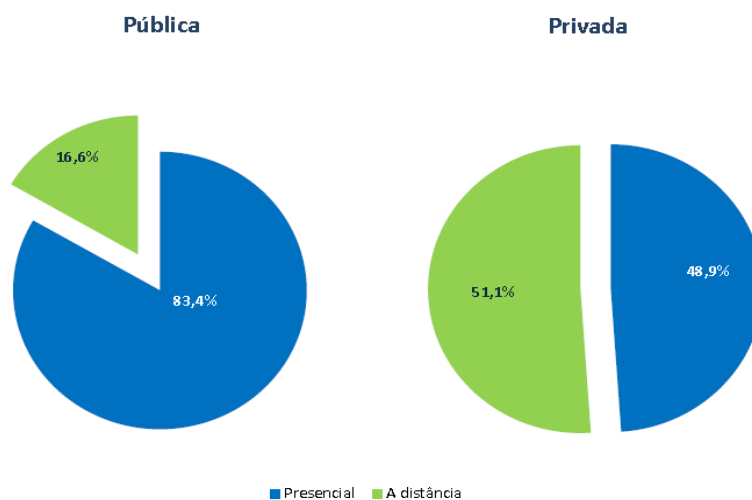
Tabela 4 – Perfil do professor da Educação Básica – Senso 2007

Etapas de ensino	Total	Formação dos professores da educação básica									
		Nível fundamental		Nível médio				Nível superior			
				Médio		Normal ou magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Educação básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino fundamental anos iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino fundamental anos finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: MEC/Inep/Deed

Analisando o Censo Escolar do Ensino Superior 2014 (MEC/INEP, 2014) percebemos o quanto a Educação a Distância tem crescido no Brasil. Para termos uma ideia desse crescimento, verifica-se que 16,6% representa o número de matriculados no Ensino Superior na modalidade a distância na rede pública e 51,1% na rede privada., conforme apresenta o gráfico que segue:

Gráfico 4 - Distribuição do número de matrículas em Cursos de Licenciatura, por modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa – Brasil- 2014



Fonte: Mec/Inep

Segundo ainda ao Censo Escolar do Ensino Superior, o número de alunos na modalidade a distância continua crescendo, alcançando um patamar, em 2014, de 1,34 milhões de alunos matriculados no ensino superior. Em relação aos docentes da educação básica que estão matriculados no ensino superior, 82,1% são de cursos de licenciatura e 45,0% estão matriculados na modalidade a distância. (Ver gráfico 3, p.46)

3. A EAD E A FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA

3.1. FORMAÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

Com as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade contemporânea, denominada também sociedade do conhecimento e da informação, há uma necessidade de novas formas de se conceber o ensino, especialmente em Instituições de Ensino Superior (IES), uma das responsáveis pela produção de conhecimentos científicos, de acordo com as demandas de crescimento social político-econômico do país. Os desafios e demandas contemporâneos permitem uma reflexão sobre o que se espera das IES em relação a sua identidade e missão institucional. Espera-se, então, que as IES sejam inclusivas e, portanto, democráticas e com espaço para reflexões, debates e inovações para a sociedade, sendo dessa forma, agente de emancipação humana (SILVA, 2003). Assim, o acesso o ensino superior deve ser garantido às diversas camadas sociais, sem, no entanto, abrir mão de sua função crítica e multidimensional.

De acordo com Tedesco (2008), os países da América Latina são semelhantes no que se refere à exclusão social. Situação que pressupõe a necessidade de expansão e democratização de fato do ensino superior no que se refere tanto ao acesso como a permanência e a democratização da gestão, dos conteúdos e a pertinência do que é produzido e redistribuído. Segundo Dias Sobrinho (2003), as pesquisas sobre o ensino superior, demandadas nos últimos governos, mostram a necessidade de mudança nas universidades no que se refere ao desempenho de sua missão.

Ser professor nesse contexto exige uma formação que ultrapasse a transmissão de conteúdos científicos, que rompa com o paradigma tecnicista da formação e que dê lugar às situações práticas de aprendizagem, aos contextos sociais onde o saber é construído. Nessa perspectiva, a formação de professores de IES torna-se alvo de debates, uma vez que vêm à tona questionamentos sobre como deve ser essa formação, em que espaços e instituições ela deve ocorrer e como as políticas públicas podem contribuir para essa formação. (Gatti, 2009)

A luta por uma educação democrática historicamente é bem antiga, mas foi a partir dos anos noventa, e com grande participação dos movimentos sociais, que se buscou uma formação de professores pautada na transformação não apenas de práticas pedagógicas no âmbito das salas de aulas, mas uma formação rumo a criticidade, que buscasse a transformação na sociedade como um todo, tendo consciência dos condicionantes econômicos, políticos e

sociais inerentes aos processos educacionais. Buscou-se, a partir de então, uma concepção de formação que superasse a relação de desigualdade presente tanto no interior da escola como na sociedade como um todo. Assim buscou-se uma formação que permitisse sua vinculação a questões sociais e lutas dos trabalhadores por uma sociedade mais justa (SAVIANI, 2007).

Assim, as lutas dos professores por políticas públicas que proporcionem salários dignos, condições de trabalho adequadas e formação de qualidade se faz presente ao longo da história da educação do Brasil. Na década de 90, com a luta dos movimentos sociais e educacionais, no contraponto à política neoliberal e a outros condicionantes sociais, permitiu a emergência de uma formação de profissionais que respondessem às demandas da sociedade. Nesse cenário, é evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, lei n. 9.394/96) a obrigatoriedade na formação inicial e continuada do professor. No artigo 62 ficou estabelecido que até o final da década fossem admitidos professores com formação em nível superior ou formados através de treinamentos em serviço. Esse artigo, de acordo com Saviani (2006) foi mal interpretado e com isso surgiram formações com variadas naturezas e formatos. Surgem nesse contexto as IES da rede privada oferecendo, em sua maioria, cursos aligeirados e superficiais, com propostas pedagógicas simplificadas. Esses cursos eram oferecidos geralmente em finais de semanas ou em períodos especiais, com proposta de ensino baseada em modismos pedagógicos. As atividades proposta eram em grupos, diversas dinâmicas, distanciando-se cada vez mais dos padrões de ensino universitário baseado na pesquisa e produção de conhecimento.

Saviani (2007), acrescenta ainda que a partir também desse artigo são ofertadas cursos de capacitação de carga horária variada e também cursos de graduação na modalidade de EAD. Para tal capacitação/formação são utilizados os meios de informática que, paulatinamente, transmitiriam as habilidades que tornariam o professor competente. Com a ideologia da "qualidade total", o professor, além de suas aulas, também tem a responsabilidade de construir o projeto político pedagógico da escola, além de dar conta da vida da comunidade, respondendo às demandas sociais da mesma. O professor, nessa perspectiva, de acordo com Saviani, é afastado de sua função específica ligada ao conhecimento sistematizado, uma vez que há uma desvalorização da cultura mais elaborada. Assim, o utilitarismo e o imediatismo cotidiano prevalecem sobre a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. A formação nessa perspectiva, para esse mesmo autor, é multifuncional e não emancipatória e omnilateral.

Em relação ainda as considerações da LDB, no que se refere à formação de professores, Maciel (2004) aponta as novas configurações em relação às reflexões no campo teórico de formação que se desencadearam a partir da LDB. Para a autora, a legislação, no que

se refere à formação de professores, desencadeou algumas reflexões em relação ao conhecimento científico, ao papel das instituições educacionais, as concepções de professor docente e a sua formação, além da responsabilidade do Estado em dar acesso ao conhecimento e às demandas sociais das pessoas desfavorecidas economicamente, ou seja, os discursos neoliberais demandavam a democratização de ensino, enquanto um objetivo a ser alcançado.

De acordo com Gatti (2011), com todo o movimento pela formação de professores, surgem discussões sobre quais seriam os saberes e as competências necessárias para a formação de um "bom professor" e, conseqüentemente, quais competências deveriam ser desenvolvidas nas novas gerações de alunos. Surgem, nesse cenário, debates a respeito da função da educação: ela teria necessariamente que contribuir com a nova economia mundial, a partir de qualificação de jovens competentes para o mercado de trabalho? Ficaria de qualquer forma, alguns questionamentos sem respostas tais como: a sociedade do conhecimento e da informação prevê a formação do homem apenas como ser produtivo? A questão da ordem econômica se sobrepõe às questões relacionadas à ética, a uma formação/educação mais humanizada e crítica?

No cenário de debates e lutas para a formação de professores, surgem vários dispositivos legais relacionados à formação de professores, a exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) para normatizar esse processo, estabelecendo a formação em serviço e sugerindo aquela de caráter permanente. Surgem ainda, em 2002, os referenciais para a formação dos professores e a rede de formação inicial oferecida pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional (CPDE). Entre outros objetivos, cabia aos CPDE favorecer a articulação das universidades com os sistemas de ensino, possibilitando a articulação entre os saberes e os fazeres no exercício da docência.

Como dito anteriormente, a formação de professores é um dos grandes desafios da atualidade devido às exigências contemporâneas do desenvolvimento de diversas habilidades para desempenhar determinadas funções na sociedade que exigem que o professor saiba ser e saiba fazer. Isso é um desafio porque vem ao encontro da concepção do saber estático (concepção positivista) que concebe o domínio do conteúdo como meio mais eficaz para a formação do professor e conseqüentemente do exercício da profissão. Mesmo com a ruptura da concepção positivista da formação dos professores, as práticas em sala de aula não são homogêneas em relação à construção do conhecimento. O conhecimento nem sempre é concebido como dinâmico, contraditório, em que o sujeito transforma e é transformado.

Nesse sentido, a formação continuada, de acordo Tedesco (2014), surge para preencher lacunas na formação e não para proporcionar inovação e pesquisa que possam contribuir para desenvolvimento social, político e econômico do país. Mészáros (2011), que

consiste na sua leitura e contribuição à educação enquanto possibilidade de transformação social rumo a uma sociedade emancipada, afirma que geralmente as reformas educacionais consistem em pequenas mudanças como por exemplo, pequenas intervenções em conteúdos programáticos de cursos. Para ele há necessidade de se romper com verdades consideradas universais, amplamente divulgadas e internalizadas como verdades absolutas.

De acordo com Jimenez e Leitão (2009), a formação de professores, tratada na LDB de 1996, é restringida a apenas seis artigos que delimitam níveis e lócus de formação, relacionando-os à valorização do magistério. E isso é confirmado em decretos e resoluções que tratam das diretrizes para formação dos professores para atuar na Educação Básica; no caso, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) de nº 2, de 19 de abril de 1999 e o decreto de nº 3.276, de 6/12/1999. Mesmo com essas contradições na legislação que ora avança, ora retroage, a partir delas acentuam-se as pesquisas e discussões sobre a formação de professores, havendo, dessa forma, a necessidade de redimensionamento dessa formação e, conseqüentemente, da prática docente.

No final do século XX, de acordo com Gatti (2008), houve uma intensa necessidade de capacitação constante dos profissionais de diversos setores devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho em função das transformações no conhecimento e uso das tecnologias. Na educação, isso foi bem marcante, sendo a formação continuada um requisito para o trabalho docente. Outro fato que apontou para a necessidade da formação continuada foi a constatação, pelos sistemas de governo, do baixo desempenho escolar da grande maioria da população brasileira. Ainda segundo a mesma pesquisadora, a formação continuada é considerada uma forma de avanço para a formação. Nessa perspectiva, há exigência de uma política de formação nacional e regional do professor, surgindo nesse contexto políticas públicas e ações políticas para responder as novas demandas de formação do professor.

Surgem também documentos internacionais que tratam da formação continuada como uma prioridade, tais como: Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL), de 2004; Declaração Mundial sobre Educação no Século XXI (UNESCO, 1988); Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001) e documentos do Fórum Mundial da Educação (Dacar, 2000). De acordo com Gatti (2008), esses documentos tiveram em comum a observação de que os professores não estavam preparados para formar alunos capazes de atenderem as necessidades da nova ordem da economia mundial.

No contexto dessas transformações, o redimensionamento da formação do professor passou a ser norteado pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, elaborado pela Comissão Internacional sobre a

Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Jaques Delors⁹ (MAIA FILHO e JIMEZEZ, 2013). Há, portanto, necessidade de mudanças no referencial teórico de formação dos professores, de modo que essa formação conceba a prática pedagógica em toda a sua complexidade. Os embates sobre as competências e habilidades que norteariam os currículos escolares permearam vertentes que reforçou o desenvolvimento do cognitivo aos aspectos humanos relacionais e afetivos. As discussões giraram em torno de que o aspecto operacional do cognitivo não deveria prevalecer na formação humana ampla. Porém, para Gatti (2008), a dimensão cognitiva evidenciada na teoria das competências é o centro do processo e das ações políticas implementadas, especialmente no Brasil. Assim, há previsões de metas a serem implementadas na formação do professor a partir de competências e habilidades que seriam desenvolvidas nessa formação. No entanto, há também fortes críticas ao modelo como aquelas apontadas por Maia Filho e Jimenez (2013).

A formação continuada não surgiu de maneira isolada, mas sofreu condicionamentos de demandas locais políticas e econômicas, como por exemplo, as lutas de professores, sindicatos e outras categorias de trabalhadores. Mas foi por volta da última década do século passado que houve a proliferação de cursos e programas de educação continuada. Como mencionado anteriormente a LDBEN, de 1996, deu abertura para a discussão da importância da educação continuada. Em seu artigo 67 prevê a obrigação dos poderes públicos oferecerem a formação continuada, além da valorização dos profissionais da educação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF) entra em cena, a partir de um longo processo de luta de professores, sindicatos e das instâncias governamentais (federal, estadual e municipal), instituindo a formação em serviço, tendo respaldo financeiro para isso, inclusive para professores em serviço, sem habilitação, não titulado.

⁹ A Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, intimou o Diretor Geral “a convocar uma Comissão Internacional para refletir sobre a educação e aprendizagem no século XXI”. Assim, Federico Mayor solicitou a Jacques Delors para assumir a presidência dessa Comissão, que reuniu outras 14 personalidades de todas as regiões do mundo, oriundas de diversos horizontes culturais e profissionais. De acordo com o Relatório Jaques Delors, a “universidade deve ocupar o centro do sistema educacional, mesmo que, à semelhança que ocorrem em numerosos países, existam outros estabelecimento de ensino superior; ela deveria ocupar-se de quatro funções essenciais: preparação para a pesquisa e para o ensino; oferta de uma educação em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação permanente, em sentido lato; cooperação internacional.” (2010, p. 34 a39)

3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÃO DE ALGUMAS CONCEPÇÕES QUE LASTREIAM A EAD

Embora nosso aporte teórico seja pautado nos teóricos marxistas, se faz necessário descrever as concepções teóricas em relação à formação de professores que vêm se constituindo ao longo da história. Não pretendemos nesse capítulo exaurir o tema formação de professores, mas apresentarmos algumas concepções teóricas e contemporâneas acerca dessa questão para que possamos extrair diferenças, limites e possibilidades apresentadas por concepções diferentes, ao mesmo tempo tenta situar a EaD no campo dessas concepções teóricas sobre a formação de professores.

No contexto das concepções acerca da formação de professores, alguns precursores teóricos desenvolveram pesquisas em relação a essa temática, trazendo contribuições e debates a respeito do processo de formação dos professores. Dentre eles estão: Schön (1983); Sacristán e Gómez (1998); Liston & Zeichner (1993); Garrido (2006) e Saviani (2007).

Schön (1983), baseado em Dewey, critica a formação em que há, primeiramente, a aprendizagem da ciência para posteriormente haver a aplicação da mesma, ou seja, uma formação que fornece o conhecimento através de blocos de disciplinas, para posteriormente, através de estágios, haver a aplicação desses conhecimentos. A formação de professores deveria ultrapassar o currículo normativo. Para ele, a formação do professor deve ser baseada na epistemologia da prática; valorizar a construção do conhecimento na práxis, a partir da reflexão sobre a ação cotidiana, enaltecendo, dessa forma, a pesquisa na ação, sendo o professor o pesquisador de sua própria prática. Já para Schön, através de problematizações, reflexões e análises é possível encontrar soluções de problemas que surgem numa dada realidade pedagógica. Esse conhecimento ele denominou tácito, conhecimento este que se desenvolveu na ação e, portanto, não a precede, mas está lá de forma tácita. O professor, segundo ele, mobiliza o conhecimento tácito no dia a dia, o que se torna um hábito, sendo reformulado sempre que houver novas necessidades e novas situações, como cita Pimenta (2006 p.20):

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

As ideias de Schön foram ampliadas, reformuladas e criticadas, fato que favoreceu um campo fértil para pesquisas relacionadas com a formação de professores aos saberes docentes necessários para o exercício da profissão, bem como outras questões relacionadas ao tema. Segundo Pimenta (2006), uma das questões tematizadas a partir da concepção de Schön

foi a respeito do currículo necessário para a formação de professores reflexivos e pesquisadores. Tais situações colocou em evidência algumas questões a saber: autonomia do professor, projeto político e pedagógico da escola, condições de trabalho, identidade do professor, entre outras.

Ainda segundo Pimenta, uma das contribuições de Schön para a formação de professores é que a discussão dessas questões favoreceram a formação contínua no próprio âmbito da escola, diferenciando-a de treinamento ou capacitação. Além disso, valorizou a formação inicial articulada com outras instituições formadoras.

Sobre o professor reflexivo Facci (2004), citado por Savianni (2008), afirma que há uma sintonia do discurso neoconstrutivista com a disseminação do “professor reflexivo”, sendo valorizado, nesse âmbito, a prática centrada na experiência cotidiana, havendo uma sintonia, também, com a “pedagogia das competências.” Saviani(2008), assevera que a formação do professor no lócus de seu trabalho é o reflexo do modelo econômico da sociedade onde a escola está inserida, no caso, o modelo capitalista. O toyotismo, recorrente na reorganização do processo produtivo atual leva para as escolas o modelo das empresas, no que diz respeito ao conceito da “satisfação total do cliente” e o conceito de “qualidade total”.

Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para a escola.[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANNI, 2008 p.440).

O modelo de sua concepção não respondeu a alguns questionamentos relacionados ao contexto social no qual a prática pedagógica se situa: questões sociais, políticas, econômicas, além de implicações dessas questões na prática pedagógica (Pimenta, 2006). Liston & Zeichner (1993) corroboram com a afirmação de Pimenta quando afirmam que a concepção de Schön, ao limitar-se ao fazer individual do professor, embora valorizando a sua prática como ponto de partida para pesquisas relacionadas ao ensino, limitou-se ao praticismo, individualizando o fazer pedagógico e distanciando-os de questões norteadoras da *práxis* pedagógica mais ampla, social e crítica.

Em outros termos, para Pimenta (2006) esse “praticismo” reduz a *práxis* pedagógica ao campo individual e banaliza o verdadeiro sentido da reflexão pedagógica. Dessa forma o saber docente não é realizado apenas no patamar da prática, mas também deve levar em conta a teoria, concebendo o professor como sujeito em um dado contexto social, sendo sua ação condicionada ao contexto histórico, político, cultural e social, bem como ao contexto

organizacional da escola em que está inserido. Nesse sentido, de acordo com Pérez-Gómez (1992, p. 24), a reflexão *“não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbio simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.”*

Percebemos, claramente, que numa perspectiva de reflexão da prática para a reconstrução social têm-se posições que defendem a reflexão da prática, levando em consideração não somente o âmbito da sala de aula e suas implicações sobre o ensino, mas também todo o contexto social, concebendo este como condicionante para as reflexões sobre a ação pedagógica durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor nessa ótica é considerado mais crítico, pois analisa os condicionantes histórico-sociais que permeiam sua prática, sendo consciente de sua autonomia, contribuindo, através da prática pedagógica, com a formação de alunos críticos, conscientes de seus contextos histórico-sociais. Dessa forma, os alunos serão capazes de transformar seus contextos sociais, não somente para seu conforto pessoal, mas para o bem-estar coletivo. Assim, o processo de ensino-aprendizagem e da reflexão pedagógica ultrapassará o individualismo da práxis, contribuindo para a coletividade e, portanto, para uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, não basta o professor conhecer todos os contextos sociais, políticos e econômicos que circundam a sua prática pedagógica, é necessário, pois, que faça uma crítica radical dessa sociedade(a sociedade capitalista) tornando-se, nessa direção, em um agente de luta para transformação de uma sociedade mais igualitária (Duarte, 2008)

De acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 374) *“a escola e a educação do professor/a são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso a escola deve se propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudante e docente, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social.”* A escola, então, deve ser o espaço para reflexão crítica da sociedade e o professor deve ter autonomia para refletir criticamente sobre sua prática pedagógica num contexto mais amplo, contribuindo para a formação crítica de seus alunos que, dessa forma, poderão se engajar na transformação social.

Para tanto é necessário que o professor requeira uma formação que lhe permita analisar criticamente a relação entre a escola e a sociedade. Segundo ainda Sacristán e Gómez (1998) os programas de formação de professores devem priorizar três enfoques: disciplinas humanas, currículo e sistema de avaliação e desenvolvimento de atitudes. O estudo de disciplinas humanas têm objetivo de propiciar o desenvolvimento de orientação política histórica e cultural. O currículo e sistema de avaliação têm a meta de desvendar ações carregadas de intenções e ideologias na ação pedagógica, seja através do tipo de avaliação

proposta ou da reprodução de uma ideologia dominante, a partir de determinadas ações pedagógicas. O desenvolvimento de atitudes na formação de professores deve ser relacionado com o compromisso político e social, interesse a problemas sociais, colaboração, entre outros. A postura do professor apontará, implícita ou explicitamente, para aquilo em que acredita, ou seja, suas crenças, valores e ideologias. Nessa perspectiva, a ação pedagógica não pode ser considerada neutra, sem intenções, embora nem sempre esta postura ideológica seja consciente.

De acordo com Sacristán e Gómez (1998), Stenhouse desenvolveu um trabalho sob a ótica da reflexão sobre a prática e reconstrução social, tendo como representantes também dessa perspectiva MacDonald e Elliot. Para ele, o ensino é uma arte que se concretiza na ação. Porém, não pode se reduzir a práticas rotineiras e mecânicas. Por ser uma arte, segundo ele, as ações pedagógicas são experimentadas de forma reflexiva e criativa no processo de ensino-aprendizagem. Ações controladas para obtenção de manifestações observáveis são contrárias às propostas de Stenhouse, pois este propõe um modelo de currículo desenvolvido pelo docente de forma processual, que respeite o caráter ético do princípio do ato educativo. Isso traduz a intencionalidade da educação, que poderá ser regida também por valores éticos. Se for proposto que, por exemplo, o aluno desenvolva atitudes democráticas, o ensino para esse aluno deve ser regido por princípios democráticos, favorecendo que o mesmo participe ativamente de atividades em sala de aula e da escola como um todo.

Ora, se ele, Stenhouse, estiver correto, só se pode ter um desenvolvimento curricular dentro do exemplo citado, se durante a formação docente for proporcionada, sendo que a formação não precisa ser necessariamente acadêmica, mas pode ocorrer durante todo o desenvolvimento profissional do docente. O docente, através do seu desenvolvimento profissional, investiga e reflete sobre sua prática, fazendo intervenções necessárias, mudando estratégias de ensino, vislumbrando a qualidade do ensino. Ele não pode resumir-se a ser um técnico de ensino, que aplica estratégias apreendidas durante sua formação acadêmica. Ao contrário disso, o docente deve ser um pesquisador e investigador de sua prática.

Ainda de acordo de Sacristán e Gómez (1998), para Elliot, como não é possível prever um método de ensino que garanta o desenvolvimento de valores que se pretenda desenvolver em estudantes específicos de um determinado contexto concreto, é necessário que todos aqueles que participam da prática reflitam sobre a ação e na ação, uma vez que o desenvolvimento de valores é condicionado pelo contexto em que tais ações se desenvolvem.

A profissão docente é carregada pela relação entre o conhecimento prático (como) e pelo conhecimento teórico (acerca, para quê ou por quê). O conhecimento teórico relaciona as ações com ideias, crenças, intenções, emoções, além de variados conhecimentos para o

desenvolvimento da prática, como avaliação, as razões ou circunstâncias em que foi aplicado, o próprio contexto da prática, etc. Assim, para o desenvolvimento de determinadas ações é necessário o conhecimento dessas ações (saber fazer e saber sobre o que fazer). Não basta o domínio da prática, mas saber os vários desdobramentos sobre a mesma (Sacristán, 1998).

No campo da educação, de acordo com Sacristán (1988) é necessário fazer distinção da relação entre a teoria e a prática. A prática diz respeito ao saber fazer e a teoria ao saber sobre o que fazer e é necessário haver uma relação íntima entre esses dois conhecimentos. Ao professor, por exemplo, não basta a capacidade de dominar o conteúdo e a condução de uma aula. É necessário também, o conhecimento do contexto onde a ação é realizada, assim com o conhecimento dos sujeitos, no caso os alunos. Para o autor, seria limitante considerar apenas o conhecimento técnico como conhecimento necessário à realização de uma prática exitosa.

A distinção entre o saber fazer e o saber sobre o fazer é muito importante, pois nem toda aprendizagem de toda a habilidade prática é suficiente para o conhecimento da prática/ação em toda a sua complexidade. Isso é importante, de acordo com o autor, uma vez que se evita o risco do pragmatismo, ou seja, de uma racionalidade excessiva para o controle da ação. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se um guia da ação futura. Fato que descarta a possibilidade do pensar durante a própria ação. Para o autor, pensar na ação sugere poucas oportunidades ao pensamento. Dessa forma, o pensamento denota projeções para ações futuras, tendo, dentre outras características, o distanciamento dos fenômenos como forma de uma melhor compreensão deles: “A retirada é a condição inerente a toda atividade mental” (Arendt, 1984).

Nessa visão, não é possível determinarmos a finalização de uma ação, pois durante o seu percurso ocorrerá circunstâncias diferentes que farão com que o seu agente reelabore estratégias e objetivos, previamente. Assim, a elaboração do conhecimento que acompanham a ação pode ser prévia, mas não fixa, podendo inclusive, o conhecimento ser modificado no percurso da ação. Nesse cenário, as ações são abertas, pois acontecem em contextos variados e não neutros. No que se refere à ação pedagógica, as ações não podem ser limitadas a regras fixas que regulam a ação “O mundo da ação pedagógica não é o mesmo da técnica (techné), no qual regras fixas regulam ações para conseguir metas, tampouco pertence a um mundo totalmente determinado por leis e por estruturas externas.” (Sacristán, 1988 p. 59).

As ações interagem entre si, são fixas e podem ser resultante de manifestações da vontade, daquilo que desejamos, sendo nessa perspectiva imprevisível em sua totalidade, uma vez que não podemos prever as ações futuras que os agentes realizarão, tendo em vista a consequência da ação anterior. Nesse cenário, não cabe previsões nas ciências sociais, como ocorre nas ciências naturais. Entretanto, esses fatos não corroboram para que nossos projetos

individuais ou coletivos sejam vulneráveis. Da mesma forma, pode-se afirmar que a ação educativa também é aberta e imprevisível, pois é processual, sendo guiada pela vontade que nos orienta para o desconhecido. Entretanto, de acordo com o Sacristán, a ação educativa é contraditória, pois é regulada, e ao mesmo tempo livre para a criação. Ela permite o agente ser guiado por projetos definidos e por sua vontade baseada em crenças e valores e, no interior das ações concebe-se espaço tanto para a racionalidade como para a liberdade de criação. E isso se constitui, ainda segundo o autor, no maior desafio para os professores e para políticas educacionais e de inovação.

A racionalidade prática segundo Elster (1991), apud Sacristán (1999) é guiada pela consciência clara de seus fins, que são articulados e viáveis, dada uma situação concreta. Assim, é importante evidenciar um ponto de vista que se faz entender a ação do sujeito. De acordo ainda com Elster, o ciclo de interações que vislumbram a racionalidade prática é concebido pelas relações/interações entre a ação, o desejo, as crenças e as provas. Ainda, segundo essa autora, a falha nesse esquema se constitui pela fragilidade ou inconsistência de algum desses elementos. E o entendimento e a vontade podem chegar a caminhos contraditórios. Giner, (1997), apud Sacristán, (1999) afirma que quando se fala em sujeitos, fala-se em racionalidade limitada, o mesmo fato que acontece com as ações sociais. Isso porque a ação é intermediada pelos contextos e é movida para além da racionalidade (no caso da educação, pelo projeto ou política educacional, por vontade, crenças, valores). Assim, a ação dos professores pode ser explicada por uma racionalidade, por sua experiência de vida e de trabalho. De acordo com Sacristán (1999), para o entendimento da ação educativa é necessário compreender as pessoas que dela participam, seus contextos sociais, liberdade, vida, autonomia e cultura.

Numa perspectiva crítica da educação e da formação de professores, teórico fundados em Marx, a exemplo de Saviani, Duarte, Freire, Lukács e Tonet criticam a educação/formação desvinculados da compreensão de que a sociedade é organizada a partir de relações sociais de exploração e alienação. Dessa forma, a educação enquanto meio para a efetiva universalização do saber científico e cultural, como meio indispensável para o educando agir como cidadão consciente e participante das transformações sociais deve partir da concreticidade histórica. Nessa ótica, eles criticam a análise da educação/formação desvinculadas dos processos históricos e das variáveis sociopolíticas e econômicas.

Saviani (1985), apud Oliveira, (1993) defende que o educador deve ter uma fundamentação teórica como princípio de superação do empirismo da prática. Nesse entendimento, a atividade educacional é parte integrante da prática social “com vistas a uma prática das relações de dominação”. Fundamentado em Marx, Gramsci, Kosic, Suchodolski,

Snyderes e Vieira Pinto, ele analisa a relação entre educação e transformação social, dentro das circunstâncias em que ela acontece. Para tanto, utiliza o conceito de mediação utilizado por Marx. A mediação, de acordo com ele, é o ato de pensar por contradição e nos ajuda a compreender o movimento dialético que caracteriza as relações sociais da sociedade capitalista.

Para se compreender a análise que Marx faz da sociedade e por extensão do fenômeno educativo, é necessário compreender a sociedade como um todo. O ponto de partida para essa compreensão é a concepção do homem como ser concreto que estabelece relação numa dada sociedade, também concreta e historicamente situada.

Passada a rápida (mas não superficial) apresentação sobre teóricos, concepções, pontos e contrapontos sobre a formação de professores a longo da história, nos veio à indagação sobre como essas concepções se materializam nos processos formativos dos professores, através da modalidade a distância. Não temos uma data precisa, mas é fato de que foi a partir do avanço tecnológico presente nas novas configurações dos processos produtivos, que as formas de se conceber o ensino e, conseqüentemente, os processos de formação dos professores, também sofreram transformações, pois o uso de recursos tecnológicos na educação se fez necessário.

Consideramos as teorias pedagógicas em Saviani (1989), que em seu livro *Escola e Democracia* as divide em dois grandes grupos: o primeiro grupo concebe a educação como agência de equalização social (teorias não críticas); no segundo grupo concebe a educação como um instrumento de discriminação (teorias críticas). Observamos as várias facetas dessas concepções ao longo da história e em pelo menos em dois momentos conseguimos fazer uma relação entre ela e a EaD e os processos formativos dos professores. Nas teorias não críticas, definidas por Saviani estão: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Não adentraremos na análise profunda que Saviani faz das teorias pedagógicas, mas situaremos a EaD no contexto da materialização dessas teorias na sociedade contemporânea. A primeira face da inclusão das tecnologias na educação se constituiu, aqui no Brasil, através da pedagogia tecnicista. Nesse cenário, a educação passa a ser planejada cientificamente, há ênfase na racionalização dos meios; professores e alunos são meros executores de um planejamento previamente definidos e controlados por especialistas supostamente neutros nesse processo, tendo em vista a “eficiência” do ensino. Nessa conjuntura surgem o teleensino e a instrução programada:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o

enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (Saviani, 1989 p. 24).

Na contemporaneidade, no livro *História das Ideias Pedagógicas*, Saviani (2008) a firma que a pedagogia tecnicista ao adequa-se aos novos processos produtivos da sociedade (¹⁰neoliberalismos), se camuflou em pedagogia neotecnicista. Essa é a segunda faceta da EaD nos processos formativos dos professores, que permanece na atualidade. No âmbito da educação foi em 1990, na Conferência Brasileira de Educação (CBE), que várias questões relacionadas às pedagogias consideradas de “esquerda” vieram à tona, nas discussões, a partir da temática principal do evento: Política nacional da educação. Foi com os temas “Estado e Educação” e “Trabalho e educação”, que a problemática do neoliberalismo e educação emergiu com mais vigor. A publicação do livro de Lyotard, *A Condição Pós-moderna*, que trata da revolução das máquinas na modernidade e a revolução do mundo da comunicação na pós-modernidade, coincide também com a revolução da informática e, portanto, com a pós-modernidade.

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade, por meio de computadores e a imagem dos objetos que pretende produzir (Saviani, 2008 p. 426 e 427).

O Ensino e a educação na essência desta questão passam a ser legitimados pelo desempenho, pelas competências, numa lógica denominada de “melhor desempenho. ”

3.3. A FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA NA PERSPECTIVA MARXISTA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Para adentrarmos na temática formação humana, se faz necessário retomarmos o conceito de formação, suas interpretações e utilização em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, tentaremos desvelar os discursos ideológicos que tomam conta da expressão “formação humana”. Essa expressão de tão presente cotidianamente na educação, materializada em suas legislações, acaba sendo banalizada, e senão ficarmos atentos criticamente acabaremos por

¹⁰ A expressão Neoliberalismos, nesse contexto, de acordo com Saviani, remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, objetivando discutir as reformas necessárias para a América Latina, dentre elas: equilíbrio fiscal, rígida política monetárias, objetivando a estabilização, desregulação dos mercados, privatização radical e abertura comercial (Saviani, 2008 p. 428)

perder toda a essência dessa expressão, que se perpetuará no uso do discurso pelo discurso, caindo dessa forma no esvaziamento de seu real sentido.

A compreensão de formação humana crítica nos remete a própria história do homem e de sua múltipla determinação. Como o homem se difere dos demais animais? O que determina sua consciência? Para Marx (1999), o homem se difere dos demais animais porque tem a capacidade de produzir e reproduzir as condições materiais para sua própria existência. E é essa condição concreta que determina a sua consciência, uma vez que ele antes de transformar a natureza tem idealmente em sua imaginação aquilo que será resultado de seu trabalho:

Pressupomos o trabalho como forma exclusivamente humana. [...] No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade. (Marx, p. 211 e 212)

A relação dialética com a natureza, em que o homem cria suas condições de existência é um fator que o diferencia dos demais animais. E, é sob essa égide que o trabalho é o grande diferencial entre o homem e os animais. É a partir do uso de suas forças sob a natureza que o homem a modifica e é modificado. O trabalho do homem não é apenas uma mera força natural de sobrevivência. Longe disso, o trabalho é uma ação exclusiva do homem.

A preocupação com o significado da palavra formação é presente desde a antiguidade, podendo inclusive ter duplo significado, dependendo como é pronunciada em nossa língua. Se o “o” for fechado, significa “colocar numa fôrma”, “enquadrar”, como numa linha de montagem, colocar todos os sujeitos a uma forma preestabelecida”. Em contrapartida, se o “o” for aberto, o sentido muda: significa dar uma forma, considerando os sujeitos e suas especificidades. Do ponto de vista filosófico, as possibilidades de significados da palavra formação podem se desdobrar em discussões variadas, dependendo de quem forma e de quem é formado. Na perspectiva social é levado em consideração o ideal e projeto preestabelecido de quem forma na direção de colocar “em conformação” o sujeito a ser formado. Há também outra perspectiva que é a de levar em consideração o contexto e condição humana de quem é formado, levando-a a interagir com aquele que o forma, indo nessa compreensão para além do projeto preestabelecido inicialmente, do projeto ideal, vinculado ao mundo das ideias. (MAIA FILHO 2016 p. 197).

Maia Filho (2016) retoma alguns conceitos em Aristóteles e Platão, relacionando-os com a formação do homem. Aristóteles diferencia conceitualmente ato e potência, matéria e forma, acidente e substância. A potência se refere às possibilidades que o ser tem de realização, a partir de suas ações no mundo (ação sob a matéria); é o potencial do sujeito. É a partir da ação

(pensada e preestabelecida) que o sujeito chega a um ideal. Por outro lado, a ação do sujeito no mundo na direção de seus potenciais pode ultrapassar ao mero projeto preestabelecido, ao vincular-se à história do sujeito, suas especificidades e as relações tempo, espaço, passado e futuro. A ação do sujeito pode ser vinculada ao como, o quê, quando, onde, porque e para quê, de forma dialética, não se limitando dessa forma, apenas a perfeição, ao ideal, ao equilíbrio, encontrados na perspectiva de Platão. E, é exatamente nesse ponto, de acordo com o autor, que as concepções de Platão e Aristóteles se diferenciam. Nesse prisma, a materialidade da formação humana se constitui na história e contextos humanos, na relação das circunstâncias de tempo e de espaço, tencionando as diversas possibilidades de realização de sua potência, de sua ação no mundo. Isso na perspectiva de Maia Filho (2016), se distancia claramente da concepção de potência humana apenas como uma forma ideal, uma forma platônica. Ao contrário disso, a formação humana é materializada na edificação histórica do homem, considerando-o um “ser social, de consciência e de aprendizagem”.

De fato, a formação do humano não é uma decorrência apenas de suas estruturas biológica: nascer homem com uma carga genética e suas predeterminações biológicas e hereditárias não nos garante a condição de humano, senão o desenvolvimento desse potencial na relação com os outros homens e com a natureza. (Maia filho, p. 201)

É na relação como os outros que o homem potencializa a sua aprendizagem. De acordo com Maia Filho (2016), o processo de aprendizagem tornou o homem cada vez mais independente, com a capacidade de adaptação à realidade. O homem, ao inferir o designo, a vontade do outro, colocando-se de acordo com seus atos, vai além do seu lado social animal. Essa nova conjectura do homem, torna-se fundante para o entendimento das singularidades de sua formação humana. Mas o que de fato distingue os homens dos outros animais? Sócrates distinguiu o homem dos animais pela capacidade de raciocínio. Entretanto, de acordo com Maia Filho, com a evolução da ciência, descobrimos o quanto o homem possuía capacidades bem parecidas com as dos animais, como por exemplo: inteligência, linguagem, emoções. Para ele, *“quanto mais avançamos na escala filogenética, mais fica evidente que os animais, especialmente os símios superiores, têm comportamentos complexos e inteligentes”*.

Entretanto, a capacidade de aprender a partir da interação como o outro (sociabilidade) não se constitui numa ação exclusiva do homem. A utilização de instrumentos também é observada em outros animais, como em pássaros e outros mamíferos. Daí decorre a indagação: o que de fato nos distingue dos animais? Que atos são singulares ao homem? Para o autor, há uma intercessão entre as características dos homens e dos animais, entretanto há inúmeros elementos que são específicos da formação humana, observadas no “uso complexo e

intencional de habilidades instrumentais, no comportamento consciente e inconsciente, no uso de mediadores simbólicos e seus respectivos processos psicológicos e sociais”.

Braga (1996), citado por Maia filho (2016), afirma que os instrumentos desenvolvidos pelo homem tornaram-se uma extensão de seu corpo. E nesse preceito, a força por si só não se constituiu como suficiente para enfrentar/derrotar o inimigo. Assim, o homem tornou-se o mais soberano na natureza, a partir dos instrumentos que desenvolveu. No entanto, quando criança, o homem é o ser mais dependente na natureza. O que potencializa a sua força ao longo de sua história são os instrumentos cada vez mais complexos que ele desenvolveu para adaptar-se às adversidade da natureza: frio, sol, chuva, etc. Esse fato, como dito anteriormente é o grande diferencial entre o homem e os animais. O homem ao criar um instrumento, ele o cria com uma intencionalidade, podendo utilizá-los, inclusive, para outras finalidades diferentes daquelas que planejou. Os animais, embora utilizem instrumentos, não o fazem de maneira consciente como o homem. E é nesse horizonte em que o homem utiliza os instrumentos de forma consciente, que ele dá um salto para as suas especificidades em relação aos animais, uma vez que sua ação ultrapassa a ação natural para a ação como trabalho, sendo esta uma ação eminentemente humana: “[...] o uso de instrumento como uma atividade voltada intencionalmente para um fim “consciente” (um fim previamente representado na mente) já caracterizaria uma especificidade da ação humana: a modificação da ação natural pela ação humana como trabalho.” (MAIA FILHO, p 207. Grifo nosso)

Marx (1999), citado por Maia Filho (2016), menciona que por mais ruim que seja um determinado arquiteto, ainda assim ele se distingue da melhor abelha, pois antes de seu trabalho virar realidade, ele o idealiza na sua imaginação de trabalhador. O trabalho é, pois, subordinado à vontade do homem, sendo uma atividade exclusivamente humana.

Na visão de Marx (1999), para a compreensão da formação humana no horizonte da educação se faz necessário compreender o fenômeno formativo/educativo entendendo, inclusive, o processo pelo qual o homem produz a sua existência. Para ele, na história da humanidade, a partir do momento em que houve a divisão social na sociedade, sempre houve lutas entre classes, seja num dado momento entre homens livres e escravos, patrícios e plebeus, barão e servo. E, é certo afirmar que nessas lutas sempre há duas palavras que resumem cada um dos lados opostos: oprimidos e opressores.

No início da história do homem, de acordo com as condições sociais, houve uma divisão entre classes. Na Roma antiga, por exemplo, a divisão deu-se entre patrícios, cavaleiros, plebeus e escravos. A sociedade burguesa nasceu da ruína da sociedade feudal, mas não mudou a divisão entre as classes, e, embora muitos dos servos da Idade Média se tornassem a nova

burguesia, pois daí nasceram os primeiros homens livres burgueses, o que mudou foi apenas as formas de exploração e opressão na luta da classe considerada economicamente inferior à burguesia: a classe proletária (MARX E ENGELS, 1999).

A partir da descoberta da América e sua colonização, além do propenso crescimento do mercado da Índia e da China, com o aumento da navegação e da ampliação do mercado de trocas, é gerado um impulso ao comércio e a indústria e, conseqüentemente, o declínio da sociedade feudal. Assim, a organização feudal, que era fechada, já não conseguia atender suas próprias necessidades diante da ampliação da abertura de novos mercados.

A grande indústria criou o mercado mundial preparado pela descoberta da América: o mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação e dos meios de comunicação por terra. Este desenvolvimento reagiu por sua vez sobre a extensão da indústria; e, à medida que a indústria, o comércio e a navegação, as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando seus capitais e relegando a segundo plano as classes legadas pela Idade Média. (MARX E ENGELS, 1999, p. 9)

Com isso, surgem novas necessidades e novas articulações e interdependências entre as nações, tanto no que se refere à produção material, como a produção intelectual. As produções intelectuais de uma nação não são mais exclusivas e sim comuns a todas e é nesse cenário que nasce a cultura universal. Cada vez mais nações são obrigadas a entrarem no mundo civilizado e a tornassem “a imagem e semelhança” da burguesia. Paulatinamente, o campo é transformado em cidade, favorecendo a criação de grandes centros urbanos, havendo, também, a centralização da política e dos meios de produção, além da concentração das riquezas nas mãos de uma minoria da população. De acordo com Marx (1999), a burguesia subjugou a natureza às máquinas, utilizando elementos químicos nas indústrias, agricultura, navegação a vapor, estradas de ferro, etc., criando dessa forma, forças produtivas mais desenvolvidas de que qualquer geração dominante anterior a ela. A burguesia, de acordo com Marx 1999, produziu os operários modernos, o proletariado que necessita vender sua força de trabalho para sobreviver.

O cenário descrito mostra de maneira sucinta o nascimento da classe burguesa e da classe proletariada no sistema capitalista. No contexto de uma sociedade dividida em classes, onde uma explora e a outra é explorada, a educação tem um papel de reprodução ou de formação humana ampla e crítica? Para Lukács, a partir da análise das obras de Marx (LUKÁCS, 1981, apud LIMA e JIMENEZ, 2011) o trabalho é atividade humana que fundamenta o ser social, embora existem outros complexos, que surgem a partir de novas necessidades. Entre esses complexos destacam-se a educação, a linguagem, o direito, entre outros.

Para Tonet (2012), o modo ideal para a formação do homem deve ser atrelado ao tempo e ao lugar dessa formação. Ao reportar sobre o que é uma formação humana crítica, Tonet fundado em Marx e teóricos marxistas, retoma o conceito dessa formação na Idade Média. Para os gregos a palavra paidéia definia no homem aquilo que é específico de sua natureza: o espírito e a vida política. O trabalho e a transformação da natureza, segundo a paidéia, não são o da natureza humana. E, dentro dessa lógica, era excluído da formação humana aquele que lidava com o trabalho. A formação humana nessa perspectiva na visão de Tonet (2008) é unilateral e o cultivo do espírito se sobrepõe ao mundo econômico e político, sendo aquele privilegiado em relação a este. Para gregos e romanos havia a necessidade da formação do corpo e do espírito, para tanto aquele deveria ser cultivado através de exercícios físicos para que assim, pudesse haver o desenvolvimento pleno da formação espiritual.

O trabalho era posto de lado no processo de formação humana nas sociedades antigas. E com essa perspectiva, a Idade Média inferioriza aquele que trabalha, embora seja o responsável pela produção de riqueza. Nessa ótica, a formação ampla é privilégio daqueles que não precisam trabalhar e podem dessa forma, dedicar-se às atividades de cunho espiritual, numa espécie de resgate da cultura grega clássica. A separação entre o trabalho e as atividades espirituais, ainda de acordo com Tonet (2008), é também concebida na sociedade capitalista.

No entanto, o trabalho ganha uma nova configuração, sendo a atividade principal do sujeito é colocado na perspectiva de um instrumento de produção da riqueza, do dinheiro. Na sociedade capitalista há uma mudança na concepção de formação humana e, embora a formação cultural seja importante, o trabalho para a acumulação de riqueza é bem mais valorizado. É nessa circunstância que Marx e pensadores que desenvolveram suas ideias lançaram os fundamentos radicais do que seria uma concepção de formação humana, concebendo-a como articulada com a matéria e o espírito:

Coube a Marx, e a outros pensadores que desenvolveram as suas ideias, lançar os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento desta concepção radicalmente nova encontra-se exatamente na apreensão da correta articulação entre o espírito e a matéria, entre a subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social. (TONET, 2012 p.76)

Para a concepção radical de um novo conceito sobre a formação humana, Marx tem como ponto de partida o trabalho, que é definido por ele como “ato ontológico primário do ser social”, sendo constituído pela práxis e não pela espiritualidade. A práxis, de acordo com o mesmo, é a síntese entre o espírito e a matéria, objetividade e subjetividade, interioridade e exterioridade. Há nesses elementos uma relação de determinação recíproca que resulta na realidade social. O que determina o privilégio de um elemento em relação a outros elementos

são as formas concretas na relação entre os mesmos. Essas formas concretas é que resulta a realidade social. Na sociedade capitalista, por exemplo, a centralidade no trabalho enaltece a produção de riqueza material em detrimento da formação humana. Portanto na sociedade capitalista é inviável a formação humana, integral. É necessário, portanto, o extermínio dessa sociedade de classes.

Na sociedade de classes há uma deformação da concepção de formação humana, que nas entrelinhas dos discursos neoliberais é concebida como crítica, é amplamente divulgada como direitos de todos, mas sem alcance da grande maioria, que é a classe trabalhadora. Ainda assim, segundo Tonet (2012), a formação humana não pode limitar-se a um ideal, a ser conquistado, e nem pode limitar-se a uma denominação exata, uma vez que varia no tempo, na história. A articulação entre o espírito e a matéria acontecerá quando todos tiverem acesso aos bens materiais e espirituais produzidos. A essa forma de sociabilidade, Marx denominou trabalho associado: trabalho voltado às necessidades humanas e não apenas para a produção de riqueza material. Mas sendo a nossa realidade uma sociedade de classe, existirá elementos para uma formação humana crítica? Como a formação humana integral se articula com a educação?

O ideal de uma formação humana crítica, que forme o homem de maneira integral, que tenha autonomia para realizar mudanças na sociedade em que vive, é fortemente anunciado em nossa sociedade. Lembramos que nossa sociedade é de classe, baseada na produção e acumulação de riquezas por uma minoria, através da exploração de uma classe trabalhadora por uma classe elitizada e opressora. Não há questionamentos sobre a origem das desigualdades em que vivemos. Então, essa formação humana é vislumbrada como um ideal a ser alcançado, não como uma realidade objetiva. Há uma eterna busca de melhorias como uma forma de harmonizar a realidade objetiva, longe de ser o estabelecido pelo ideal.

Mesmo com esta constatação, Tonet (2012) descreve alguns elementos que devem estar presentes na educação para poder contribuir para uma formação humana crítica. Segundo o referido autor, através de atividades educativas e não através da educação em si, pode haver uma contribuição para a luta e a transformação radical da sociedade. Para tanto, deve-se saber claramente os objetivos a serem atingidos, sendo que estes devem estar vinculados ao processo histórico-social real. Além disso, é necessário o conhecimento da realidade social concreta, incluindo aí o processo de desenvolvimento do homem, sendo o trabalho a atividade vital de sua existência; o conhecimento da nossa sociedade e da crise pela qual o sistema capitalista passa. Para tanto, é necessário ter acesso aos fundamentos, que de acordo ainda com Tonet (2012), raramente serão encontrados nos princípios dominantes das ciências humanas e da filosofia da atualidade. Somente através da perspectiva crítica instaurada por Marx e por seus

seguidores é que teremos uma teoria que nos permitirá ir além das aparências dos problemas enfrentados hoje pela humanidade.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO PIAUÍ- UAPI

4.1. ESTRUTURA CURRICULAR: CONCEPÇÕES, DIRETRIZES E PRINCÍPIOS

O curso de pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal do Piauí, atualmente conta com uma carga horária de 3.300 horas, podendo ter duração mínima de quatro anos e máxima de oito anos. O público alvo para do curso são: Professores do Ensino Fundamental que atuam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais e demais interessados que tenham concluído o Ensino Médio, que residam nas cidades onde os Polos de Apoio Presencial estão instalados ou nas cidades próximas aos mesmos.

O projeto pedagógico do curso de pedagogia na modalidade a distância parte do princípio de que é possível a partir do curso, contribuir para desenvolvimento de uma sociedade efetivamente mais justa e igualitária, concebendo para tanto, a importância da formação inicial dos profissionais da educação, enquanto elemento de promoção e inclusão de classes desfavorecidas, através da oferta de uma educação de qualidade.

É explicitado no projeto pedagógico, que ao término do curso, os profissionais da educação envolvidos no curso de pedagogia a distância poderão: atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; atuar nas disciplinas pedagógicas em curso de formação do profissional docente; atuar no exercício de gestão educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico, como profissional técnico – pedagógico na escola e em outras instituições que desenvolvem ações educativas; desenvolver a capacidade de intervenção científica e técnica em seu ambiente de trabalho, assegurando a reflexão crítica permanente sobre sua prática e realidade educacional historicamente contextualizada.

De acordo com o projeto pedagógico, há alguns desafios no processo de formação docente, dentre eles é de fundamental importância que o professor compreenda:

- A realidade brasileira nos aspectos sócio-político, econômico e cultural;
- O reflexo da estrutura social e econômica tanto em nível nacional quanto em nível local, vislumbrando suas implicações nas condições de vida dos sujeitos;
- A relevância da competência técnica/política/ética, como eixo norteador na construção do conhecimento;
- A necessidade de valorizar o potencial criativo da criança e do adolescente, respeitando sua bagagem cultural;
- O processo de alfabetização em suas múltiplas facetas;
- A sala de aula como espaço social propício ao exercício da cidadania;

- A avaliação da aprendizagem como um instrumento diagnóstico do processo ensino-aprendizagem;
- A necessidade do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na escola.

De acordo com informações da coordenação do curso, o ano de 2017 conta com matrículas para 1.110 (Hum mil cento e dez) alunos e para o 1º semestre conta com 26 professores bolsistas e 87 tutores. De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC) A carga horária das disciplinas é distribuída da seguinte forma:

- ✓ Disciplinas de Formação obrigatória: 2655h
- ✓ Disciplinas de formação optativa: 120h
- ✓ Estágio Supervisionado: 405h
- ✓ Prática como componente curricular: 450h

Quanto à organização curricular, o curso é constituído anualmente por dois módulos em períodos semestrais. Cada módulo possui 420h, o que totaliza a cada ano 840h. Nos últimos anos são integralizadas as horas relativas ao Estágio Curricular Supervisionado de Ensino. A cada semestre, os módulos adotarão a mesma performance, que disponibiliza aos alunos materiais impressos, ambiente de aprendizagem virtual, além de uma infraestrutura técnica e pedagógica nos polos.

O processo seletivo é efetuado através de vestibular e, de acordo com o projeto pedagógico, a forma de ingresso poderá ser modificada em função das políticas afirmativas educacionais aprovadas pelo MEC. O curso é organizado em duas grandes áreas, a saber: Núcleo de Estudos de Fundamentos da Educação e Núcleo de Estudos de Formação Profissional e de Ciência Aplicada à Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essas duas grandes áreas, de acordo com o projeto pedagógico são de suma importância, pois delas fazem parte a formação conceitual e profissional e a formação de Ciência Aplicada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

O projeto é pautado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/96) e pela Resolução nº 01/2006 CNE, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura e, considerando, o Decreto nº 5.622/2005 que regulamenta a Educação a Distância, permitindo a diplomação dos estudantes, após o cumprimento das exigências da proposta curricular o prazo mínimo de quatro anos e máximo de oito anos. Os recursos utilizados no curso são: módulos impressos por áreas de conhecimento; ambiente virtual de aprendizagem; videoconferências; teleconferências; encontros presenciais; estudos à distância; sistema de acompanhamento ao estudante a distância

(tutoria local e a distância).

O currículo do curso de pedagogia a distância privilegia a relação entre teoria e prática dos conteúdos trabalhados. De acordo com o projeto pedagógico, o processo de formação do aluno “incorpora experiências profissionais ou de experiências vivenciadas pelos alunos de forma dialética”.

Além do princípio da relação entre a teoria e a prática, a modalidade a distância possui outros, que no projeto pedagógico são descritos como fundamentais no processo de formação, a saber: interação; autonomia; trabalho cooperativo; inter e transdisciplinaridade; investigação; reflexão relação teoria e prática, flexibilidade e capacidade de diálogo.

4.2. ESTUDO A DISTÂNCIA

O curso de pedagogia a distância, de acordo com o projeto pedagógico, disponibiliza estudos à distância e encontros presenciais. São nos momentos presenciais, ao final dos semestres, que há atividades culturais e de socialização entre estudantes, professores¹¹ e tutores.

No estudo a distância, o aluno realiza leituras individuais e coletivas, participa das videoconferências, interage com o sistema de acompanhamento e também realiza atividades individuais e coletivas no ambiente virtual de aprendizagem. Esse momento é organizado de forma em que alunos possam interagir com seus pares e com os tutores durante quatro horas¹². As atividades propostas aos alunos são previstas e apresentadas em cronograma no início de cada módulo e os encontros presenciais são definidos pelos professores e pela coordenação do curso de pedagogia, sendo isto previsto no calendário.

O projeto faz referência a Resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. E, a partir dessa Resolução, define que a articulação entre as disciplinas teóricas e práticas deve ocorrer desde o início do curso. A prática como componente curricular deve estar presente tanto nas disciplinas pedagógicas como nas disciplinas de conteúdos específicos, definido as seguintes práticas:

¹¹ Supomos que nesse caso e em outros em que aparecem a expressão “professor”, refere-se ao professor- formador, que de acordo com a coordenação do curso de pedagogia na modalidade EAD é o responsável pela elaboração do material didático, referente aos conteúdos específicos de sua formação.

¹² No projeto não conseguimos visualizar se essas quatro horas de interação são diárias.

- ✓ Discussão dos conteúdos dos livros didáticos utilizados na Educação Infantil e Anos Iniciais;
- ✓ Realização de oficinas/workshops na escola do Ensino Fundamental às temáticas que compõem a ementa de cada disciplina;
- ✓ Análises curriculares de ensino fundamental e médio, que possam levar à reflexão sobre como os conteúdos de Pedagogia são trabalhados em sala de aula;
- ✓ Exibição de filmes e reflexos sobre a prática pedagógica;
- ✓ Realização de práticas na sala de aula acerca dos conteúdos de pedagogia na escola;
- ✓ Estudos de caso sobre a cerca das práticas pedagógicas.

A distribuição de créditos teóricos e práticos encontra-se na seguinte forma:

Quadro 3 - Disciplinas com créditos práticos no curso de pedagogia na modalidade a distância - UAPI

(Continua)

Disciplinas	¹³C.P.C.C	Créditos	BLOCO
História da Educação	15h	3.1.0	I
Filosofia da Educação	15h	3.1.0	I
Sociologia da Educação	15h	3.1.0	I
Introdução ao Trab. Cientif. e Pesq. Educativa	15h	2.2.0	I
História da Cultura Brasileira	15h	2.2.0	II
Leitura e produção de textos	15h	2.2.0	II
Fundamentos teor. Met. da Pesq.	15h	2.2.0	II
Didática geral	30h	2.2.0	II
Legislação e Organização da Edu. Básica	15h	2.2.0	III
Psicologia da Educação do Desenv. Infantil II	30h	2.2.0	III
Fund. da Educ. Infantil e trabalho ped.	30h	2.2.0	III
Educação infantil e Ludicidade	15h	2.2.0	IV
Educação de Jovens e adultos	15h	2.2.0	IV
Teoria de Currículo e sociedade	15h	3.1.0	IV
Teoria de Currículo e sociedade	15h	3.1.0	IV
Avaliação da Aprendizagem	15h	3.1.0	IV
Psicolinguística e Alfabetização e Letramento	15h	2.2.0	IV
Planejamento e avaliação da educação	15h	2.2.0	V
Gestão e organização do trabalho pedagógico	15h	2.2.0	V
Conteúdo e metodologia da Líng. Port. e Literatura	15h	2.2.0	V
Conteúdo e Metodologia da Matemática	15h	2.2.0	V

¹³ C.P.C.C Significa “Créditos Prática com Componente Curricular.”

(Continuação)

Educ. e as Novas Tecnologias	15h	2.2.0	VI
Conteúdo e Metodologia Da história	15h	2.2.0	VI
Conteúdo e Metodologia da Geografia	15h	2.2.0	VI
Literatura Infantil	15h	2.2.0	VI
Conteúdo e Metodologia das Ciências e Saúde	15h	2.2.0	VI
LIBRAS	15h	2.2.0	VI
Conteúdo e Metodologia da Educação Física	15h	2.2.0	VII
Conteúdo e Metodologia de Arte	15h	2.2.0	VII
Relações étnico-raciais, gênero e diversidade na Escola	15h	2.2.0	VII
Total			

Fonte: Projeto pedagógico do curso de pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal do Piauí-UFPI 2015

Dentre os objetivos gerais do curso de pedagogia na modalidade a distância presente no projeto PPC (projeto pedagógico do Curso) conta “qualificar professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a formação de um profissional comprometido com as questões culturais e educacionais locais, regionais e nacionais, bem como, com as questões relativas à realidade político-econômico-social e ética numa perspectiva crítica e transformadora”. Esse objetivo nos chama atenção, pois aparece constantemente no corpo do PPC, mesmos que em outras palavras, a exemplo de algumas competências do curso, presentes no PPC, que afirmam claramente o compromisso com os valores inspiradores de uma sociedade democrática:

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo, e solidariedade, para atuação como profissionais e cidadãos;
Orientar suas escolhas, decisões metodológicas e didáticas, por valores democráticos e por pressuposto epistemológicos coerentes;
Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por todos os seus alunos em todos os seus aspectos, combatendo todas as formas de discriminação. (Projeto pedagógico do curso de pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal do Piauí- UFPI 2015, p.11)

De acordo com o PPC, essas competências estão pautadas nas diretrizes para a Educação, de 15 de maio de 2006, que instituiu a graduação em Pedagogia (Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes para o curso de Graduação em Pedagogia). Além da competência acima, aparecem outras: competências referentes à compreensão do papel social da escola; competências referentes aos domínios dos conteúdos a serem socializados; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que

possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

4.3. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O TRABALHO DO PROFESSOR TUTOR

No processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, o aluno deve ser o centro da aprendizagem, sendo que a interação dele como o tutor e demais alunos deve ser apoiada num sistema adequado de tutoria, além de sistema de computadores adequados as suas necessidades. Dentre as estratégias de interação, no processo de ensino e de aprendizagem deve haver a cooperação entre alunos, a partir de formação de grupos e comunidades de aprendizagem, mediadas pelo tutor. (Referenciais de qualidade da educação a distancia, p. 12). Seguindo essa mesma concepção, o projeto do curso de pedagogia da UAPI, ressalta a importância do tutor no processo de ensino e de aprendizagem:

O tutor tem um papel importante em cursos na modalidade de educação a distância porque é através de sua ação que se promove a interação entre os agentes, superando-se a ausência na relação professor-aluno, típica dos cursos presenciais. Assim, têm-se as tutorias presencial e a distância exercendo papéis distintos em função da natureza do envolvimento que terão com os alunos.(Projeto pedagógico do cursos de pedagogia – UAPI. p. 133)

Nessa direção o papel do tutor no ensino a distância se constitui como essencial no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, sendo este sujeito ativo na prática pedagógica, promovendo a partir de interações, espaços de construção do conhecimento. Assim, o tutor é o agente principal no que diz respeito à superação da distância física entre ele e alunos.

As atribuições do tutor presencial e do tutor a distância, conforme evidenciado na citação são marcadas em função da natureza da relação que tem como os alunos. No entanto, há em comum a necessidade de domínio dos conteúdos específicos para esclarecimento de dúvidas dos alunos e ainda a capacidade de estimular os alunos a buscar conhecimentos e habilidades a partir das tecnologias de comunicação. Sendo de responsabilidade desenvolver planos de capacitação para ambos:

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio de conteúdos é imprescindível, tanto para o tutor presencial como para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Essa condição fundamental deve ser aliada a necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimentos e habilidades com as novas tecnologias da comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores (Referenciais de qualidade para o ensino a distância. p.22)

No projeto do curso de pedagogia da UAPI, é explicitada a necessidade do tutor presencial e a distância ter horário semanal de 20h para acompanhamento dos alunos na plataforma de aprendizagem, que no caso é a SIGAA, bem como para viagens aos polos de apoio presencial. Seguem especificadas as atribuições do tutor, de acordo com o PPC do curso de pedagogia:

- Conhecer e interagir com os alunos de sua turma (grupo);
- Postar e acompanhar as atividades nas ferramentas síncronas (em tempo real), como Chat, videoconferência, teleconferência; assíncronas (fora do tempo real), como fóruns, lista de discussão, Wikis e outros;
- Promover a interatividade na plataforma, promovendo para isso encontros individuais e coletivos nas diversas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem;
- Visitar os polos, principalmente nos períodos de aplicação das provas;
- Participar eventualmente de encontros presenciais (aulas, grupos de discussão, seminários);
- Acompanhar, intervir e corrigir atividades da disciplina;
- Corrigir as atividades e prestar informações aos alunos sobre os resultados à contento;
- Colocar notas na plataforma, demonstrando todas as atividades, visando apresentar resultado e pendências dos alunos no módulo;
- Disponibilizar as provas com os devidos gabaritos após a sua devida aplicação;
- Usar as planilhas disponibilizadas pela secretaria do curso para registro de notas, atividades da disciplina;
- Participar das reuniões de coordenação, bem como interagir com os professores das disciplinas presencialmente e virtualmente, principalmente usando as ferramentas da plataforma;
- Apresentar relatório de viagens encaminhando para a coordenação do curso e coordenação financeira, demonstrativo de atividades pedagógicas quando dos encontros presenciais;
- Fornecer *feedback* ao professor da disciplina e coordenador do curso, sobre a qualidade e efetividade do material didático utilizado;

- Fornecer *feedback* ao professor da disciplina e coordenador do curso, sobre as dificuldades que os alunos estão tendo no curso ou na utilização do material;
- Apresentar relatório de cada disciplina a coordenação do curso;
- Elaborar e emitir relatório sobre o desempenho acadêmico dos estudantes;
- Elaborar planejamento de trabalho para as atividades pedagógicas de cada disciplina;
- Propiciar a compreensão do conteúdo didático, por meio de atividades colaborativas.

Para o desenvolvimento das atividades o tutor presencial conta uma carga horária de 20h, tendo um encontro com os alunos quinzenalmente ou mensalmente, conforme definido pelo projeto de cursos. Para os encontros presenciais, o tutor conta com uma bolsa no valor de R\$ 765,00 bem menor que o salário mínimo atual que é de R\$ 937,00. Cabe ainda para o tutor a distância, o repasse de valor de diárias de acordo com a distância do polo onde acontecem as aulas presenciais.

Na educação a distância é perceptível de maneira muito clara, a legitimação do sistema capitalista, onde o trabalho do professor é fragmentado de acordo com as especificidades de atuação: tutor presencial, tutor a distância, professor-formador, coordenador de tutoria, entre outras funções. O objetivo dessa fragmentação é diminuir os gastos com a educação, atingindo um número maior de alunos, que nessa ótica de comparação são os “clientes” da educação. O trabalho do professor no contexto da educação a distância é fragmentado como no modelo industrial, onde cada um é responsável pela execução de uma atividade, tendo como meta a elevação da produtividade, objetivando um maior lucro.

Nessa conjuntura podemos afirmar que no contexto do ensino a distância, o trabalho do professor é explorado, havendo a negação de garantias sociais, como por exemplo, a garantia dos direitos trabalhistas, pois nem um salário mínimo é dado a esse trabalhador da educação. O professor perde também o *status* de professor, que passa a ser denominado de tutor, uma espécie de técnico da educação, que fica disponível 20h semanais na plataforma de aprendizagem para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Há também uma hierarquia salarial nas funções dos integrantes do ensino a distância, os coordenadores de tutoria e professores-formadores podem ter a remuneração entre R\$1.100,00 a 1.300,00, dependendo do tempo de experiência que têm no ensino superior. Ademais, o trabalho no ensino a distância pode se constituir para os tutores ou numa única fonte de renda ou na complementação desta.

No projeto pedagógico da UAPI, no item *processo de ensino aprendizagem*, há pressupostos teóricos metodológicos sobre o processo de aprendizagem no ensino a distância, evidenciando a importância da pesquisa e da reflexão da prática para o trabalho do professor. No caso específico dos tutores evidenciamos no quadro em referência, a importância do conhecimento por eles das tecnologias para a integração dos saberes frente às necessidades dos alunos. No planejamento dos tutores deve haver o conhecimento da realidade dos alunos, articulação entre os saberes teóricos práticos e flexibilidade do decorrer da prática pedagógica.

A seguir, apresentamos o quadro síntese do processo de ensino e de aprendizagem na modalidade EAD, que consta no projeto pedagógico do curso de pedagogia:

Quadro 4 - Síntese do processo de ensino e de aprendizagem do curso de pedagogia na modalidade a distancia - UAPI

(Continua)

Indicadores	Racionalidade pedagógica prática - reflexiva
Pressuposto	Por meio da prática e ação reflexiva forma-se um profissional apto para executar habilidades e competências inerentes a sua formação. Assim o pressuposto intenta ainda que seja afetuoso ético e dedicado ao contexto de ação para a sua melhoria.
Educação	Ação voltada para a articulação teoria e prática , mediada por vários instrumentos e sujeitos que priorizam a interatividade .Assim, o conhecimento , as mídias ,as tecnologias , o papel ativo dos professores, tutores e alunos convergem para uma integração de saberes e de possibilidades de construção
Alunos	Heterogêneos, multidimensionais, ativos, interativos, construtores, éticos.
Professor	Agente histórico, reflexivo, pesquisador, autônomo, sujeito epistêmico, co-participante do processo educativo. Talento artístico profissional. Emancipa-se pela pesquisa.
Prática Educativa	Interativa, social, histórica.
Aprendizagem	Interacionista mediada, significativa.
Planejamento	Elaborado diante das demandas do contexto educativo, de forma flexível e dinâmica com vista a ativar a proposta do processo ensino – aprendizagem.
Avaliação	Processual. Atrelada a várias etapas do processo parte midiaticizada, parte presencial.
Conhecimento	Construído no contexto, dinâmico, processual. Transformador da realidade.

(Continuação)

Competência Profissional	Desenvolver uma prática pedagógica que articule conhecimento teórico, aplicabilidade deste conhecimento na prática cotidiana do contexto educacional e mediar essa articulação com a reflexão crítica necessária ao desenvolvimento do saber pedagógico.
Práxis	Comprometida, transformadora e ética.

Fonte: Projeto do curso de pedagogia na modalidade a distância – UAPI . p. 36

De acordo com os Referenciais de Qualidade da Educação a Distância cabe ao tutor:

O corpo de tutores desempenha um papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007)

É perceptível a importância que é dada ao tutor no processo de ensino e de aprendizagem na EaD, devendo ele fazer parte inclusive da avaliação do projeto pedagógico do curso. Em consonância com essas atribuições do tutor, além das especificidades de suas atribuições citadas anteriormente na página 80, o PPC do curso de pedagogia apresenta ainda outras atribuições do tutor relacionadas ao acompanhamento e ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos:

- Participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas;
- Realizar estudos sobre a educação a distância;
- Conhecer e participar das discussões relativas à confecção e uso de material didático;
- Auxiliar o aluno em seu processo de estudo; orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- Estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- Auxiliar o aluno em sua autoavaliação;
- Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução;
- Estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso;
- Participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;
- Relacionar-se com os demais orientadores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso.

Também são funções de tutoria:

- Avaliar com base nas dificuldades apontadas pelos alunos, os materiais didáticos utilizados no curso;
- Apontar as falhas no sistema de tutoria;
- Informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- Mostrar problemas relativos à modalidade da EaD, a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos;
- Participar do processo de avaliação do curso.

O PPC ressalta ainda que em caso de necessidade deve haver atendimento específico aos alunos, sendo o tutor o envolvido nesse processo, conforme casos que seguem:

Alunos com baixa visão ou deficiência visual total: teclados com tradução para Braille, software de leitura via voz servindo como suporte para o aluno com necessidade especial e/ou tutor para acompanhamento individual do aluno;
Alunos com deficiência nos membros superiores terão acompanhamento de tutor para efetivação das atividades didáticas referentes ao curso. (Projeto pedagógico dos cursos de pedagogia – UAPI. p. 14)

Para Silva 2011, a função do tutor, enquanto regente de disciplinas, se constitui num prejuízo e desvalorização do magistério em nível superior. A fonte da bolsa recebida pelo tutor advém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que objetiva uma complementação do salário de professores que trabalham para o Estado ou para o município. A falta de salário digno fragiliza o vínculo dos tutores com o programa de tutoria.

O trabalho dos professores no âmbito da EaD é fragmentado. Conforme uma linha de montagem industrial há um professor formador que elabora o material didático pedagógico e há os tutores presenciais e a distância, além do coordenador de tutoria. O professor formador elabora o material didático pedagógico; o tutor a distância utiliza o material didático pedagógico que não foi elaborado por ele para ministrar aulas e acompanhar os alunos através da plataforma de aprendizagem; o tutor presencial acompanha o aluno diariamente no polo para sanar as dúvidas deles; o coordenador de tutoria acompanha a interação do tutor a distância como os alunos através da plataforma de aprendizagem e sempre que possível comparece aos polos para acompanhar as aulas. Uma espécie de “supervisor da linha de montagem”.

Araújo Filho (2015, p. 120) fortalece nossas considerações acima, quando afirma que:

O professor é esfacelado na EaD que coloca um professor para pesquisar, outro para elaborar os conteúdos e mais um para ensinar, nos poucos momentos presenciais, aquilo que não foi elaborado por ele mesmo, sem falar na função do tutor, a distância ou presencial que faz o acompanhamento diário dos alunos. Isso é mais uma forma abrupta de segmentar o conhecimento, negando inclusive a quem ensina.

De acordo as Diretrizes e Normas Nacionais para oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância 2016, a formação dos responsáveis pela aprendizagem do aluno é de responsabilidade das instituições de ensino superior, conforme o artigo:

Art. 3º As instituições de educação superior que atuam na modalidade EaD, respeitando a legislação em vigor e as presentes Diretrizes e Normas Nacionais, respondem pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos; pela definição dos currículos, metodologias e elaboração de material didático; pela orientação acadêmica dos processos pedagógicos; pelos sistemas de acompanhamento e da avaliação da aprendizagem, *assim como pela formação e gestão dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, em sua sede e polos de EaD.* (BRASIL, Resolução 1 de 11 de março de 2016, grifo nosso)

Em consonância com esse artigo, o PPP do curso de pedagogia na modalidade a distância destaca que:

Após a seleção, os 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. Todos os tutores serão certificados ao final do Curso. (Projeto pedagógico dos cursos de pedagogia – UAPI. p. 39)

O que fica evidente é que nos discursos oficiais há uma previsão de que as instituições devem investir na formação dos tutores, no entanto, questionamos se esse processo de formação que é disponibilizado para eles “dá conta” do universo de atribuições que lhes são dispensadas. Outro fator também que nos causa inquietação é se as condições de trabalho do tutor e a sua remuneração para o desenvolvimento desse universo de atribuições concedidas a função de tutor são dignas de fato.

5. O PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

O conhecimento científico, ora aplicado à pesquisa “*O ensino à distância na universidade aberta do Piauí- UAPI: implicações do curso de pedagogia para a formação humana crítica*”, pretende a partir do método utilizado, ir além das aparências observadas dos fenômenos pesquisados. A partir dessa premissa, afirma-se que a forma da observação e a análise dos documentos (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos, entre outros) são suportes que o rigor do conhecimento científico em sua objetividade exige.

Nesse capítulo, apresentaremos o nosso percurso metodológico e as reflexões decorrentes dele, articuladas com os objetivos da pesquisa, ora descrita. Nossa pesquisa não exige alguns dados quantitativos, entretanto parte para a análise desses fatos qualitativamente, buscando compreender o que está por trás desses dados e a relação desses dados encontrados a partir das informações colhidas, especialmente nas falas dos sujeitos, objetivando, dessa forma, o rigor do trabalho científico. Conscientes dos limites dos nossos achados, partiremos das relações dele como o aporte teórico e a análise documental, visto que o enfoque teórico de nossa pesquisa é dialético, ou seja, parte da realidade. Buscaremos assim, desvendá-la profundamente em toda sua essência, conforme Triviños (1987, p. 130) caracteriza o enfoque dialético da pesquisa qualitativa, “O enfoque dialético parte da base, do real que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, o número, que se define e se justifique existencialmente na prática social.”

A ciência, segundo Ferrari (1974, apud Lakatos e Marconi, 2003), sistematiza os conhecimentos, realizando proposições e reações de determinados fenômenos frente a variadas situações. Esses fenômenos, entendidos como objetos de observação, são limitados e colocados frente à verificação. Infere-se, a partir daí, que a ciência parte de métodos sistematizados, portanto científicos.

A nossa pesquisa conta com uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, numa perspectiva crítica e reflexiva, sendo descritiva, exploratória e documental. A escolha da pesquisa qualitativa é justificada por ser essa abordagem a que mais se adequa aos estudos de fenômenos sociais em toda sua complexidade e em contexto espontâneo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com os contextos sociais dos sujeitos investigados e também com as circunstâncias sociais, políticas e econômicas as quais os documentos relacionados aos sujeitos investigados

foram produzidos, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 48), no livro *Investigação qualitativa em educação*, “Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? ”

O pesquisador utiliza-se dos locais próprios dos sujeitos investigados ou de documentação relacionada aos mesmos e, sempre que necessário, busca aproximação com o objeto em seu contexto, ou seja, ao local de estudo.

A pesquisa é exploratória, pois objetiva analisar empírica e teoricamente o objeto de estudo no sentido de mapear o “estado da arte” acerca de uma questão, mapear as discussões em torno de um objeto e também levantar e explorar questões ainda não problematizadas e /ou solucionadas. São, portanto, analisados os fenômenos quantitativos e qualitativos do objeto investigado, tendo em vista a relação entre esses fenômenos. Fato esse que nos permitiu uma maior familiaridade com o objeto de estudo, além da elaboração de hipótese e delineamento, acerca dos fenômenos ora pesquisados.

Na coleta de dados da pesquisa foram utilizados os instrumentos de investigação: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. O questionário e a entrevista foram aplicados com os alunos, com o coordenador do curso de pedagogia, com coordenadores de polo e com formadores e tutores presenciais e a distância, tendo em vista a necessidade de confronto entre a compreensão que eles têm em relação à formação em EAD, numa perspectiva humana crítica. O questionário visou ainda coletar algumas informações básicas dos sujeitos investigados: tempo de atuação nas séries iniciais da Educação Básica, processos formativos que participaram, informações sobre a atividade profissional, uma vez que partimos da concepção de que essa coleta de informações permite uma aproximação maior com o objeto que investigamos. Embora, devido ao número restrito de sujeitos, os dados coletados não permitem generalizações. Após a coleta de dados, eles foram organizados, analisados e discutidos, tomando como referencial o objetivo proposto e o referencial teórico que sustenta nossas discussões, numa perspectiva crítica.

A entrevista nos permitiu ainda a análise da vivência dos sujeitos da pesquisa no Sistema Universidade Aberta do Piauí, bem como a análise das implementações e impactos das políticas públicas de formação, no caso, o ensino a distância para a formação pedagógica humana crítica desses sujeitos. De acordo com Lakatos (2003), dentre algumas vantagens da entrevista é que, a partir dela, o pesquisador tem a possibilidade de identificar e analisar os dados relevantes para a pesquisa, que não aparecem em documentos oficiais. Esse estudo

aprofundado do objeto nos permitiu um conhecimento mais amplo e detalhado do objeto estudado.

As informações foram analisadas na perspectiva do materialismo histórico-dialético, método fundado em Karl Marx (1818-1883). Nessa direção, o objeto de estudo em questão não foi compreendido desvinculado da totalidade do real e suas múltiplas determinações, pois buscamos a compreensão dos determinantes que produzem a realidade do objeto de análise em toda a sua especificidade. De acordo com Triviños (1987), há três categorias básicas no materialismo histórico e dialético: a matéria, a consciência e a prática. Para ele existe uma realidade objetiva, regida pela lei “fundamental da dialética” que é a “unidade e a luta os contrários”. Ainda de acordo com Triviños (1987), as categorias no marxismo se criam a partir do desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, podendo ser entendidas como, “[...] formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 55).

À luz do materialismo histórico, que diz respeito aos condicionantes históricos, políticos e econômicos, a análise do discurso dos sujeitos da pesquisa ora apresentada, buscou a compreensão que dá sentido à produção do discurso dos sujeitos e a relação deste com o contexto social em que estão inseridos. Nessa direção, nossas análises foram sustentadas a partir dos discursos dos sujeitos, observando como esse discurso se constitui, a partir da história e da ideologia que perpassam na subjetividade deles.

Dessa forma, houve necessidade da compreensão da fala dos sujeitos, identificando as condições de produção desse discurso. Nessa perspectiva fizemos a análise do conteúdo não apenas semanticamente, mas levando em consideração a sociedade a qual os sujeitos pertencem, observando a totalidade dessa sociedade (estrutura social política, econômica e histórica).

O marxismo integra três aspectos basilares: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. O materialismo dialético é a base do marxismo, caracteriza explicações coerentes, racionais e lógicas do pensamento, tendo uma tradição na filosofia materialista, na evolução das ideias para a interpretação do mundo, a partir de uma concepção científica, tendo como ponto de partida a prática social da humanidade. O materialismo histórico analisa a evolução histórica da sociedade a partir da prática social. Assim há uma consideração do homem com a natureza entre si, independentemente da consciência. Na concepção materialista há três características importantes: a matéria, a consciência e a prática social. (TRIVIÑOS 1987)

A matéria é o reflexo da consciência, mas existe independentemente da mesma. O movimento da matéria é complexo, sendo esta uma realidade objetiva, refletida por sensações, embora exista independentemente da consciência. Em condições favoráveis, a matéria permitiu o surgimento da matéria orgânica e após milhões de anos, o surgimento de seres com capacidade de ideias, de pensamentos. O materialismo dialético, portanto é temporário, relativo e independe da consciência dos homens, ainda que seja refletido por esta. Seu conceito está nas formas da realidade objetiva.

Para o materialismo dialético, os sistemas concretos sob os quais se apresenta a matéria não são criações subjetivas. Eles existem objetivamente. São organizações que respondem a certos princípios que revelam integrações, unidades etc. As galáxias, o sistema solar, as moléculas, os átomos etc. são sistemas concretos matérias (Triviños, 1987, p.59)

De acordo com Triviños, (1987) são reconhecidas como formas fundamentais da matéria: os sistemas de natureza inorgânica (partículas elementares e campo, átomos, moléculas, corpos macroscópicos, sistemas cósmicos de diferentes ordens); sistemas biológicos (toda a biosfera desde os micro organismos até o homem) e os sistemas socialmente organizados (homem, sociedade). Essas formas não se esgotam, uma vez que são tão complexas que não se pode negar a possibilidade de outras variedades da matéria.

Nessa direção, “podemos concluir que nada no mundo está imóvel [...] o movimento não pode ser criado nem eliminado. No materialismo dialético são formas gerais da existência objetiva, o tempo e o espaço, pois existem independentemente da consciência humana. Na concepção de Triviños para a compreensão de consciência é necessário o entendimento de que a realidade objetiva (matéria) levou milhões de anos para desenvolver-se em diferentes fases e que esse desenvolvimento continua se evoluindo, podendo inclusive alcançar outras manifestações no futuro. A consciência surge quando o homem em seu processo evolutivo torna-se humano com capacidade de pensar. Nesse sentido “A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza do cérebro humano”. Entretanto, Triviños chama atenção de que o cérebro por si só não pensa. A consciência reflete a realidade objetiva, que é a matéria e esta tem influência sobre os sentidos. Lembrando ainda, que a capacidade de reflexão da consciência depende além da realidade objetiva, das condições inerentes a ela mesma. O trabalho e a linguagem são categorias ligadas ao desenvolvimento da reflexão da realidade objetiva.

No longo do processo de evolução, o homem foi acumulando experiências que ele utilizava para a resolução de problemas do cotidiano, em poucas palavras pode-se afirmar que o homem, a partir de suas experiências, enfrentava a realidade objetiva, sendo que no decorrer

do processo evolutivo nasceram também as teorias, conceitos e leis. Cada teoria foi submetida à realidade do homem, sendo um instrumento útil, mas podendo ser descartado ou reformulado. A prática no materialismo dialético é concebida por Marx e Engels como critério da verdade na teoria do conhecimento. O homem se distingue dos animais ao produzir seus meios de sobrevivência, a sua vida material Triviños, (1987).

Após nossos estudos e definição do método para nossa pesquisa, partimos para a entrevista dos sujeitos. Ao todo, entrevistamos 13 (treze) sujeitos participantes do processo de ensino na modalidade a distância Universidade Aberta do Piauí – *UAPI* da Universidade Federal do Piauí- *UFPI*. Os polos de Monsenhor Gil e de Água Branca foram escolhidos pelos seguintes critérios: primeiro por estarem entre os 17 polos que ofertam o curso de pedagogia, segundo por estarem entre os seis polos que teriam alunos egressos do curso de pedagogia no ano de 2016 e, em terceiro lugar, mas não menos importante, pelo fato de levarmos em consideração a proximidade desses polos de Teresina, fato que contribuiria para a efetivação de nossa pesquisa, tendo em vista o tempo de que dispomos, além de gastos extras que poderiam onerar nossa investigação. Outro fator preponderante para nossa escolha foi a situação econômica das regiões onde os polos estão situados, que são regiões de extrema pobreza, onde as atividades comerciais, principalmente as informais são alicerce de sobrevivência da população. A maioria dos jovens, quando suas famílias têm condição econômica favorável, buscam por melhores condições de estudo e trabalho na capital. Aqueles que não possuem essa condição são relegados ao que resta no município: ensino público e precário, emprego informal assalariado ou atividade agrícola, conforme já descrito na contextualização desses municípios.

Nesse cenário, o ensino a distância se constitui uma oportunidade para a população do município. Essa situação, entretanto, é contraditória, pois como os polos são próximos de Teresina (capital) e as aulas presenciais acontecem aos sábados, muitos jovens residentes de Teresina que não conseguem ingressar em cursos superiores em Teresina, recorrem aos polos circunvizinhos da mesma. Esse fato, em nosso entendimento, se constitui numa competição desleal com os jovens dos municípios, uma vez que a concorrência fica bem elevada. Isso nos faz refletir se as condições materiais entre alunos residentes da capital e alunos residentes nos municípios são as mesmas. Possivelmente não! O acesso ao ensino superior não ocorre em condições de igualdade. Nossa própria legislação é contraditória, pois ao mesmo tempo em que fala em condições igualitárias de acesso ela coloca a imposição “de acordo com mérito de cada um”:

Essas informações foram bem evidenciadas durante a entrevista, uma vez que verbalmente houve um despojamento dos sujeitos, que nesse momento, retrataram esses

aspectos com riqueza de informações, inclusive de forma espontânea e com detalhamentos. Esse fato favoreceu maior percepção desses sujeitos, nos permitindo uma aproximação real e uma apreensão mais apurada de suas vivências. Fato esse, oportunizado durante a entrevista, conforme mencionam Bogdan e Biklen, 94, p.134:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam ideias do mundo.

O campo de estudo foi a Universidade Federal do Piauí (UFPI) com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ofertado na modalidade EaD, através do Programa Universidade Aberta do Piauí (UAPI).

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi escolhida por ser a instituição que faz parte da região Nordeste, que de acordo com o estudo exploratório do professor brasileiro, a partir de dados do Censo de 2007 é a região que mais possui professores leigos:

“Os professores que cursaram apenas o ensino fundamental representam 0,8% do total, que corresponde a 15.982 docentes. ***Embora haja maior concentração de professores com essa escolarização na Região Nordeste***, verifica-se sua presença também, nas demais regiões...” (Brasil, Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 p. 26 grifo nosso)

De acordo com a coordenação do curso, há alunos matriculados que estão em sua primeira graduação e atuam como professores das séries iniciais da Educação Básica, ou seja, são professores normalistas. Além de alunos que são professores normalistas, há também, alunos professores que atuam, tendo como formação apenas com o ensino médio. Outro fato que também justifica a escolha da UFPI como campo da pesquisa é porque atuo nesta instituição como Técnica em Assuntos Educacionais, tendo, dessa forma, facilidade de acesso à fonte de pesquisa do objeto investigado.

A partir de exigências da LDB de 1996 é evidenciada a obrigatoriedade na formação inicial e continuada do professor. No artigo 87 da então LDB ficou estabelecido que até o final da década seriam admitidos professores com formação em nível superior ou formados através de treinamentos em serviço. E é nesse cenário que vários professores recorrem à primeira graduação, situação em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa em questão.

É a partir desse contexto que delimitamos os sujeitos de nossa pesquisa, que como mencionado anteriormente, são alunos egressos do curso de pedagogia da Universidade Aberta

do Piauí, que já atuavam na rede de educação pública ou privada antes de ingressar na primeira licenciatura em pedagogia, enquadrando-se na lógica desse contexto, como professores leigos. Além desses sujeitos, estão inseridos em nossa pesquisa, tutores, professores formadores, coordenador geral do curso de pedagogia e coordenadores de polos da UAPI.

De acordo com informações da coordenação do curso de pedagogia, no ano de 2016 havia dezessete polos distribuídos em municípios de Teresina e em seis deles encontravam-se alunos que estariam em processo de conclusão do curso de pedagogia neste mesmo ano: Água Branca, Floriano, Inhumas, Monsenhor Gil, Elesbão Veloso e Simões. Desses seis polos selecionamos dois, observando a localização das regiões do Estado do Piauí em que estão situados, tendo em vista a aproximação dos polos da cidade de Teresina, capital onde fica localizada a Universidade Aberta do Piauí – UAPI, a saber: Água Branca, situada, na microrregião do Médio Parnaíba Piauiense, mesorregião do Centro-Norte Piauiense e Monsenhor Gil, situado também, no centro norte de Teresina. Em cada polo foram entrevistados aleatoriamente alunos que se enquadravam no perfil de nossos sujeitos e profissionais da educação a distância, totalizando 13 (treze) entrevistados, conforme tabela que segue:

Tabela 5- Sujeitos da pesquisa distribuídos por polos

Polo	Coordenador geral do curso de pedagogia	Coordenador de polo	Professor Formador	Tutor Presencial	Tutor a Distância	Aluno
Água Branca	1	1	2	1	1	1
Monsenhor Gil		1		1	2	2

Fonte: Elaborada pelo autor

Assim, foram entrevistados os seguintes sujeitos: 03(três) alunos egressos do curso de pedagogia, sendo 02 (dois) do polo de Monsenhor Gil e 01 (um) do polo de Água Branca; 02 (dois) tutores presenciais do curso de pedagogia, sendo 01 (um) de cada polo; 03 (três) tutores a distância, sendo 02 (dois) do polo de Monsenhor Gil e 01(um) do polo de Água Branca; 02 (dois) coordenadores de cada polo; 02 (dois) professores formadores e o coordenador geral do curso de pedagogia.

Informamos que a quantidade de sujeitos por polo foi definida aleatoriamente, de acordo com o número de sujeitos que conseguimos contatar e que nos concederam a entrevistas e/ou que se adequavam ao perfil estabelecido *a priori*, como no caso dos alunos que definimos como aqueles que fossem egressos e que antes do curso já possuíssem experiência como

professor das séries iniciais da educação básica, se enquadrando, portanto, com professor leigo antes de ingressar no curso superior.

Consideramos pertinente a aproximação com esses sujeitos que fazem parte do ensino a distância da referida IES, enquanto mais um elemento que contribuiu para o desvelamento da materialidade do ensino a distância no interior do Estado do Piauí, ainda que esse elemento seja representado por essa pequena amostra, essa somada aos documentos e aporte teóricos pesquisados, subsidiaram nossas análises.

5.2. AMBIENTE DA PESQUISA E OS SUJEITOS

5.2.1. A UAB na Universidade Federal do Piauí – UFPI

A universidade Federal do Piauí atualmente conta com 38 polos de funcionamento para os cursos de licenciatura e de bacharelado em *EAD*. Ao todo são 15 cursos de graduação, além de pós-graduação, extensão e de aperfeiçoamento. O Programa de Universidade Aberta foi criado pelo *Mec* em 2005, com objetivo de ampliar e interiorizar a oferta da Educação superior gratuita e de qualidade. No ano de 2006, a partir de chamada pública em edital próprio, a *UFPI* elaborou o Projeto de criação do Centro de Educação à Distância. A primeira oferta dessa modalidade foi para os cursos de Administração, sendo estes, de acordo com informações coletadas no site da *UFPI* (www.cead.ufpi.br), de caráter experimental.

Os cursos são ofertados pela *UFPI* e gerenciados pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (*CEAD*), a partir do Programa Universidade Aberta do Brasil *UAB*). A *CEAD* promove e apoia os cursos a distância, sendo composta por uma Direção Geral que é assessorada por duas Secretarias: Controle Acadêmico e Administrativa, e contando com seis Coordenações: Coordenação Geral de Apoio aos Polos, Coordenação de Tutorias, Coordenação de Projetos, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Informática e Coordenação de Produção de Material. Sendo parte integrante da *UAB*, a *UFPI* tem apoio financeiro da *CAPES*, cabendo a ela a responsabilidade do financiamento e controle das ações da *UAB*. (Relatório das Atividades do Centro de Educação Aberta e Distancia (*CEAD*) da Universidade Federal do Piauí - *UFPI* -2015)

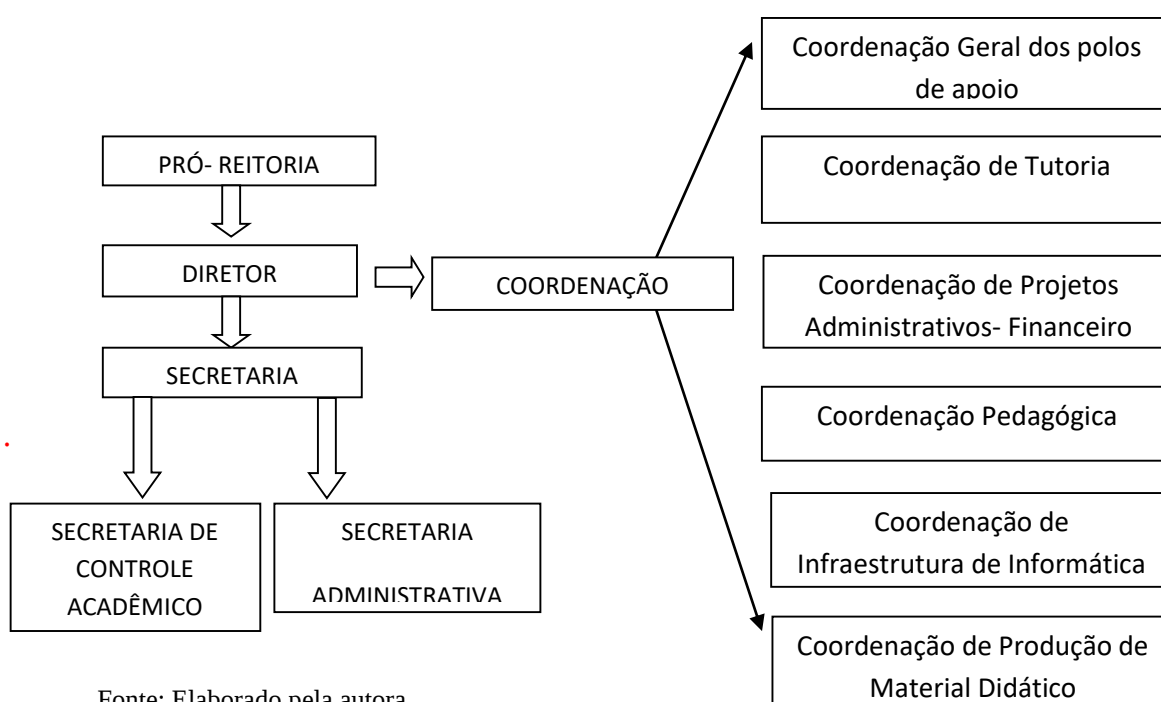
A princípio foram ofertadas 500 vagas distribuídas em 08 polos no Piauí, quais sejam: Teresina, Parnaíba, Picos, Floriano, Bom Jesus, Esperantina, Piripiri e São Raimundo Nonato. O Banco do Brasil custeou um valor de 1.800 reais por funcionário aprovado no primeiro concurso-vestibular do ano de 2006. De acordo ainda com o *site*, os cursos na

modalidade a distância utilizam em sua metodologia material impresso, áudios, vídeos, multimídia, internet, videoconferências e fórum, a partir de plataforma Virtual de Ensino; no caso, a priori, a plataforma *E-Proinfo* em seguida *MOODLE* e, atualmente, a plataforma *SIGAA*. Essas plataformas são ambientes de aprendizagem colaborativa, baseados em tecnologia da *WEB*.

De acordo com o Relatório de Atividades realizadas pelo Centro de Educação Aberta e a Distância, a UFPI utiliza uma metodologia de estudo que disponibiliza aos alunos material impresso, áudios, vídeos, multimídia, *internet*, videoconferências e fóruns de discussão, além dos encontros presenciais realizados nos polos de apoio. No ano de 2015, obteve 10.000 alunos matriculados nos cursos ofertados na modalidade a distância, tanto de graduação quanto de pós-graduação, distribuídos em 38 polos de apoio presencial.

Atualmente, de acordo com informações da coordenação da *CEAD*, O Centro de Educação Aberta e a distância da *UFPI – CEAD* apresenta o seguinte organograma:

Organograma 1 – Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI - CEAD



Fonte: Elaborado pela autora

Segue lista de profissionais que atuam diretamente com o ensino a distância, com suas respectivas atribuições, a partir das diretrizes da CEAD. Essa lista foi retirada do projeto e do curso de pedagogia do ano de 2016:

COORDENADOR DE CURSO – Responsável pela coordenação do curso. Implica em acompanhar e avaliar todo o processo de execução do curso.

PROFESSORES – Serão responsáveis pelas disciplinas de cada módulo 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.

COORDENADORES DE POLO – Serão indicados pelos representantes do curso e farão o acompanhamento dos estudantes.

COORDENADOR DE TUTORIA – Trabalha diretamente com os tutores, auxiliando-os nas atividades de rotina.

TUTORES E MONITORES – Ocupam papel importante, atuando como elo de ligação entre os estudantes e a instituição. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem: esclarecem dúvidas, reforçam a aprendizagem, coletam informações sobre os estudantes para a equipe e principalmente, atuam na motivação.

A direção do CEAD é destinada a um professor, que possua conhecimentos profissionais e técnicos em EaD. Este recebe apoio das secretarias e coordenações. Tendo em vista a oferta de educação com qualidade, de acordo com o site da CEAD, a mesma promove constantes capacitações que são ministradas pelos profissionais da UFPI e de outras IES. As coordenações possuem equipamentos de cunho operacional para apoio às atividades que lá são desenvolvidas. Há também professores, técnicos administrativos, alunos e tutores. Nessa direção, a UFP, objetiva a ampliação de vagas e implantação de novos cursos, que segundo ainda informa o *site*, tenha grade curricular que “não exijam uma infraestrutura complexa que impossibilite a sua implantação”.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de pedagogia da CEAD:

Em cada polo há um centro de apoio com infraestrutura e organização de serviços que permitem o desenvolvimento de atividades de cunho administrativo e acadêmico do curso à distância e conta com um Coordenador de Polo, Apoio Logístico, Secretária, Técnico de Informática, Tutores Presenciais (PPC do curso de pedagogia p.140)

Durante o ano de 2015, de acordo com o Relatório do *CEAD* foram realizadas as atividades que seguem:

- ✓ Atividades acadêmicas nos polos de apoio presencial, tais como: aulas, encontros presenciais, oficinas pedagógicas, seminários temáticos, minicursos, feiras culturais, apresentações de trabalho de conclusão de curso (TCC) e cerimônias de colação de grau.
- ✓ Produção e distribuição do material didático impresso aos alunos nos polos de apoio presencial.

- ✓ Visitas aos polos por parte dos coordenadores UAB e também dos coordenadores de curso, professores e tutores.
- ✓ Capacitações para os tutores a distância dos cursos, realizadas na sede do CEAD.

No ano de 2015 os encontros presenciais foram reduzidos devido a uma limitação de repasse de verbas para a UFPI através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. De acordo com o relatório de atividades da CEAD (2015), para que os alunos não fossem prejudicados houve uma intensificação de atividades através dos ambientes virtuais de aprendizagem (MOODLE e SIGAA), além de uma participação maior dos tutores presenciais que moram nas proximidades dos polos, fato esse que colaborou com a redução de custos com diárias para deslocamento dos tutores a distância. Foi realizada ainda, a gravação de vídeoaulas por professores das disciplinas em Teresina para envio aos polos.

Segue tabela com apresentação dos cursos que atualmente são ofertados pela CEAD- UFPI:

Tabela 6 – Curso ofertados pela CEAD- UFPI

(Continua)

<i>CURSOS DE LICENCIATURA</i>	<i>NOVOS CURSOS DE LICENCIATURA</i>	<i>BACHARELADO</i>	<i>CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO</i>	<i>NOVOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO</i>	<i>MESTRADO</i>
<i>Matemática</i>	<i>Computação</i>	<i>Administração</i>	<i>Gestão Pública</i>	<i>Alfabetização e Letramento</i>	<i>Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional (PROFMA T)</i>
<i>Química</i>	<i>História</i>	<i>Administração Pública</i>	<i>Gestão Pública Municipal</i>	<i>Ecologia</i>	
<i>Física</i>	<i>Geografia</i>	<i>Sistemas de Informação</i>	<i>Gestão em Saúde</i>	<i>Educação Permanente para Estratégia de Saúde da Família</i>	

(Continuação)

<i>Ciências Biológicas</i>	<i>Licenciatura em Ciências da Natureza</i>		<i>Gênero e diversidade na Escola</i>	<i>Ensino de Química</i>	
<i>Filosofia</i>			<i>Gestão de Políticas públicas em Gênero e Raça</i>	<i>Física</i>	
<i>Pedagogia</i>				<i>Gestão Educacional em Rede</i>	
<i>Letras- Inglês</i>				<i>Histórica Social da Cultura</i>	
<i>Letras – Português</i>				<i>Informática na Educação</i>	
				<i>Língua Brasileira de Sinais</i>	

Fonte: <<http://www.cead.ufpi.br>>. Acessada em 05/06/2015

Analisando os dados da tabela, houve um crescimento considerável de cursos de licenciatura, que apresenta atualmente quatro novos cursos. Em direção oposta, o número de curso de bacharelado não teve crescimento. Outro fato observado foi uma oferta significativa de cursos de especialização, apresentando um total de dez cursos. A *CEAD* também oferta um curso de mestrado profissional em Matemática, sendo este constituído em rede nacional.

Apresentado o panorama geral de quantitativos de polos e cursos ofertados pela *CEAD – UFPI* nos deteremos agora com maior profundidade sobre o curso de pedagogia, que faz parte do universo dos sujeitos que iremos pesquisar.

O curso de pedagogia tem como objetivo a qualificação dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, relacionada especialmente à realidade política-econômica-social e a qualidade de ensino, firmando um compromisso ético, visando uma sociedade mais justa e inclusiva:

Os objetivos do Curso de Pedagogia estão baseados em três postulados básicos; qualificar professores para Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental, contribuindo para a formação de um profissional comprometido com as questões culturais e educacionais locais, regionais, bem como, com as questões relativas à realidade político-econômica e social e ética, tendo sempre como referência o compromisso ético de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. (Fonte: <<http://www.cead.ufpi.br>>).

A área de atuação no curso de pedagogia é docência no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo atuar em instituições escolares ou não e em gestão educacional. A justificativa para a criação do curso gira em torno das demandas da sociedade

contemporânea, cada vez mais exigindo professores que possam construir e reconstruir novos saberes necessários para a formação e emancipação humana:

A realidade da sociedade contemporânea traça um novo perfil para os pedagogos/as, exige sua formação cada vez mais sensível à solicitação do real. Profissionais que possam criar novas alternativas às exigências da formação e de organização da escola básica, produzindo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação e emancipação humana de nossa infância, nossa juventude e de nossos adultos.(Fonte: <http://www.cead.ufpi.br>).

Ao todo são 17 polos que ofertam curso de licenciatura em pedagogia, conforme informações da tabela que segue:

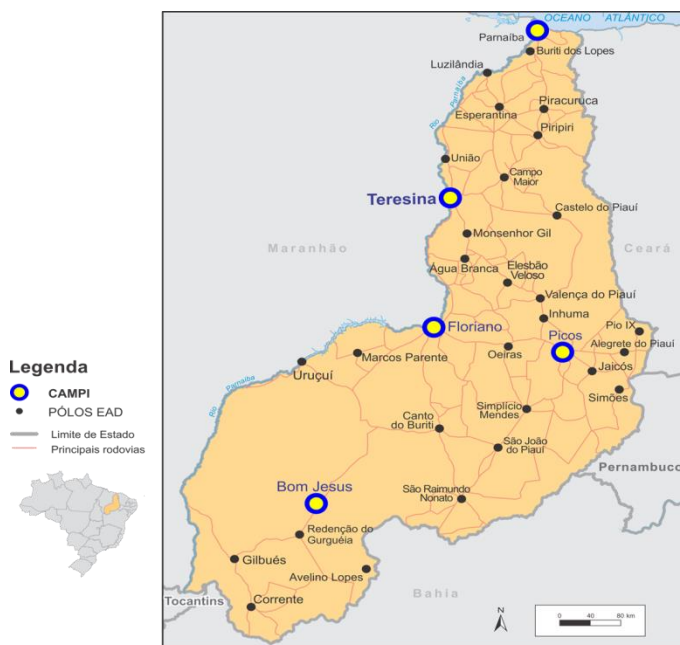
Tabela 7 – Curso de licenciatura em pedagogia da UAPI distribuídos por polos

POLO	CURSO	ATIVOS
Água Branca	PEDAGOGIA	90
Alegrete do Piauí	PEDAGOGIA	17
Anísio de Abreu	PEDAGOGIA	46
Campo Alegre de Lourdes	PEDAGOGIA	40
Corrente	PEDAGOGIA	53
Elesbão Veloso	PEDAGOGIA	42
Floriano	PEDAGOGIA	60
Inhuma	PEDAGOGIA	104
Jaicós	PEDAGOGIA	25
Juazeiro	PEDAGOGIA	42
Luzilândia	PEDAGOGIA	89
Marcos Parente	PEDAGOGIA	60
Monsenhor Gil	PEDAGOGIA	114
Pio IX	PEDAGOGIA	45
Redenção do Gurguéia	PEDAGOGIA	20
Simões	PEDAGOGIA	91
Simplício Mendes	PEDAGOGIA	47
Total		985

Fonte: Coordenação de Estatística e documentação de Ensino- CEDE – UFPI/2016

Para visualização das regiões em que estão situados os Campi e polos, não somente do curso de pedagogia, mas dos demais cursos, segue mapa ilustrativo:

Mapa 1 – Mapa ilustrativo da localização de polos da Educação a distância no Piauí

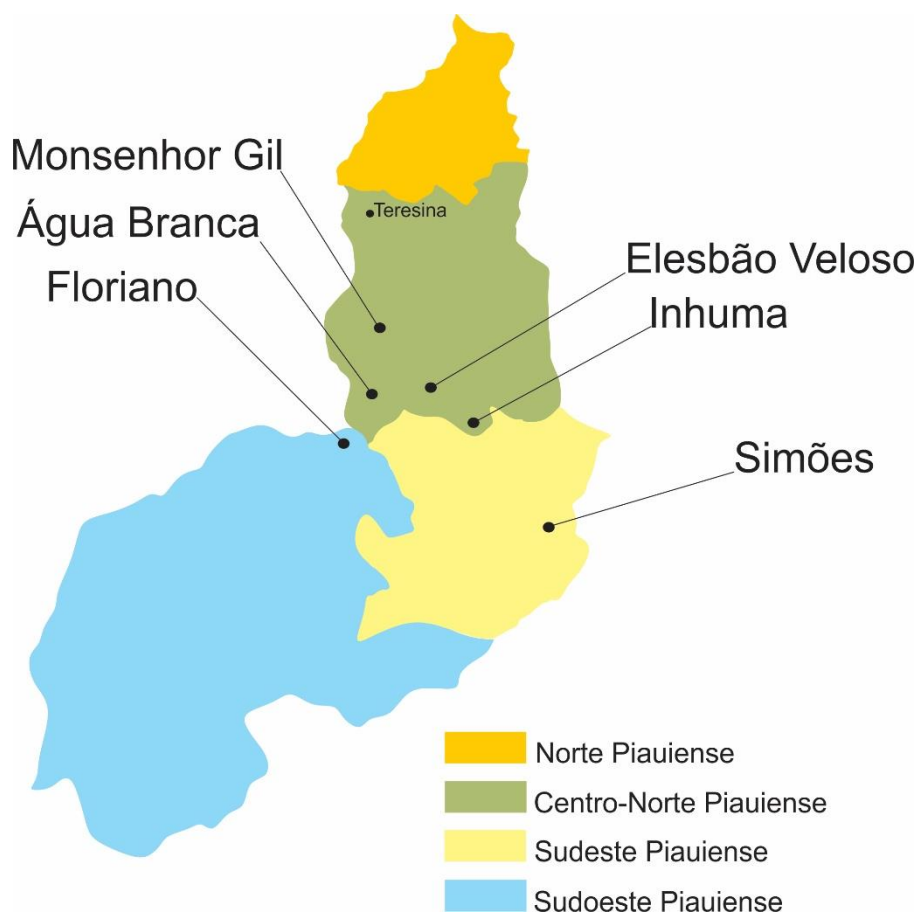


Fonte: Coordenação do centro de Educação a Distância- CEAD – UFPI

Desses 17 polos, há seis em que os alunos no ano de 2016 cursaram o último semestre do curso de pedagogia: Água Branca, Floriano, Inhumas, Monsenhor Gil, Elesbão Veloso e Simões. Desses seis polos selecionamos dois, observando a localização das regiões do Estado do Piauí em que estão situados, tendo em vista a busca pela diversificação do universo regional dos sujeitos pesquisados para confronto entre a realidade social política e econômica às quais os sujeitos investigados estão inseridos. Foram selecionados então, os municípios: Monsenhor Gil, situado no centro-norte piauiense e Água Branca situado na mesorregião centro norte piauiense. A proximidade relativa das regiões em relação à capital do Piauí, onde fica situado a Universidade Aberta do Piauí – UAPI foi levada também em consideração. Monsenhor Gil fica a 64,30 km de Teresina e Água Branca a 97,1km.

Segue mapa do Piauí, localizando os polos e respectivas regiões em que os alunos concluíram o curso de pedagogia no ano de 2016:

Mapa 2 – Localização dos polos de concludentes do curso de pedagogia no ano de 2016



Fonte: < <http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/estado/pi/estado-piaui-mesorregioes-nomes.png> >
Data acessada: 17/04/2016

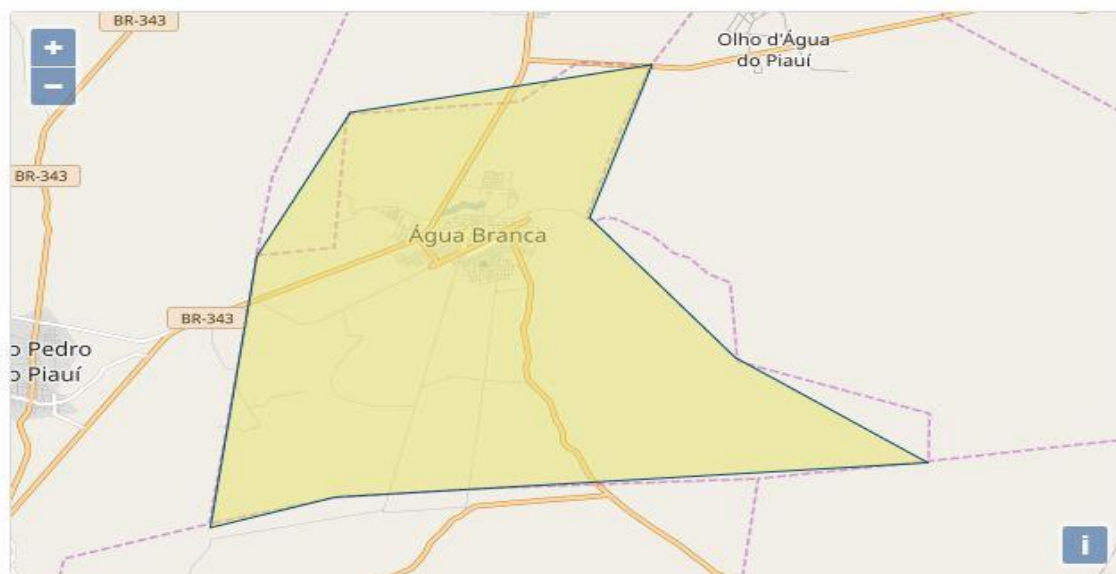
5.3. CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, POLÍTICO E ECONÔMICOS DOS POLOS PESQUISADOS

5.3.1 Água Branca¹⁴

A cidade de Água Branca localiza-se na microrregião do Médio Parnaíba Piauiense, mesorregião do Centro-Norte Piauiense. Fica localizada a uma distância de 97,1 km de Teresina, capital do Piauí.

¹⁴ Informações retiradas do site: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Piaui/aguabranca.pdf

Mapa 3 – Síntese de localização do Município de Água Branca



Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualização/dtbs/Piauí/água-branca.pdf

A cidade tem seu nome ligado à constituição de sua própria história. Inicialmente é denominada de “Lagoa do Gato”, pela existência de felinos em suas terras, posteriormente, no processo de exploração de suas terras é encontrada água bastante leitosa, passando a ser denominada a partir daí “Água Branca”. A sua elevação de categoria de município ocorreu em 1954, pela lei estadual de nº979, de 30/04/1954. De acordo com o censo do IBGE 2016, Água Branca tem população de 17.068.

A principal atividade econômica de Água Branca é o comércio, sendo o Carnaval um atrativo para a movimentação da economia local.

Segue síntese de algumas informações da cidade de acordo com o IBGE, entre os anos 2010 e 2015:

Quadro 5 – Dados da Cidade de Água Branca – Censo de 2010-2015 (Continua)

Área da unidade territorial – 2015	97,041 km ²
Estabelecimentos de Saúde SUS	17
Matrícula - Ensino fundamental – 2015	2.785
Matrícula - Ensino médio – 2015	837
Número de unidades locais	319
Pessoal ocupado total	1.733
PIB per capita a preços correntes – 2014	8.634,03
População residente	16.451
População residente – Homens	7.804

(Continuação)

População residente – Mulheres	8.647
População residente alfabetizada	11.706
População residente que frequentava creche ou escola	5.946
População residente, religião católica apostólica romana	13.800
População residente, religião espírita	9
População residente, religião evangélicas	1.554
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Rural	772,1
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Urbana	1.236,25
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Rural	184,67
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Urbana	255
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010)	0,639

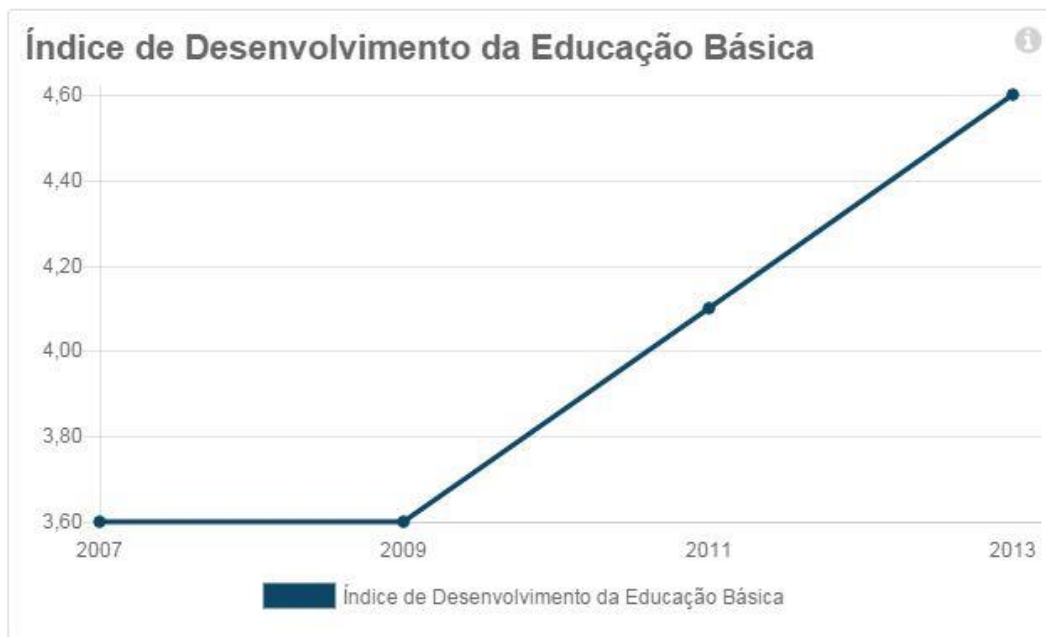
Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Conforme dados do quadro acima, em 2014, Água Branca apresentava um PIB per capita de R\$ 8.634,03. Na comparação com os demais municípios do estado, sua posição era de 27 de 224. Comparando com municípios do Brasil todo, sua colocação era de 3922 de 5570, ou seja, o município possui um dos menores PIB, tanto em relação a Teresina como em relação ao Brasil como um todo. Em 2015, tinha 91.3% do seu orçamento proveniente de fontes externas. Em comparação aos outros municípios do estado, estava na posição 149 de 224 e, quando comparado a municípios do Brasil todo, ficava em 1843 de 5570. (cidades.ibge.gov.br)

Consideramos relevante apresentar em gráficos alguns dados da cidade, para uma melhor visualização e para subsidiar nossas inferências quanto ao município.

Em relação a dados da educação, de acordo ainda com o IBGE, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica apresenta um crescimento de 3,60 para 4,60 entre os anos 2007 e 2013:

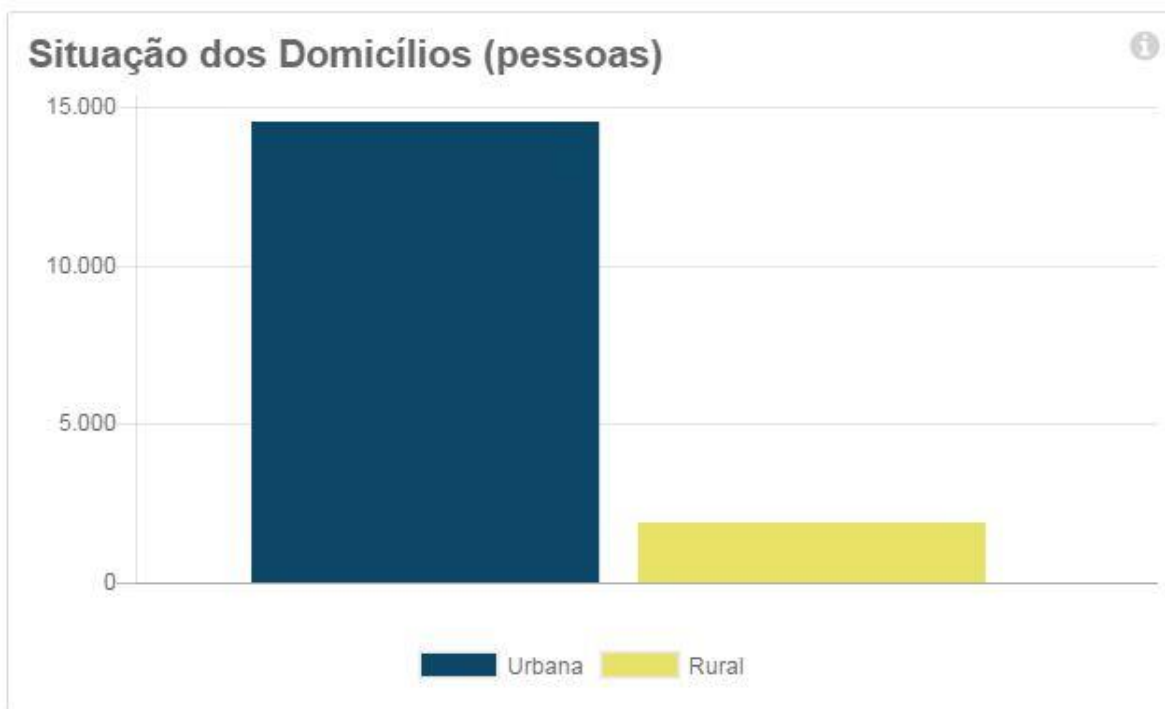
Gráfico 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Cidade de Água Branca -2007-2013



Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualização/dtbs/Piauí/água-branca.pdf

Em relação ao domicílio da população de Água Branca, constatamos que a maioria fica na zona urbana:

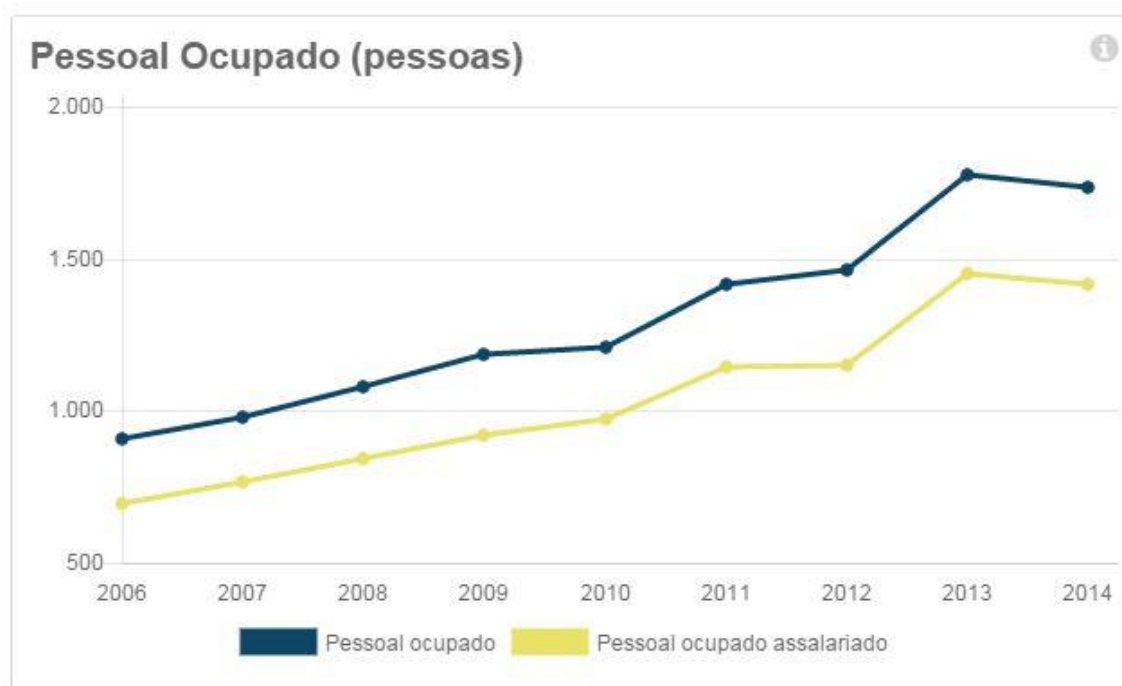
Gráfico 6 – População rural X população Urbana – Água Branca



Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualização/dtbs/Piauí/água-branca.pdf

Outro dado que nos chama atenção é em relação à ocupação das pessoas que residem na cidade. A maioria tem uma ocupação, mas não assalariada. Em 2014, o salário médio mensal era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.2%. Já na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 151 de 224 e 20 de 224, respectivamente. Comparando com municípios do Brasil, está situada na posição 4269 de 5570 e 3314 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 46.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 213 de 224 dentre os municípios do estado e na posição 1966 de 5570 dentre os municípios do Brasil. (cidades.ibge.gov.br). Esses dados colocam o município de Água Branca com um dos mais pobres tanto em Teresina como em relação ao Brasil, uma vez que quase a metade da população tem rendimento de meio salário mínimo.

Gráfico 7 – Pessoal Ocupado X pessoal assalariado - Água Branca

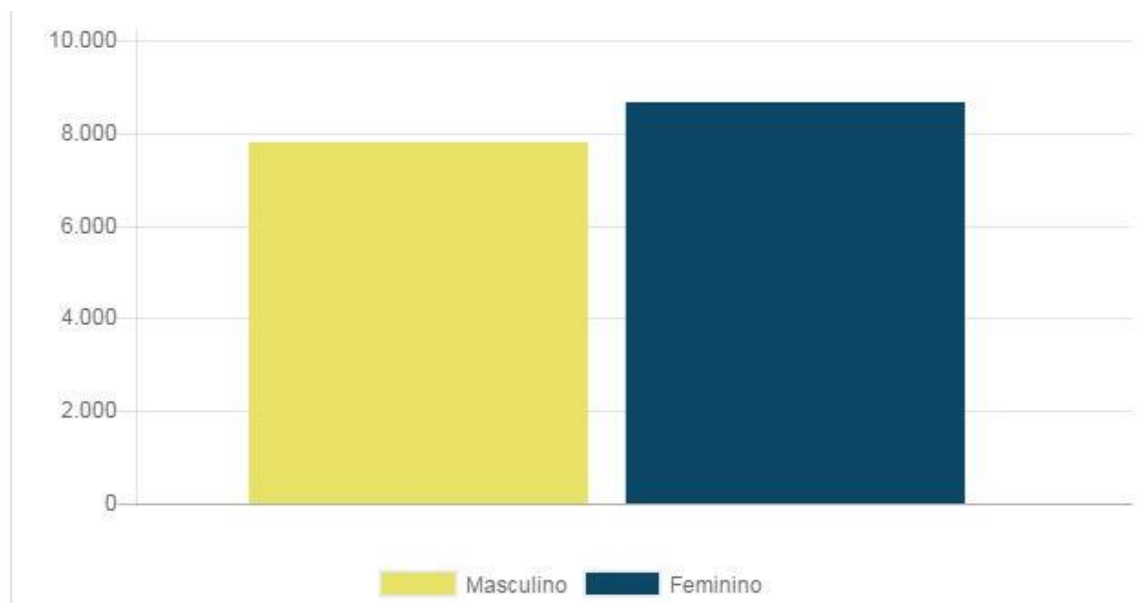


A

Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualização/dtbs/Piauí/água-branca.pdf

A maioria da população é feminina, conforme revela gráfico que segue:

Gráfico 8 - População por sexo – Água Branca



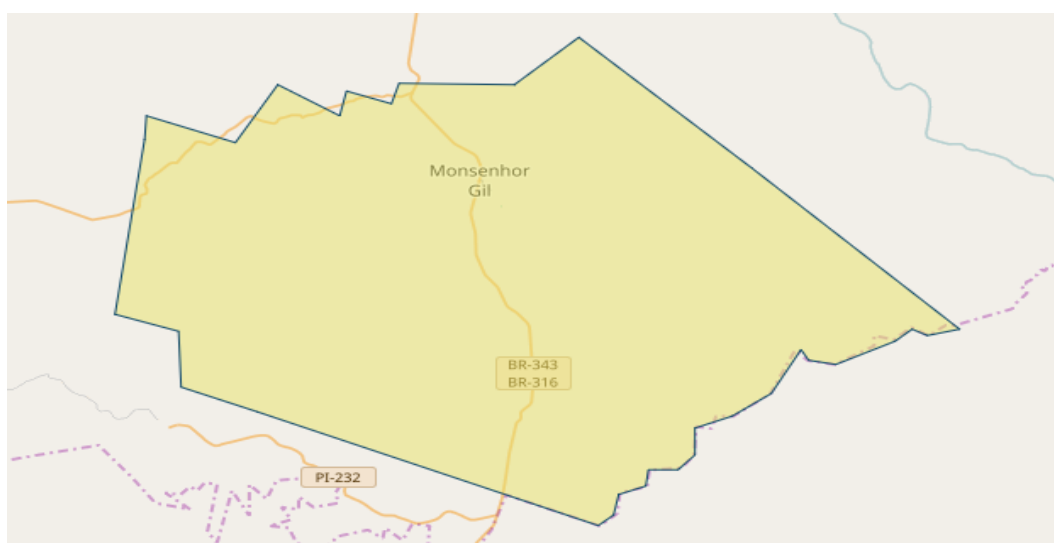
Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Piauí/águaabranca.pdf

5.3.2 Monsenhor Gil

Monsenhor Gil fica a uma distância de 64,30km de Teresina, sendo localizado na microrregião de Teresina na mesorregião do Centro- Norte do Piauí. Em 2015 sua população foi estimada em 10.410, tendo área de 582,548km².

Segue síntese do mapa da localização da cidade:

Mapa 4 – Síntese do mapa de localização da cidade Monsenhor Gil



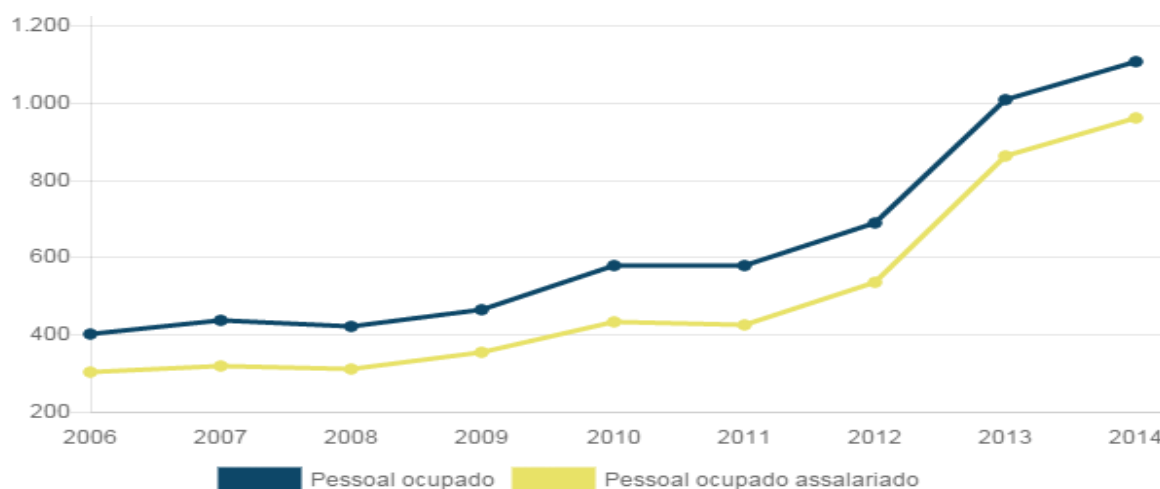
Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Piauí/águaabranca.pdf

A História de Monsenhor Gil é relacionada à vida religiosa do cônego Monsenhor Gil, que foi ordenado em Roma aos 25 anos de idade. Com o falecimento de seu pai, o cônego herda vários bens, incluindo a fazenda Lages. Através de leilões e donativos construiu a igreja Menino Deus. Posteriormente doou todos os seus bens, inclusive a igreja, agora chamada de Natal e casa de seus pais, que atualmente é a Casa Paroquial da cidade. Esse fato atraiu várias pessoas, o que contribuiu para o desenvolvimento do comércio local, sendo o povoado chamado de Natal. No ano de 1963 o povoado de Natal é elevado à categoria de município passando a denominar-se Monsenhor Gil, através da lei Estadual número 2533 de 06/12/1963.

Em 2014, o salário médio mensal da referida cidade era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.2%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 151 de 224 e 20 de 224, respectivamente. Comparando com municípios do Brasil todo, ficava na posição 4269 de 5570 e 3314 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 46.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 213 de 224 dentre os municípios do estado e na posição 1966 de 5570 dentre os municípios do Brasil. (cidades.ibge.gov.br). A partir desses dados podemos afirmar que Monsenhor Gil é um município “paupérrimo”, com um número baixo de pessoas com emprego formais, possuindo quase metade dos domicílios uma renda media domiciliar de apenas meio salário mínimo.

O número de pessoal ocupado, mas sem atividade assalariada vem crescendo mais do que aqueles ocupados e assalariados, conforme ilustra o gráfico:

Gráfico 9 – População ocupada x população assalariada - Monsenhor Gil



Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualização/dtbs/Piauí/monsenhorgil.pdf

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública do município tiveram nota média de 5.4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.1. Na comparação com municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava este município na posição 13 de 224. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 47 de 224. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.6 em 2010. Isso posicionava o município na posição 53 de 224 dentre os municípios do estado e na posição 1.139 de 5.570 dentre os municípios do Brasil. (cidades.ibge.gov.br).

Analisando esses dados podemos afirmar que em relação a Teresina, Monsenhor Gil ocupa uma posição considerável, no que diz respeito à nota da média do IDEB dos alunos dos anos iniciais da rede pública, fato esse que coloca a média das notas desses alunos numa posição confortável em relação a capital de Teresina. Em contrapartida, a nota dos anos dos anos finais é menor.

A seguir apresentaremos a tabela com o número de professores, alunos matriculados por nível de ensino e número de escolas do município de acordo com o IBGE de 2015:

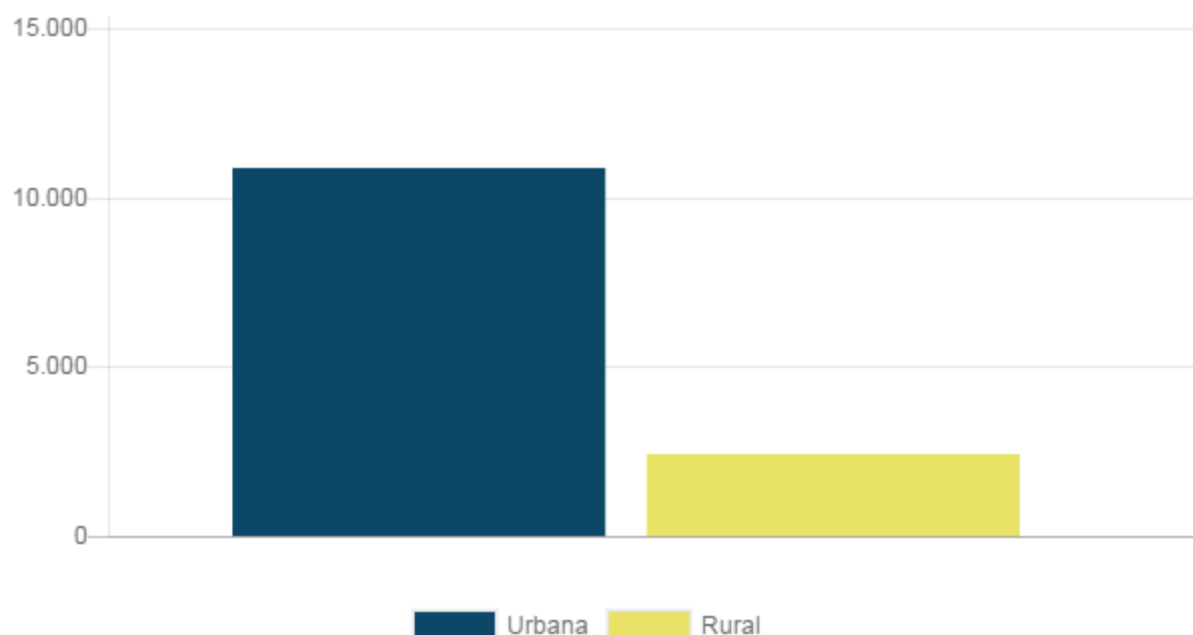
Tabela 8 – Número de professores por nível x Alunos matriculados x Números de escolas – IBGE 2015

Nº de professores	Nível em que atuam	Nº de alunos matriculados	Nº de Escolas
19	Ensino Pré-escolar	343	21
102	Ensino Fundamental	1.707	24
33	Ensino Médio	369	02

Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualização/dtbs/Piauí/monsenhor.pdf

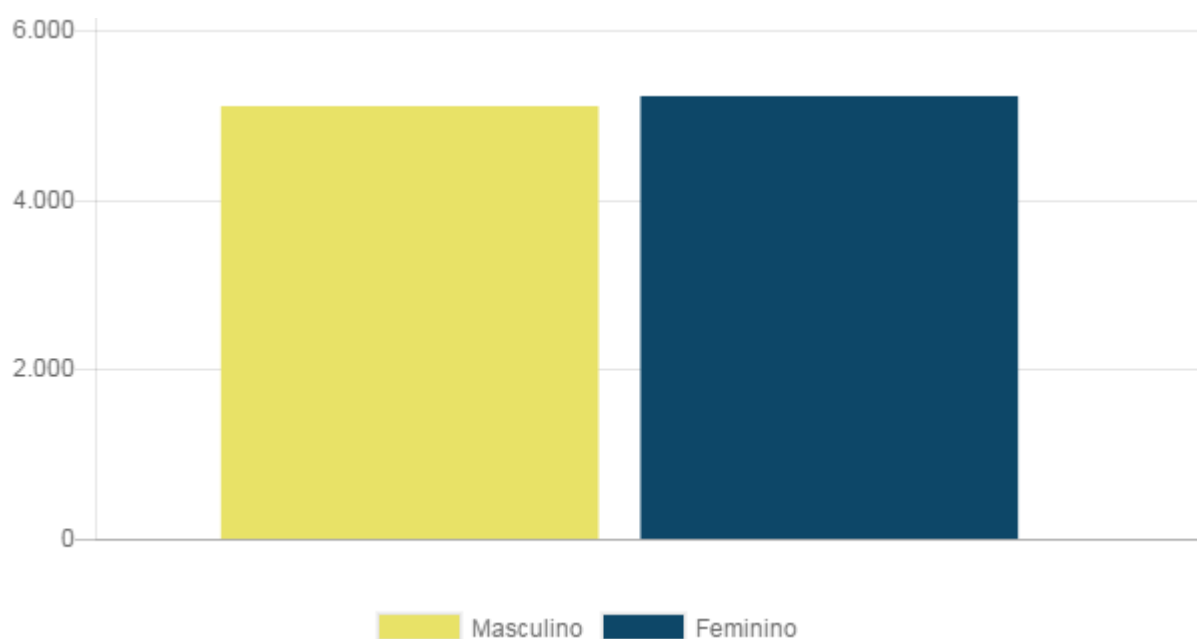
A partir desses dados podemos observar que o município atende um número baixo de alunos, principalmente na pré-escola e no ensino médio. O número de escolas também é baixo, principalmente no Ensino médio.

A população rural é bem menor que a população urbana, conforme gráfico que segue:

Gráfico 10 - População Rural X Urbana - Monsenhor Gil

Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Piaui/monsenhorgil.pdf

Conforme o município de Água Branca, Monsenhor Gil também apresenta um maior número de população feminina em relação a população masculina, embora a diferença entre esse número não seja tão elevada quanto no município de Água Branca. Segue gráfico ilustrativo:

Gráfico 11 - População por sexo – Monsenhor Gil

Fonte: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Piaui/monsenhorgil.pdf

Consideramos que as informações descritas, relativas ao município de Água Branca e Monsenhor Gil, sejam suficientes para a contextualização do município em relação ao Brasil e a capital de Teresina. Acreditamos que esses dados possam subsidiar nossas inferências a partir dos achados nas entrevistas.

6. O OLHAR DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ENSINO A DISTÂNCIA

6.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Após entrevista com os sujeitos, a fim de sistematização, categorizamos as resposta em dois itens, que foram os disparadores iniciais de nossos questionamentos, a saber: processo formativo e relação teoria e prática. Essas categorias foram disparadoras de outras subcategorias, sendo as perguntas adaptadas dentro dessas subcategorias, de acordos com os sujeitos: alunos, tutores presenciais e a distância, professores formadores, coordenadores de polos e coordenador geral do curso de pedagogia, (ver nos apêndices I, II e III). É interessante destacarmos que a organização das respostas em categorias foi apenas para proporcionar uma melhor visualização das respostas dos sujeitos aos nossos leitores, mas salientamos que as respostas são inter-relacionadas, inclusive com outras temáticas que surgiram a partir das falas dos sujeitos entrevistados, a exemplo das dificuldades que encontraram no curso na modalidade a distância, os saberes docentes em seu processo formativo, importância do curso de pedagogia para a prática pedagógica e suas concepções sobre o ensino a distância.

Ao término da coleta de dados, organizamos as informações, retomando os objetivos propostos e os autores que fundamentam nossa pesquisa. Assim, estabelecemos um confronto como os dados achados e aporte teórico, buscando estabelecer conexões entre estes, que possibilitassem preposições, explicações e discussões relacionadas à temática.

Analisaremos a seguir as categorias do processo formativo e a relação teoria e prática no cursos de pedagogia da UAPI na modalidade a distância.

6. 2 O PROCESSO FORMATIVO: A VOZ DOS ALUNOS, TUTORES, PROFESSORES FORMADORES E COORDENADORES DO ENSINO A DISTÂNCIA DA UAPI

Na análise do processo formativo, os sujeitos ficaram livres para falarem sobre o percurso de sua formação, investigando fatores que consideravam determinante para a escolha da profissão de professor, dificuldades e/ou facilidades na sua formação. Buscamos a partir das respostas dos sujeitos, relacioná-las com a realidade da formação dos professores e, especificamente, sobre a formação dos professores no ensino a distância na contemporaneidade.

Em função das especificidades de algumas perguntas que realizamos junto aos sujeitos e, como forma de melhor compreensão de nossos leitores, consideramos pertinente denominarmos os sujeitos da seguinte forma: sujeitos alunos - alunos 1, aluno 2 e aluno 3;

sujeitos coordenadores- coordenador 1, coordenador 2 e coordenador 3; sujeitos tutores : tutor 1, tutor 2, e assim sucessivamente.

Na categoria “processo formativo”, a escolha da profissão professor por **seis (6)** sujeitos foi motivada por fatores variados, a saber: por sonhos, afinidade com a área, à necessidade de ensinar os filhos pequenos a resolver as atividades propostas pela escola, e pelo amor às crianças:

O curso de pedagogia a distância veio em minha vida como uma benção, pois sempre tive como sonho ser professora. (Aluno 2)

O que me levou a ser professora é que eu gostava muito de criança, então eu escolhi educação infantil por gostar de criança, e amo trabalhar como professora, gosto demais, não me vejo sem ser assim numa sala de aula. (Tutor 3)

O que me levou a ser professora [...] meu filho pequeno eu não sabia ensinar as tarefas dele, então eu me via na obrigação de voltar a estudar para poder eu responder as tarefinhas dele. (Tutor 1)

O que me levou a ser professora acho que foi um desejo de infância, apesar de todas as dificuldades e obstáculos que nós encontramos no decorrer do próprio curso. (Tutor 4)

Bom, desde quando eu morava no Maranhão que eu já fazia o ensino o médio durante o período que eu estudava, eu já ensinava reforço em casa. Então eu já me identificava como professora e era chamada de professorinha. (Tutor 2)

Acho que a docência me escolheu. Desde muito cedo auxiliava minhas colegas de sala, oferecendo aulas de reforço, ministrava alguns minutos da aula para alguns professores que precisavam se ausentar por alguns minutos. Tudo seguia naturalmente, pois nasci no ambiente escolar, minha mãe e minha irmã eram professoras. Na graduação não havia outras possibilidades além do magistério. Hoje me identifico com a pedagogia de tal forma que não consigo pensar em outro caminho a seguir. (Tutor 5)

Esse fato num primeiro momento nos surpreendeu, entretanto, se considerarmos o contexto no qual os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos, que é um município de extrema pobreza e, portanto com desigualdades sociais, havendo principalmente baixíssimas oportunidades de trabalho, ser professor ainda se constitui numa alternativa sagaz para sobrevivência e, possivelmente, para permanecer na cidade de origem. Fato que provavelmente pode justificar o sonho, o orgulho e até um certo romantismo em relação a profissão docente e ao *status* que a mesma pode proporcionar especialmente em lugares onde a taxa de desemprego é alta e a informalidade reina, conforme os municípios onde os polos pesquisados estão situados. Destacamos que Teresina, embora capital, não se apresenta diferentemente dos municípios, no tocante ao desemprego e a pobreza extrema, apresentando em 2014 38,8% com domicílio com rendimentos mensais apenas de meio salário mínimo:

Em 2014, o salário médio mensal era de 2.7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 37.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 4 de 224 e 2 de 224, respectivamente. Já na comparação com municípios do Brasil todo, ficava na posição 405 de 5570 e 303 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 38.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 224 de 224 dentre os municípios do estado e na posição 2930 de 5570 dentre os municípios do Brasil. (Site: cidades.ibge.gov.br)

Outro dado que podemos realçar é que dos treze (13) entrevistados, apenas dois são do sexo masculino, o que nos faz inferir que a profissão docente ainda traz resquícios da história, no que se refere à presença feminina nas salas de aula, especialmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Há nesse contexto, a associação desta atividade com atitudes consideradas como femininas: o gostar de crianças, delicadeza, atenção, meiguice especialmente nessas etapas da educação. De acordo com Oliveira (2003), no início do século XX há um processo de feminização no magistério, havendo uma predominância das professoras no jardim da infância e creches instaladas em algumas capitais na década de 70. Sobre a reprodução de representações de um professor ideal, Oliveira (2003), citado por Gondra e Scheler, (2008), afirmam “A emergência de discursos que insistiam na defesa da existência de uma *singular missão feminina* para cuidar e educar as crianças ampliou as possibilidades de conquistas de espaços profissionais para as mulheres.” (Gondra e Schueler. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. p. 215, grifo nosso)

Os dois municípios onde os polos estão situados também apresentam de acordo com o IBGE um maior número de mulheres que homem. De acordo com o *Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nos resultados do Censo Escolar 2007, nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo de docentes é predominantemente feminino. E, se forem consideradas todas as etapas da educação básica, 81,6% dos professores em regência são mulheres, somando um total de um milhão e meio de docentes. Podemos afirmar a partir desses dados, que a docência feminina configura-se, ainda em nossa sociedade, numa boa oportunidade de emprego para o sexo feminino.

Quatro (4) sujeitos explicitaram que a escolha do curso nem sempre foi de acordo com o que almejavam, ao contrário disso, alguns deles tiveram que se subordinar a oportunidade que surgia, que nem sempre coincidia com o que de fato gostariam de fazer. Outra observação no processo de escolha da docência foi a necessidade de fazer um curso superior. Essa necessidade de acordo com nossa análise, nem sempre se guiou pela busca de uma boa formação, mas pela busca de melhores oportunidades de trabalho, pois na ideologia

neoliberalista, quanto maior a formação, maior será o leque de oportunidades para se trabalhar, para permanecer no mercado de trabalho ou para ter incrementos nos salários e aposentadorias. Em alguns casos, a escolha de sua profissão concorreu na direção do crescimento da área escolhida.

Eu queria fazer um curso superior, mas tinha muita dúvida em qual curso optar e surgiu essa oportunidade do EaD. Eu achei muito interessante, achei que ia ser muito fácil e fiz a pedagogia, porque era o curso que tinha lá, era o que eu tinha mais afinidade.[...] Então assim: não era aquele curso que eu queria cursar, mas eu achei a oportunidade no EaD, achei que ia ser fácil[...] (aluno 1)

[...] a possibilidade de lecionar e foi essa última que agarrei e tenho me dedicado a docência [...] (Coordenador 2),

[...] eu conciliei a vontade de ser professora, porque é uma área que cresce muito a área da educação. (Professor formador 1)

Bem na cidade onde moro ser professor é uma boa alternativa, principalmente para nós mulheres. Há mais empregos, concursos. Minha mãe também é professora, então isso também me influenciou. (Aluno 3)

Esse fenômeno de almejar melhores oportunidades de acordo com as necessidades de mercado e a competição dilacerada pela busca desesperada por melhores condições de vida são características marcantes da sociedade capitalista. A formação torna-se nesse cenário, o tripé para a ascensão social e, nessa ótica, o agir social é incutido pela ideologia da busca pela sobrevivência, assim, a posição no mercado de trabalho torna-se um desejo coletivo, especialmente após a crise da década de 70, conforme nosso aporte teórico. A EaD no cerne dessa questão surge como uma oportunidade para inserção no ensino superior especialmente nos lugares de difícil acesso, conforme menciona o sujeito professor formador:

A gente tem hoje, várias pessoas, principalmente no interior do Piauí que tiveram oportunidade de ter uma graduação, que estão trabalhando, que estão dando continuidade aos estudos devido a educação a distancia. Eu vejo assim, que a educação a distância é importante porque democratiza o acesso a educação, principalmente o ensino superior aqui no Piauí. (Professor formador 1)

A responsabilização da educação como redentora da humanidade é claramente explicitada nas pedagogias não críticas descritas por Saviani, primeiramente no livro *Escola e Democracia* e posteriormente no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Assim, na pedagogia tecnicista:

A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na media em que forma indivíduo eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade na sociedade. Assim ela estará cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, Dermeval 1944. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 1989. p. 25)

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 2008. p. 430)

No caso da pedagogia tecnicista, segundo esse autor, ao longo da história da educação vem se metamorfoseando. Suas categorias centrais são o neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnismo, tendo em vista as novas configurações da produção capitalista. Essa metamorfose das pedagogias não críticas carrega em sua essência alguns lemas, como “aprender a aprender”; “habilidades e competências”, qualidade total e ainda o corporativismo. O cenário da necessidade nessa ótica guia os sujeitos para as oportunidades que consideram melhor para seu bem estar individual. Não importando, entretanto, se há ou não há afinidade com a área escolhida. Isso se constitui num reflexo de que a educação é mascarada ideologicamente, tendo em vista o atendimento das necessidades do mercado capitalista.

A influência direta dos pais e parentes para a escolha da docência aparece com preponderância na fala de dois (2) sujeitos:

Minha mãe e a maioria das minhas tias são professoras. Também tenho primos professores. Então assim: cresci num ambiente com essa profissão. Com certeza isso me influenciou bastante na escolha de minha profissão. (Coordenador 3)

Recebi influência direta dos meus familiares em relação a escolha da docência. Tanto meu pai como minha mãe são professores. (Coordenador 1)

Apenas um sujeito escolheu a docência por se identificar com a profissão. Apesar de que num primeiro momento almejou outra licenciatura, mas foi na licenciatura em pedagogia que surgiu a oportunidade para o ingresso no um curso superior. Esse sujeito afirma ainda que com o passar do tempo foi se identificando com esse curso escolhido:

Eu sempre gostei dessa coisa assim de sala de aula, desse ambiente escolar, dessa relação com aluno. Na verdade a minha loucura era para fazer licenciatura em Língua Portuguesa eu não podia passar numa livraria que comprava uma gramática. Então assim: sempre fui uma boa aluna em português. Aí depois eu fui fazer pedagogia, que também tá nesse ambiente escolar né? Aí fiz pedagogia e fui fazendo o curso e fui gostando. Eu gosto dessa coisa de sala de aula sabe? (Professor formador 2)

Além desses fatores que influenciaram a escolha do curso de pedagogia na modalidade a distância, na fala dos sujeitos alunos apareceu também, o fato de considerarem que a distância tem uma certa facilidade:

Então assim: não era aqueles cursos que eu queria cursar, mas eu achei a oportunidade no EaD, *achei que ia ser fácil* e aí dos cursos ele era o que eu tinha mais afinidade. (Aluno 3 grifo nosso)

E sobre o EaD, *eu achava que ia ser fácil* [...] (Aluno 2 grifo nosso)

Eu achava que ia ser bem fácil : Ah, é uma vez por semana vai ser tranquilo eu não vou me estressar muito[..] (Aluno 1 grifo nosso)

Segue relato do sujeito coordenador 1, sobre os fatores que em sua perspectiva, podem levar o aluno da educação a distância considerar o curso fácil:

Como o curso é a distância, a noção que se tem é que pra se fazer de qualquer jeito, o nível de consciência de muitos de nossos alunos ainda é aquele de que a educação a distância é apenas porque o governo quer diplomados, e ele tem que fazer o curso, porque quer mudar o salário, as condições salariais para sair do nível de professor leigo para o nível de professor com curso superior, então ele quer mudar, então ele tem que fazer. Eles não encaram com responsabilidade e isso então, dificulta muito. Então é nesse sentido de manter-se a distância do livro, do professor, do computador. E isso é triste!

Nessa mesma direção, o sujeito coordenador 2, considera que o curso na modalidade a distância, exige que o aluno estude mais, no entanto, o aluno antes de entrar no curso considera que será fácil:

Os cursos a distância exigem muito do aluno, no sentido de que ele precisa ler mais, estudar mais. Contudo o que se percebe é que muitos se enganam com o curso a distância acham que podem levar de qualquer jeito e não é bem assim.

Parece-nos, que considerar o ensino a distância como uma modalidade de ensino fácil, faz parte do universo imaginário desses sujeitos. Não nos cabe aqui discutir o porquê desse fato, mas refletir como o ensino a distância é contraditório, e, mesmo com a ideologia de que é uma alternativa de democratização do conhecimento nos diferentes lugares, para pessoas de diversas idades, a impressão é de que esta modalidade, de certa forma não exprime confiança, quanto à qualidade de ensino. Os próprios alunos em seus discursos colocam a facilidade da modalidade como um dos elementos responsáveis para o seu ingresso no curso, embora tenham admitido que sentiram dificuldades no decorrer deste. Essa dificuldade, no entanto, não é relacionada aos conteúdos específicos do curso. Ironicamente, a grande dificuldade dos alunos de acordo com suas falas, está relacionada aos recursos tecnológicos, tais como: internet, impressão de materiais didáticos e a própria estrutura dos polos, conforme relatos dos sujeitos alunos:

A internet eu não usava na universidade, eu usava lá em casa devido a internet de lá não ser muito boa, muito lenta, aí eu já preferia fazer minhas atividades, meus fóruns já em casa mesmo. Quanto ao espaço físico aqui do meu polo tinha quantidade de computador por aluno, mas não tinha internet. Aliás, a sala dos computadores nunca era assim de acordo com a demanda de alunos. A gente nunca usava a sala de informática do polo, porque não tinha acesso a internet. Aí a gente sempre fazia isso em lan house ou quem tinha computador como eu, fazia em casa. E o espaço físico: às vezes dia de sábado a gente tinha aula no próprio polo e outras vezes a gente tinha

que se deslocar para outras escolas no caso escolas estaduais. Conhecidas que moram no interior e precisava pesquisar no polo, não tinham como imprimir nada no polo, não tinham como usar os computadores. Essa era a grande dificuldade, a questão do próprio espaço físico mesmo. Às vezes a gente não podia assistir aula no polo também, era obrigado a gente ficar em outra escola. (Aluno 2)

A dificuldade das plataformas com problemas, dificuldade de internet que nem todo tempo a gente tem internet disponível, às vezes tem algum problema, não tem o também material didático. Era muito difícil, porque a gente tinha que baixar as apostilas para poder imprimir. Eu achava que ia ser bem fácil: Ah, e uma vez por semana vai ser tranquilo eu não vou me estressar muito, mas chega as vezes a ser bem mais difícil que o presencial, porque ou você aprende ou aprende e você muitas vezes tem que aprender correndo atrás, buscando na internet, buscando outras pessoas, buscando fontes, meios, pesquisando mesmo para você aprender porque você não tem aquele professor durante a semana. (Aluno 1)

No curso a distância, o aluno tem que estar equipado, tem que ter as ferramentas necessárias pra poder fazer o curso, uma internet de qualidade, tem que ter um computador e eu acho assim que na minha turma eu observei que no início foi muito difícil porque muitos alunos não tinham acesso a internet e aí ficou bem complicado porque um curso online né? Meio online enfim... e essa eu acho que é a maior dificuldade que eu encontrei no começo porque realmente os alunos não tinham os equipamentos necessários. [...] e também ainda tem mais um problema, que tem o laboratório ali com equipamentos, mas assim muito deficientes, a internet não é boa, os equipamentos não são bons, então o aluno acaba que procurando mesmo apoio fora do polo. (Aluno 3)

Consideramos uma incoerência justamente um curso a distância não fornecer aos alunos os recursos mínimos necessários para a instituição do funcionamento de um curso, disponibilizando uma boa internet, um espaço físico adequado para as aulas. Esse fato constatado nas falas dos sujeitos, contraria o que diz o Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema de Universidade Aberta do Brasil, que sobre expansão da EaD, que menciona que esse crescimento deve:

Ser acompanhado pela ampliação e/ou adequação da infraestrutura do espaço físico e de todo parque tecnológico da IES. As melhorias na banda larga e a articulação dos diferentes agentes para a efetivação dessa questão tanto nas IES, quanto nos polos, deve ser uma das metas da política EaD e das IES. (p.15)

Em relação às instalações físicas dos polos, os referenciais de qualidade para a educação superior a distância, no item “Instalações Físicas”, também preveem a qualidade do espaço físico das aulas, bem como a disponibilização de recursos tecnológicos e outros itens, como acesso a livros através de empréstimo em biblioteca instalada nos polos, objetivando o bom desenvolvimento das aulas e conseqüentemente uma boa aprendizagem dos alunos:

Instalações físicas

- Infraestrutura material que dá suporte tecnológico, científica e instrumental aos cursos;
- Infraestrutura material dos polos de apoio presencial;
- Existência de biblioteca nos polos, com um acervo mínimo para possibilitar

acesso ao estudante à bibliografia mais completa além do material didático usado no curso;

- Sistema de empréstimos de livros e periódicos ligados à sede da IES para possibilitar acesso a bibliografia mais completa, além do disponibilizado no polo

No projeto pedagógico do curso de pedagogia na modalidade a distância da UAPI, é previsto que *A cada semestre, os módulos adotarão a mesma performance, disponibilizando aos alunos materiais impressos, ambiente de aprendizagem virtual, além de uma infraestrutura técnica e pedagógica nos polos.*

Contrariando o que está previsto, 7 (sete) sujeitos dentre coordenadores, professores formadores e tutores também relatam a dificuldade de acesso à internet e com a infraestrutura dos polos:

[...] essa questão da internet que é algo ainda muito débil no interior do Piauí, até mesmo em Teresina. A gente sofre muito ainda com isso: internet muito lenta, todo mundo acessando. Às vezes nós temos polos com mais de mil alunos, mil e quinhentos alunos. Então todo mundo quando chega aquele final de semana em que tem encontro presencial, o polo em si, não comporta todo aquele público. Então, tem que estar distribuindo as turmas nas escolas da região da rede municipal e estadual para naquele momento acontecer as aulas presenciais, Aí, então, isso dificulta. (Coordenador 1)

No que se refere a conteúdo, acredito que a maioria dos cursos atendem sim as necessidades dos alunos. **No que se refere à estrutura física, internet, computadores de boa qualidade, já não podemos dizer a mesma coisa.** No polo temos apenas uma sala de aula, mas adaptamos outras salas e usamos também como sala de aula. Atualmente temos 10 turmas, por isso temos que usar os colégios da rede municipal e estadual para acomodarmos nossos alunos. (Coordenador 2 grifo nosso)

É aquela coisa assim: você tem um modelo de educação a distância que nós idealizamos, mas que nós vivemos uma realidade que é diferente. A gente sabe que uma educação a distância com atividades síncronas vai permitir uma interação e aquele sentimento de estar junto virtualmente, maior para aluno, né? Mas só que essas atividades exigem uma tecnologia, uma infraestrutura física, tecnológica para poder acontecer. Uma videoconferência, por exemplo, não tem nos polos, nem aqui também, no próprio CEAD. (Professor formador 1)

Aí, quando chega o dia do professor consolidar as notas, os tutores a distância e presenciais já eram pra ter mandado as notas e tal, mas quando chega no dia, já aconteceu várias vezes, de no dia de consolidar, o tutor presencial ainda não ter enviado porque não tinha internet. (Professor formador 2)

A deficiência é que não tem um computador para cada aluno. Às vezes o SIGAA fica apresentando alguns problemas aí ele fica lento. (Tutor 2)

O projeto EaD é bom e corresponderia às necessidades dos alunos se funcionasse da maneira que foi planejado. Cortes financeiros, **infraestrutura dos polos, materiais de suporte técnico quebrados e sem manutenção por falta de técnicos, internet de péssima qualidade, energia ruim,** falta de planejamento prévio de atividades, feedback entre tutores/coordenação/professor formador, o baixíssimo valor da bolsa que afasta cada vez mais os bons profissionais das tutorias, são alguns exemplos de dificuldades que interferem no aprendizado do aluno, porém não são capazes de tirar o foco da aprendizagem. (Tutor 5 grifo nosso)

No polo há 36 computadores e somente 10 funcionam! (Coordenador 3)

Essa realidade constatada a partir das falas dos sujeitos contraria ainda o decreto n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1988 que regulamenta o Art. 80¹⁵ da LDB (lei nº 9.394/96):

A educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informações, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Brasil, Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1988)

Continuando a análise das falas dos sujeitos relativas às suas concepções sobre o ensino a distância, observamos que a modalidade EaD na busca de maximização dos resultados com um mínimo dispêndio, acaba por “incluindo” “excluindo” os alunos. Para Saviani (2008), a “exclusão includente” é concebida como um fenômeno de mercado, no caso da educação, trata-se, pois, das diferentes estratégias para inclusão dos alunos na educação em diferentes níveis e modalidades de ensino sem, no entanto, oferecer um padrão mínimo de qualidade, que o próprio mercado neoliberal exige. O ensino nessa ótica é mascarado apenas com dados estatísticos de inclusão, de ampliação de atendimento. É na essência dessa questão que é disseminado discursos favoráveis ao ensino a distância, se proliferando na sociedade apenas os benefícios de inclusão do ensino à distância. Até na literatura sobre esta modalidade, observamos nitidamente, o lado otimista dela, uma vez que esta é difundida como uma oportunidade de acesso ao ensino e, em específico, para oportunidade de formação para os professores.

Outro fato observado é que alguns dos sujeitos se autoresponsabilizam ou responsabilizam seus pares pelo sucesso do ensino distância:

[...] disciplina e iniciativa que a educação a distância exige que o aluno tenha um perfil diferenciado, que ele tenha uma disciplina pra estudar, que ele tenha uma base de conteúdo para que ele possa fazer um auto estudo. E aí a gente vê que muitas vezes ele não tem essa base e, aí, isso dificulta muito. (Professor formador 1)

A educação a distância é sempre um desafio, porque já diz que o ensino é a distância. Então, você tem que correr atrás, você tem que fazer aquilo que o professor lhe determina, por quê? Porque é a distância, porque você não está na sala de aula pra tirar a sua dúvida e você tem que entrar em plataforma para tirar a sua dúvida ali. Muitas vezes você não tira, aí você tem que ligar para o professor. Muitas vezes eles me ligam, eles falam comigo nas redes sociais eu tiro dúvidas dentro de ônibus, no meio do caminho onde eu estou. Então é sempre um desafio e sempre uma coisa assim: que eles estão correndo atrás para concluir o curso. (Tutor 1)

Então, se você não consegue fazer com que esse aluno chegue ao conhecimento é porque está também faltando em você. [...] É preciso esse aluno ter vontade ele querer não ser um bom professor, mas um excelente professor, se doar... (Tutor 2)

¹⁵ Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996)

Há falta de auxílio técnico e material e organização prévia da coordenação de curso. No decorrer do curso passamos por uma mudança de plataforma, que prejudicou bruscamente o andamento do processo. Exemplos: Materiais postados que alunos não visualizavam, atividades enviadas que desapareciam subitamente, assim como as notas, fóruns, datas de atividades equivocadas, coincidindo com a falta de auxílio da coordenação. (Tutor 5)

Sobre o processo formativo dos sujeitos que fazem parte do ensino a distância na UAPI, surgiu ainda nas falas dos entrevistados, que há dificuldade dos alunos se deslocaram aos polos. Esse fato foi observado por um (1) dos sujeitos professores formadores, por um (1) sujeito aluno e por quatro (4) sujeitos tutores:

O deslocamento para o polo, porque são poucos os alunos que moram onde fica o polo. Normalmente a maioria dos alunos mora no interior distante do polo, nas circunvizinhas, assim em outros locais, outros municípios próximos. Aí vão pra lá. Então eles gastam e são desempregados. (Professor formador 2)

O nosso transporte era tranquilo, porque tinha horário certo e 6h30 a gente já pegava em Teresina e chegava no horário certo: 8h da manhã a gente já estava lá no polo. Mas, aí do meio paro o fim, a gente terminou se desgostando com o motorista e cada uma foi pegando o seu ônibus. Aí uns chegavam mais cedo, outros chegavam mais tarde. (Aluno 1)

Às vezes os alunos faltam. Na aula presencial a gente observa quantos alunos estão ali, às vezes a turma tá quase toda, mas eles estão apressados pra ir embora. No final, é como se eles não estivessem, porque eles vão embora, a maioria são de outros interiores. (Tutor 2)

Tem aluno que não tem condição nem de vir ao polo. Eles se sacrificam nos interiores deles para virem até o polo. (Tutor 3).

Como são vários municípios eles são de um determinado polo, mas a minoria mora nas cidades daquele polo. E aí você sabe que tem horário pra transporte para quem mora mais distante. (Tutor 4)

Dos trinta e seis alunos frequentadores do curso, apenas 10 moravam na cidade do polo. Alguns chegavam a morar a mais de cem quilômetros do polo. Isso dificultava nosso trabalho, porque ele consiste em tirar dúvidas presencialmente e nesses casos era feito a distância, pois é inviável ao aluno frequentar o polo em curtos espaços de tempo, pois todos trabalham e não tem disponibilidade de tempo, tem a questão financeira, transporte etc. (Tutor 5)

Um fato que também nos chama atenção é que a dificuldade de acesso aos polos não é apenas dos alunos, mas também dos tutores a distância, que embora recebam um ajuda de custo para diárias enfrentam grandes adversidades até a chegada aos polos:

[...] se vai para um polo muito distante, a diária é mínima para você ir. Você paga, por exemplo, 350, 370 de passagem de deslocamento para um polo lá em Corrente, por exemplo, lá em Gilbués, lá em Campo Alegre de Lourdes, vivendo as maiores adversidades: pegar ônibus, passar doze horas dentro de um ônibus viajando pra chegar até o local. Ainda tem que pagar diária de hotel, às vezes esses hotéis nesses interiores são caríssimos, porque só tem aquele ali e às vezes não tem nem café da manhã, só tem a pernoite pra dormir. Você vai lá e quando volta você volta só com o troco mesmo de beber a água. (Coordenador 1)

Os sujeitos alunos não fizeram relação da dificuldade de deslocamento com a aprendizagem ou com a frequência deles. Já um (1) coordenador, um (1) professor formador e dois (2) tutores, embora também não tenham feito essa relação em suas falas, apontaram algumas ações no sentido de contribuir com a frequência dos alunos aos polos.

[...] Quando o prefeito é sensível a essas questões ele disponibiliza o ônibus, mas em outras vezes o aluno tem que arcar com as despesas com as suas próprias economias , para o deslocamento, a alimentação para puder assistir aulas naqueles dias.(coordenador 1)

É assim: cabe aos tutores, porque é normalmente eles que estão lá no dia a dia com os alunos, conversar e estimular né? Para o aluno não desistir. (professor formador 2)

A gente envia uma mensagem pela plataforma, manda um e-mail, liga pra ele, eu ligo mando a mensagem através do facebook do whatsapp e ele entre em contato comigo e se explica: professora eu estou faltando por isso, por isso.... Ai eu digo: pois mande sua mensagem pra coordenação de pedagogia explicando o motivo da sua falta. E eles mandam. (tutor 1)

[...] eu tenho que ser ágil nas atividades, porque também tal hora é a hora do ônibus deles passar. Não tem outro depois daquele horário. Se perder, ou ele dorme lá na casa de alguém, ou vai embora mais cedo. (Tutor 2)

Ademais, o fato dos alunos chegarem aos polos sem o domínio básico das ferramentas tecnológicas da plataforma utilizada, também aparece nas falas de 2 (dois) sujeitos tutores:.

No início eles vêm crus. Eles não sabem de nada. Eles não sabem ligar um computador, eles não sabem como entrar na plataforma. Então, para ajudá-los eu marco um dia com eles lá no polo e lá eles ligam o computador eu explico como é que é pra entrar na plataforma, como é que eles fazem pra responder um fórum , como eles fazem pra comentar aquele fórum , como é que eles interagem na plataforma . Ai eu vou ensinando. (tutor 3)

[...] muitos alunos que entram digamos que cinquenta por cento nunca nem manuseou o computador . Então primeiro o tutor vai ensinar o aluno a manusear o computador, porque eu acredito que um aluno que se inscreve num vestibular a distância ele tem que saber o básico de acesso a internet, de manuseio do computador. Então eles chegam aqui vazios, totalmente vazios e isso dificulta o processo porque o tutor vai levar um pouco de tempo tá inserindo aquele aluno no meio da informática . Então nesse tempo vai perdendo algumas oportunidades com relação a educação ao curso de pedagogia, porque não tem uma disciplina focada pra informática, nós temos a disciplina de abertura de introdução a educação a distância , como é que funciona a educação a distância, como surgiu , as atividades. Essa disciplina não tem de manuseio do ambiente virtual que hoje é o SIGAA, não temos. (tutor 4)

No geral, o recurso mais utilizado pelos tutores e professores formadores na plataforma de aprendizagem foi o fórum de discussões em que o professor tutor coloca uma temática para discussão colaborativa entre alunos e tutores. Na plataforma de aprendizagem da UAPI, o SIGAA, há outros recursos que podem ser utilizados como alternativa de ampliar as possibilidades de aprendizagens e de interação entre os alunos e tutores, tais como: chat (bate-papo) , questionário on-line e glossários. No caso dos alunos, além desses fatores já citados

que impedem a utilização desses recursos, a maioria não tem computador e internet em casa, fato que dificulta o acompanhamento das atividades por eles.

Os alunos do curso de pedagogia da UAPI têm encontros com os tutores a distância quinzenalmente. Nesses encontros, de acordo com os sujeitos entrevistados, os alunos têm oportunidade de tirar dúvidas sobre as atividades postadas durante esse período de quinze dias. As aulas desses encontros são previstas para os turnos manhã e tarde, sendo destinadas para cada turno, quatro horas aulas. No entanto, de acordo com os sujeitos de nossa pesquisa, devido a falta de energia e internet, os alunos chegam nessas aulas sem a realização das atividades propostas durante os quinze dias. Então, os tutores presenciais realizam uma espécie de revisão dos conteúdos, que supostamente foram trabalhados através da plataforma de aprendizagem, durante esses quinze dias. Ainda de acordo com eles, devido a maioria dos alunos morarem longe do polo e, por isso, terem dificuldades de deslocamento, as aulas ocorrem apenas num turno. Assim, alunos e tutores presenciais fazem um espécie de acordo ficando no turno da manhã com aulas sem intervalo, tendo como “recompensa” a antecipação de suas saídas, diminuindo dessa forma, o número de horas/ aulas previstas para os encontros presenciais, podendo dessa forma, sair ao meio dia ou no máximo às duas horas da tarde. Nem sempre a coordenação geral do curso e a coordenação dos polos são conivente com esse “acordo”, mas diante da falta de infraestrutura dos polos, não consegue ter argumentos que convencem alunos e tutores a cumprir o horário das aulas conforme é estabelecido no projeto do curso, a partir de legislações específicas do ensino a distância. Todos os sujeitos da pesquisa reconhecem os impactos disso em relação à qualidade das aulas e possivelmente sobre aprendizagem, mas são contundentes em responsabilizar cada um pelo sucesso dessa modalidade ensino. Assim, cabe aos tutores e coordenação estimular os alunos a continuar nos cursos, nem que para tanto saquem dinheiro do próprio bolso para alunos sem condições financeiras de deslocamento até os polos. Cabe então aos alunos aproveitarem essa oportunidade de estudar dando o melhor de si, “correndo atrás do conhecimento”, buscando alternativas criativas para a resolução de problemas, uma espécie de “aprender a aprender”, diante das dificuldades. É nesse contexto que os sujeitos de nossa pesquisa convivem com os problemas cotidianos que surgem na modalidade a distância, sentindo-se na responsabilidade de solucioná-los. Um fato curioso que percebemos é que mesmo com essas dificuldades, a evasão no curso de pedagogia é muito baixa e praticamente não há reprovação. Fato esse que nos faz indagar tanto em relação às práticas pedagógica do curso, como sobre os processos avaliativos dos alunos. É válido ressaltar que no projeto do curso há uma previsão de carga horária de 3.300 (três mil e trezentas) horas, já em consonância com as novas Diretrizes para a formação de professores (Resolução nº 02 de 15 de

junho de 2015). Questionamos sobre as condições materiais dos cursos a distância, se realmente cumpre o que está previsto no projeto de curso e nos discursos oficiais.

Apesar das dificuldades encontradas, percebemos que os alunos e profissionais do polo da UAPI são comprometidos como trabalho docente, reconhecendo a importância do professor como agente de transformação social, a partir de práticas pedagógicas em consonância com a realidade social. Devido já conhecer a realidade dos polos, os tutores planejam suas aulas para que aconteçam independentemente dos recursos tecnológicos estarem disponíveis ou não, adequando esse planejamento a realidade dos polos. Há um esforço conjunto de tutores, professores formadores e coordenadores no que diz respeito à concretude das aulas, mesmo que esta não seja realizada em conformidade com os documentos oficiais, sendo materializada na maioria das vezes de forma fragmentada, aligeirada, devido especialmente às péssimas condições de trabalho, ainda assim, há um grande esforço para que a aula aconteça.

6.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A EAD E AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA

A temática relação teoria e prática no processo de formação de professores é fortemente discutida por teóricos da educação ao longo história, conforme já apresentamos em nosso referencial teórico. Essa relação é proclamada nos discursos oficiais como essencial para o exercício da profissão, devendo ser desenvolvida ao longo dos cursos de licenciatura.

Na última Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, curso de Formação pedagógica para graduados e cursos para Segunda Licenciatura) e para Formação Continuada, em seu artigo 13, a relação teoria e prática é concebida como básica para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades indispensáveis para a docência.

3§ Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, Resolução nº 02 de 15 de junho de 2015)

Em sua concepção curricular, o projeto de curso de pedagogia a distância da UAPI, concebe a relação teoria e prática dos conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar:

Os princípios **dinamizadores** do currículo do curso de Pedagogia a Distância são decorrentes das dimensões epistemológica e metodológica do curso, que privilegiam uma abordagem **teórico-prática** dos conteúdos trabalhados.

[...] Neste sentido, a relação teoria-prática colocá-se como imperativo no tratamento do conteúdo selecionado para o curso e a relação intersubjetiva, dialógica professor/aluno - mediada por textos - se torna fundamental. (p 15 e 49)

Iniciando nossa análise a partir das falas dos sujeitos alunos, observamos que um (1) deles, num primeiro momento, embora reconheça a importância da relação teoria e prática no curso de pedagogia, apresentou dificuldades em expor sobre a importância dessa relação e em quais aspectos essa relação pode se constituir em sua prática pedagógica, “O curso de pedagogia veio como uma excelência em minha vida, aprender novas práticas pedagógicas através do embasamento teórico”. (Aluno 3)

Posteriormente, esse mesmo sujeito ao falar sobre a importância da contribuição dos saberes docentes do curso de pedagogia na modalidade a distância para a sua prática pedagógica, afirma:

É muito importante, porque para atuar na educação infantil e nas séries iniciais sem ter este curso é realmente assim. Não faz o menor sentido, tem que ser mesmo o curso de pedagogia, **porque é ele que vai te capacitar é ele que vai dizer como é que vai ser a tua prática**. Não existe uma prática docente significativa sem uma teoria, sem uma base teórica não existe isso, então, a gente se fundamenta na teoria para depois partir pra uma prática.[...] (aluno 3 grifo nosso)

É perfeitamente observada nessa fala que a concepção do sujeito é bem ligada a epistemologia da prática, onde há um bloco de conteúdos para posteriormente haver uma prática. Essa concepção está presente na história de formação de professores e atualmente.

Os outros dois (2) sujeitos alunos, embora demonstrassem perceber a importância da relação teórica e prática no decorrer do curso de pedagogia, foram mais enfáticos a relacioná-las a estágio curricular e às metodologias e ao cotidiano escolar. Evidenciaram ainda, a responsabilidade individual do aluno para articular a teoria com a prática, conforme relatos que seguem:

Essa relação de teoria e prática é vivenciada assim, no decorrer dos estudos das disciplinas. Sempre a gente tá ali estudando as teorias, mas sempre focado pra prática, sempre levando pra nosso cotidiano, entendeu? É assim que estou compreendendo. Porque depende muito também do aluno, obviamente, não é só do professor e nem só do conteúdo, o aluno tem que buscar e ele tem sempre que fazer essa ligação da teoria com a prática, principalmente com os estágios a gente já teve mais contato. (Aluno 2)

Antes mesmo de fazer o curso, eu também trabalhava com crianças na igreja. Assim eu coordenava um grupo de professores, coordenava tarefinhas, estudo bíblico e tudo isso pra mim era bem fácil. Depois disso fui professora numa creche. E quando fiz a pedagogia eu achei bem mais fácil, porque eu pude aplicar técnicas em sala de aula que já sabia, como dominar crianças, como conter as crianças ali, como utilizar técnicas de ensino, como cantar, porque tudo isso eu já fazia na igreja e na creche. (Aluno 1)

Extraímos a partir dessas falas, que o próprio sujeito aluno considera que é o responsável por fazer a relação entre a teoria e a prática, atribuindo a responsabilidade da teoria e prática a sua própria experiência. Esse fato é curioso, pois em nenhum momento mencionaram a importância do curso para a ampliação de seus conhecimentos específicos da área de pedagogia, o que fortalece a nossa compreensão de que a formação continuada nesse caso, parece se constituir uma mera formalização de conhecimentos que os sujeitos já possuem ou supunham tê-los.

Outro fato observado foi a visão fragmentada ou compartimentalizada que esses sujeitos carregam em seus discursos em relação à prática: primeiro a experiência, depois a teoria ou primeiro a teoria e depois a prática: “[...] *E quando fiz a pedagogia eu achei bem mais fácil porque eu pude aplicar técnicas em sala de aula que já sabia.* ” (aluno 1); [...] *essa ligação da teoria com a prática, principalmente com os estágios, a gente já teve mais contato.* ” (aluno 2). Essa visão fragmenta entre a teoria e prática, embora muito criticada, inclusive pelos discursos oficiais, ainda se faz presente no decorrer do curso. Os sujeitos não concebem a prática no decorrer do curso, mas a partir do estágio supervisionado, ou seja, na visão desses sujeitos é que primeiro haja um embasamento teórico para posteriormente haver a prática. E quando afirmam que não tiveram dificuldade com o estágio (concebido aqui como prática) é porque já possuíam experiência prática, uma vez que antes de ingressar no cursos de pedagogia já atuavam como professores leigos.

Quatro (4) sujeitos tutores e um (1) sujeito formador, mencionaram que é na continuidade da busca por novos conhecimentos, que os alunos podem ampliar suas capacidades ligadas ao curso de pedagogia. Considerando nesse viés, que o curso superior por si só não dá conta de todos os conhecimentos, ainda que específicos do curso. No entanto, assim como os sujeitos alunos, esses sujeitos não foram claros como a relação teoria e prática é materializada no decorrer do curso, conforme observamos nos relatos que seguem:

Eu acredito que eles tem que ter um bom embasamento em relação às metodologias utilizadas em sala de aula, como está previsto no fluxograma mesmo, tem as disciplinas de conteúdos da metodologia de todas as disciplinas básicas que são propostas no ensino fundamental, que é onde ele vai atuar também na educação básica e na educação infantil. É pra saírem do curso com o domínio sobre as metodologias, como explicar os conteúdos dessas disciplinas, bem como a legislação da educação, que é a base de todo professor. Também psicologia da educação e estudar as crianças que eles vão estar acompanhando de fato, e também acredito que a formação continuada deve ser bem trabalhada, porque não é só um curso superior que vai te habilitar a trinta anos de carreira na sala de aula, que é o foco do curso deles. Então, eles têm de estar sempre buscando, inovando procurando novos conhecimentos. Então eu acredito que o tutor presencial tem que fazer um trabalho de aproximação do aluno para o campo mesmo. (Tutor 4)

Então você tem que ir com esse saber, ele tem que ter essa curiosidade de conhecer a área dele para ele aplicar na prática (tutor 2)

E eles dão muito relatos em sala agora mesmo no estágio supervisionado que eles fizeram eles mostram as atividades que eles fazem, tiram fotos e trazem tudinho e dizem o que eles fazem (tutor 1)

Porque depende muito também do aluno, obviamente, não é só do professor e nem só do conteúdo, o aluno tem que buscar e ele tem sempre que fazer essa ligação da teoria com a prática, principalmente na reta final com os estágios a gente já teve mais contato assim. Mas, os professores também devem contribuir. No momento, eu não lembro exatamente como. Então, assim essa relação de teoria e prática ela é vivenciada assim, no decorrer dos estudos das disciplinas. Sempre a gente tá ali estudando as teorias, mas sempre focado pra prática, sempre levando pra nosso cotidiano, entendeu? É assim que estou compreendendo. (tutor 3)

Na verdade eu considero que a formação inicial é a base para o trabalho e para o exercício da profissão dele. Então eu acredito que sim, que o curso vai dar a formação básica que ele precisa pra exercer a profissão dele. Mas ele precisa buscar uma formação continuada que possa completar essa formação inicial. Então isso vai depender muito também do aluno, do que ele busca pra ele, que tipo de profissional ele quer ser. (professor formador 1)

Desses sujeitos observamos que apenas o sujeito tutor 4 mencionou a importância do domínio dos conteúdos do curso pelos alunos, se reportando tanto à relação dos conteúdos, como às disciplinas ofertadas pelo curso. Esse sujeito enfatiza a metodologia como importante em sua formação, além de conhecimentos ligados a psicologia, a legislação. Ademais, conforme os demais sujeitos responsabilizou o aluno a fazer a relação entre a teoria e prática sem, no entanto, explicitar como ocorre essa relação.

Um (1) tutor menciona sobre a prática reflexiva além dos espaços da escola, a partir do auxílio de ferramentas de comunicação, através da internet. Embora seja mencionada por esse sujeito a importância de se aliar teoria e prática, considerando nessa conjuntura, a importância da pesquisa, assim como os sujeitos anteriores, ele responsabiliza a vontade individual de cada um na busca por conhecimentos, conforme relato que segue:

A junção da teoria reforçada continuamente através de pesquisas, cursos, leituras diversas, aliadas a uma prática reflexiva, passiva de mudança, aberta a escuta. Embora estejamos todos cientes que atualmente a Pedagogia já ultrapassou as paredes da sala de aula e da própria escola, se faz necessária a apropriação teórica fornecida no curso de formação. Não me refiro aquele material ou livro da disciplina, que muitos alunos se limitam, mas sim, a gama de informações que estão à nossa disposição, principalmente com o auxílio das ferramentas de comunicação modernas, principalmente vinculadas à internet. Por amar a Pedagogia a vejo diferente dos demais cursos, porque antes mesmo do essencial, que é o saber aliar teoria e prática e descobrir a essência de ser Pedagogo. (Tutor 5)

A prática reflexiva, tão disseminada nos cursos de formação de professores e tão debatida nos meios acadêmicos, concebe o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica, sendo levado a refletir sobre estratégias que podem ser utilizadas frente às necessidades que ocorrem cotidianamente na prática pedagógica. O professor nesse cenário deve ter criatividade na resolução de problemas que aparecem no âmbito de sua sala de aula. É com esse “praticismo”, guiado pelo imediatismo que muitos professores se autoresponsabilizam ou responsabilizam seus alunos pela busca constante de conhecimentos que respondam às situações incertas, que surgem no cotidiano de salas de aulas. Nessa mesma direção, um (1) coordenador expôs em sua fala a necessidade da mobilização de conhecimentos na prática pedagógica, citando inclusive a necessidade de articulação dos saberes essenciais para prática pedagógica:

A articulação entre os saberes e a prática do professor requer a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos e habilidades enquanto condições para sua prática. Os saberes essenciais são: saberes curriculares; saberes da experiência; saberes disciplinares; saberes da formação profissional. (Coordenador 3)

Essa visão reducionista da prática é fortemente criticada por teóricos marxistas, uma vez que o professor é “capacitado” apenas para resolver superficialmente ou pontualmente problemas cotidianos, sem, no entanto, utilizar esses problemas para fazer uma crítica radical da sociedade, relacionando-os como reflexos de uma sociedade alicerçada nas desigualdades sociais a partir da exploração de uma classe fortemente amparada pelo domínio do capital. É a partir do domínio do conhecimento na direção crítica radical da sociedade que o professor poderá contribuir junto aos seus alunos para uma sociedade mais justa e igualitária.

Duarte (2008), afirma que no cerne da sociedade moderna, também denominada sociedade do conhecimento, na essência da pedagogia do aprender a aprender, que é fortemente difundida na concepção construtivista da aprendizagem, encontra-se o caráter adaptativo dos indivíduos, sendo necessário o desenvolvimento nesses sujeitos de habilidades e competências necessárias a sua sobrevivência ou adaptação dos alunos a determinados contextos.

No caso da EaD, muitos profissionais que fazem parte dessa modalidade, tenta minimizar algumas situações, principalmente de ordem econômica dos alunos na tentativa de adaptá-los no processo de ensino aprendizagem e como forma também, de contribuir para que não haja evasão:

[...] é importante a gente conhecer a realidade do aluno, o problemas do aluno. Que às vezes a gente tem um aluno que está com dificuldade, que não consegue acompanhar e, às vezes, ele tem vários problemas pessoais e o professor tem que participar disso também, para poder resgatar o aluno para poder acompanhar o aluno nesse processo. (Professor formador 1)

[...]andei no polo de Luzilândia e conversando com a tutora, ela falava de uma aluna separada, que tinha dois filhos e que estava desempregada e que não tinha dinheiro pra ir ao polo assistir aula. Aí falava de outro que não conseguia ir pelo motivo de trabalhar na roça. E a outra lá de Inhumas que a coordenadora falou assim: às vezes tiro do meu bolso pra dar o dinheiro da passagem do aluno ou então eu tiro pra dar um lanche, um café porque saiu de casa e não comeu. (Professor formador 2)

[...]quando você conhece a realidade de seu alunado muito mais flexível será a sua forma de trabalhar com os mesmos e com isso aprendizado dos mesmos terá mais êxito. (Coordenador 3)

Atuei em uma turma que iniciou com 40 alunos e formaram-se 36. Considero esse número alto se comparado a outros cursos e turmas do polo de Água Branca. Entendo que conhecer a realidade de cada um, foi de suma importância em minha prática, na forma de ministrar aulas e estabelecer um convívio horizontal. Perceber suas angústias norteou minha atuação. (Tutor 5)

Os educadores nessa perspectiva conhecem a realidade social dos alunos, mas não conseguem ser críticos em relação a essa realidade, não conseguem ser a partir disso, agente de lutas e transformações sociais, uma vez que ficam limitados a resolver situações emergenciais que surgem no dia a dia. A partir do conhecimento da realidade dos alunos, esses sujeitos realizam ações pontuais, no sentido de minimizar os reflexos da precariedade econômica ou outras problemáticas às quais os alunos estão inseridos. Nessa ótica, o conhecimento da realidade dos alunos é tão somente ajudar o professor a saber quais habilidades e competências ele, o aluno, deve desenvolver para se adaptar na sociedade capitalista.

Um (1) sujeito aluno ao falar da importância do curso de pedagogia para a prática pedagógica identificou os conhecimentos que adquiriu, a partir do curso de pedagogia e as implicações desses conhecimentos em sua vida. Conseguiu também, expor teóricos que considerou importante para ampliação de seus conhecimentos em relação à prática pedagógica:

De modo geral o curso de pedagogia me proporcionou condições para construção de conceitos procedimentos e valores, não somente em sala de aula, mas também fora dela. Hoje eu vejo que até para lidar com o ser humano você tem que ter o curso de pedagogia, porque ele prioriza a construção do conhecimento e aí promove também a autonomia dos alunos, incentivando a refletir, discutir, a analisar a descobrir e criando na própria sala de aula um ambiente de constante diálogo entre professor e aluno. Na minha prática eu aprendi com Luckesi que você tem que avaliar o aluno como um todo. Você não pode avaliar o aluno através de uma prova e isso eu aplico em minha prática docente. Gosto de avaliar hoje meu aluno como um todo e, aprendi com Maria Montessori a utilizar o material dourado também, em sala de aula [...] é uma forma de ensinar as dezenas, as unidades, fazer contagem, realizar realmente contagem de uma maneira mais lúdica, que é o mundo da criança. Fazer parte dessa realidade dela. Utilizo muito brinquedos, utilizo muito a brincadeira, utilizo muito a interação que aprendi com vygostsky, aprendi também bastante com Piaget, mas Luckesi eu gostei mais, porque ele fala que a gente tem que avaliar o aluno como um todo. Minha prática pedagógica ficou de excelência, porque você aprende a entender a criança, as fases dela, como nasce a inteligência dela, que você tem que ser paciente, reconhecer que todos tem uma idade, um momento certo para aprender. Não julgar a criança, porque ela não aprende, conhecê-la como um todo. Isso é muito significativo, até porque, se você não ter uma boa prática, não ser um bom profissional

, isso trás consequências drásticas para o resto de vida dos alunos[...] Acho que todos que pretendem ter um filho deveria fazer esse curso, porque ele é muito humanizador, porque você conhece as características das crianças e isso é muito importante. (Aluno 2)

Já o sujeito aluno 1, além de expor os conhecimentos que foram trabalhados no curso de pedagogia considerando-os importantes para a sua prática pedagógica, pontuou aqueles conhecimentos que considerou importante, mas não foi proporcionado pelo curso:

Eu só senti falta de uma coisa: o Estágio do Eja, que a gente não teve no nosso curso. Nós estagiamos em Educação Infantil, estagiamos do 1º ao 5º ano, mas com o Eja a gente não teve essa oportunidade de estagiar. Então assim, eu senti essa falta. A gente teve a oportunidade de trabalhar com crianças especiais, no estágio nas escolas com educação inclusiva. Mas, com relação a Eja a gente não teve essa oportunidade e eu sempre quis ter essa vivência de ensino de adultos. Eu acho muito interessante a gente estudou muito a matéria, mas a prática a gente não teve. (Aluno 1)

Os sujeitos reconhecem o ensino a distância com uma política pública afirmativa, pois consideram em suas falas que através dessa modalidade de ensino muitas pessoas conseguem uma formação em nível superior. Os sujeitos alunos, antes professores leigos, reconhecem que ampliaram o repertório teórico- prático, a partir do curso de pedagogia, embora também reconheçam que o fato de já terem a prática pedagógica antes do curso, de certa forma facilitou a aprendizagem em relação aos conteúdos específicos de pedagogia. O que prevalece nas práticas pedagógicas desses professores são ações pontuais, a partir da realidade específica da sala de aulas, em direção à reflexão da prática, conforme é disseminado por teóricos que valorizam a reflexão-prática-ação. Parece-nos que não há espaço para conceber a escola inserida dentro de uma totalidade. As práticas são específicas dos âmbitos das salas de aula, resumindo-se em ações pontuais do dia a dia, sem necessariamente ter conexão com a realidade total. Nesse sentido, concordamos com Duarte 2004, p.13:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação para formar sujeitos criativos é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de transformação radical na sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Nesse cenário, mais do que melhorar a prática pedagógica, o curso se constituiu de acordo com nossa observação, numa alternativa para ampliação de possibilidades de atuação na própria área, (as escolas da rede privada geralmente não aceitam professores sem a formação mínima em nível superior), permanência no mercado de trabalho e aumento de salários e consequente aumento do valor da aposentadoria. Dessa forma, o que constatamos é que vivemos numa sociedade de classes marcada extremamente pelas desigualdades sociais. É complicado fugir da lógica do sistema capitalista, que nos induz a adaptação constante para

sobrevivência. Nessa perspectiva, é difícil pensar numa formação humana, quando não se tem salários dignos, quando não se tem condições dignas de trabalho, quando nem o mínimo nos é dado.

Nessa direção, a formação humana tão disseminada em nossa sociedade fica apenas no plano da possibilidade. Por outro lado, de acordo com nossos estudos, mesmo numa sociedade formada por classe e, portanto, com forças antagônicas, a escola pode se constituir num espaço de debates sobre a realidade indo, inclusive numa via contrária à ideologia da classe dominante.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo parte da premissa de que a educação não é desvinculada das condições sociais, econômicas e política de uma dada realidade. Parte também da concepção de que formação humana crítica deve ser constituída numa perspectiva em que o homem é considerado como um ser social, que constrói sua própria história a partir do trabalho e nas relações sociais com outros homens.

Em nossos achados, constatamos claramente que o sistema econômico conduz a educação de acordo com suas necessidades, conforme apontamos em nossa pesquisa. É a partir, principalmente de legislações, que são lançados na sociedade discursos de democratização do ensino. As políticas públicas para formação inicial e continuada de professores, a partir da prescrição dos organismos internacionais são alternativas pontuais para elevação da qualidade de ensino nos diversos níveis e modalidades da educação.

No Brasil, as reformas educacionais são bem marcantes nos anos 90, a partir da LDB/96, que de certa forma é pressionada pelos organismos internacionais para elevação da formação dos professores para nível superior até o período dez anos. É nessa conjuntura que o ensino a distância é engendrado, como estratégia de formação inicial e continuada de professores. Assim, tanto na esfera privada como na esfera pública, há aumento de cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade a distância com ênfase na adaptação dos sujeitos às necessidades de mercado. A educação nessa perspectiva torna-se cada vez mais um produto, a partir da compra e venda de cursos rápidos e a longa distância. É na lógica desse tipo de formação que indagamos como a mesma é materializada numa perspectiva humana crítica, confrontando o aporte teórico com os discursos ideológicos, além da aproximação das concepções de sujeitos que fazem parte do ensino a distância.

Foi a partir das reformas educacionais dos anos 90, que houve uma nova configuração no perfil do docente, que passa a ser o responsável pela busca cotidiana de novas habilidades e competências para solucionar problemas que surgem na sua prática pedagógica. A formação inicial e continuada é uma alternativa para qualificação/capacitação dos professores dentro da lógica das exigências do mercado por meio da EaD. Foi a partir das reformas neoliberais na educação, que o professor foi responsabilizado pela sua formação, fato esse que de certa forma tirou a responsabilidade do Estado em relação aos problemas recorrentes relacionados à falta de qualidade do ensino, às péssimas condições de trabalho do professor, baixos salários.

Em relação à escolha da profissão docente, evidenciamos que a maioria dos nossos sujeitos concebe a docência como uma alternativa para se adequar às oportunidades de empregabilidade dos municípios onde residem, embora tendem a justificar as suas escolhas pelos seus sonhos, amor e até mesmos por considerá-la como uma missão, carregada de adjetivação feminina, como meiguice, e o fato de gostar de crianças. Isso revela a concepção de nossos sujeitos em relação à feminização da profissão como fator preponderante para objetivação do trabalho do professor, especificadamente nas séries iniciais do ensino fundamental. Fato que revela também, que a profissão docente é constituída como um espaço de oportunidade profissional para mulheres dos municípios onde estão localizados os polos pesquisados. Os sujeitos também são impulsionados para a docência para garantir condições melhores de vidas e incrementos em seus salários. A escolha da profissão carrega ainda em si, uma reprodução das funções sociais de pais e familiares, expressando no universo ideológico de nossos entrevistados o velho ditado popular: *filho de peixe, peixinho é!* ” Outro fato que motiva a escolha da docência pelos nossos sujeitos estão atrelados à concepção da formação enquanto meio de redenção de problemas de ordem sociais e econômicos.

Ao analisarmos especificamente a formação de professores no curso de pedagogia no ensino a distância na Universidade Aberta do Piauí- UAPI percebemos que tanto os alunos como os professores-formadores, tutores e coordenadores se autoresponsabilizam ou responsabilizam seus pares pela constante busca de qualificação, tirando muitas vezes a responsabilidade da instituição em fornecer formação dentro dos padrões de qualidade, disseminados amplamente pelas políticas de formação de professores através das IES e pela própria modalidade a distância. Eles consideram que a formação na verdade não é um direito, mas um benefício, por isso tendem a não questionar de modo contundente sobre suas condições de trabalho nesta modalidade de ensino, ou no caso dos alunos, sobre suas condições de aprendizagem.

Os sujeitos revelaram ainda em suas falas que consideram o ensino na modalidade a distância fácil. Esse dado mostra que possivelmente não acreditam no ensino da modalidade a distância. Os sujeitos alunos consideram que o fato de já terem experiência como professor leigo, contribuiu para não terem dificuldades no curso, principalmente no estágio supervisionado. No geral, as dificuldades dos sujeitos não foram relacionadas aos conteúdos dos cursos, às condições estruturais dos polos do curso, ou por condições de ordem pessoal, como o fato de morarem longe e terem dificuldade para se deslocarem aos polo. Contraditoriamente, ao falarem dos saberes docentes essenciais para a atuação do professor, apresentaram dificuldade em explicitar esses saberes. E o fato da importância de se conhecer a

realidade dos alunos, na concepção deles é apenas para minimizar algumas dificuldades dos mesmos, ligadas especialmente às questões econômicas. Na concepção dos sujeitos fica claro a dicotomia entre a teoria e a prática, sendo esta relação concebida por eles como uma forma compartimentalizada, cursada apenas no estágio supervisionas, que é ofertada nos últimos quatro semestre do curso.

Os sujeitos embora reconheçam as precárias condições de ensino a que são submetidos na modalidade EaD são contraditórios ao afirmarem que cada um é responsável pela processo constante da busca de conhecimento. Nessa direção, na perspectiva deles, cabe a cada um buscar individualmente os conhecimentos que julgam necessários para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Essa concepção é própria da ideologia de sociedades de classes constituídas por oprimidos e opressores. A ideologia de sociedades marcadas por desigualdades sociais utiliza os discursos de cidadania e emancipação humana como direitos de todos, mas isso na prática não ocorre de forma democrática. A educação é tida como direito universal de todos, mas ao mesmo tempo esse direito é concebido a partir da capacidade individual de cada um, se constituindo nesse aspecto, a partir da meritocracia, sendo, a competição, portanto, o motor para o mérito, nem sempre ocorrendo em condições de igualdade.

Assim, no universo social, paira nas mentes dos indivíduos que as oportunidades estão para todos, mas somente aqueles que desenvolvem competências e habilidades exigidas pelo mercado capital terão oportunidade de se beneficiar com o que há de melhor na sociedade: melhor educação, melhores salários, acesso a todos os bens culturais e materiais edificados historicamente pela sociedade. Para aqueles que não buscam por melhores condições de vida no sistema capitalista, utilizando uma formação constante, será tirado até mesmo o que não tem, por outro lado, os que buscam incansavelmente por essa formação terão mais oportunidades, e, portanto, condições dignas de sobrevivência. (Parafraseando a passagem da bíblia: *Eu vos digo: a todo aquele que já possui eu lhes darei mais ainda. Mas aquele que nada tem será tirado até mesmo o que não tem (Lucas 19,26).*

São disseminadas em nossa sociedade novas formas de ensinar e de aprender com a utilização de recursos tecnológicos, que são vistos como uma espécie de salvação para práticas inovadoras que darão conta das necessidades de aprendizagens dos alunos e como alternativa inovadoras para as aulas e, portanto, mais atrativas para os alunos. No entanto, o que observamos a partir de nossos estudos, foi a subutilização de recursos tecnológicos por alunos e tutores do curso de pedagogia da UAPI, devido a vários fatores, que variam desde à falta de internet nos polos, à falta de conhecimento pelos tutores, de todos os recursos disponíveis na

plataforma de aprendizagem. Com base nas entrevistas detectamos que os tutores enfrentam dificuldades que resultam principalmente da precária condição estrutural dos polos, fato esse que revela as péssimas condições de trabalho deles. As falas desses sujeitos revelam que eles vivenciam ainda, outras dificuldades, tais como: salários baixos, condições pedagógicas inadequadas, sobrecarga de cobrança, especialmente quanto à permanência dos alunos no curso. Dentro dessa lógica, mesmo reconhecendo essas dificuldades, os agentes do ensino a distância tendem a superar os problemas cotidianos de forma solitária e a partir de ações pontuais, além de também responsabilizar seus pares pelo sucesso ou não da qualidade do ensino na EaD. Nesse viés, observamos ainda, que as reformas educacionais ao longo da história da luta dos professores por formação, por condições dignas de trabalho e por melhores salários, propagam em seus discursos a postura do professor enquanto agente de transformação social na direção da equalização social. Entretanto, desvelamos em nossos achados que há um distanciamento entre as condições reais de trabalho na EaD com as condições apresentadas pela legislação e pelas IES na modalidade a distância e, em específico, no curso de pedagogia da UAPI.

Não há espaços para debates sobre os problemas sociais que promova posturas questionadoras frente a ordem do capital. Os processos de ensino e aprendizagem são limitados ao pragmatismo cotidiano, pois os profissionais da EaD são engolidos por problemas emergenciais ligados especialmente às condições mínimas para o funcionamento do polo. Nessa direção a prática pedagógica fica cada vez mais longe do trabalho docente. Pensar na formação na modalidade EaD é pensar numa formação que ao mesmo tempo inclui e exclui os sujeitos dos processos formativos. Os alunos são incluídos quando conseguem ingressar nesse processo formativo, entretanto são excluídos por não ter nessa formação condições mínimas para a elevação dos conhecimentos científicos elaborados historicamente. Conhecimentos esses, que de fato possam colaborar a formação do pensamento crítico radical em relação realidade social, contribuindo com seus alunos no processo de formação global. A formação humana crítica, fica apenas no plano ideológico das políticas públicas, do legado da legislação e, portanto, no plano das possibilidades. É necessário, pois, ultrapassar o pragmatismo formação de professores na modalidade a distância, repensando-as com postura questionadora, radical tendo em vista a compreensão total da sociedade para uma intervenção crítica e transformadora da sociedade.

Somos conscientes dos limites de nossa pesquisa, que inserida numa abordagem qualitativa, mesmo sendo esta mais apropriada para os estudos de fenômenos sociais, pode também apresentar limitações em sua abordagem teórica metodológica e em seus achados. Tentamos situar nossos achados partindo da visão da totalidade dos sujeitos inseridos em nossa

pesquisa, buscando situá-lo dentro da lógica da realidade em que vivem, relacionando com nossos estudos durante a pesquisa. A partir dessa concepção somos conscientes que não podemos generalizar os achados, pelo fato de se constituírem num recorte de uma da realidade. Por esse motivo, nossa pesquisa não se esgota em relação a formação numa perspectiva humana crítica na modalidade a distância. Ademais, se faz necessário um estudo mais aprofundado para conhecimento da realidade de mais polos do universo pesquisado para ampliação dos nossos achados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Associação Brasileira de Educação a Distância. Volume 10 /2001. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em: 01 set. 2016

ARAÚJO FILHO, Antônio José Albuquerque de. **A EAD e a mercantilização da universidade brasileira em Fortaleza - Ce.**2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Antônio_Dissertação_de_Mestrado_UECE.pdf.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro.** Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professorte>> Acesso em: 01 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP-2, de 01/07/2015** que define as diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta.** Disponível em< http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/guia_uab_interativo_2013-2_copia.pdf>. Acesso em : 10 jan. 2016

_____. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação pra o século XXI. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em : 14/ marc. 2016

_____. **Plano nacional de Educação** – PNE, Lei nº 10.172. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>Acesso em: 10 marc. 2016

_____. **Plano nacional de Educação** – PNE, Lei nº 13.005. Disponível em< <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 10 marc. 2016

_____. **Plano nacional de Educação 2014** - aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >

Acesso em: 10 jan. 2016

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação A Distância. **Referências de qualidade para a educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <<http://www.sielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em 20 nov.2016

CHAVES, Hamilton Viana; MAIA FILHO, Osterne Nonato. **Percepção de tempo e necessidade de atividade na sociedade do excesso: educação no contexto das tecnologias digitais**. ETD Educação Temática Digital. Campinas. V. 18. n I, p. 71-82, abr.2016. ISSN 1676-2592. Disponível em : <<http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635719>> Data acessada : 10 mar. 2017

CIDADES DO MEU BRASIL. **História da cidade de Água Branca Piauí - PI**. Disponível em: <http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/pi/agua_branca>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CIDADES DO MEU BRASIL. **História da Cidade de Monsenhor Gil- Piauí**. Disponível em: <http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/pi/monesnhor_gi>. Acesso em: 11 abr. 2017

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

FARIA E SAVALDORI. **A educação a distância e seu movimento Histórico no Brasil**. Revista das Faculdade Santa Cruz, v. 8 n. 1, janeiro/junho 2010. Disponível em: <<http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>> Acesso em: 20 set. 2016

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real/** Gaudência Frigotto. São Paulo: Cortez, 1995

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira da Educação, v. 13 n. 37. jan/abril. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>.> Acesso em: 23 jan.2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILLI, P; FRIGOTTO, G (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.

_____, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**; 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**; 6. ed. - São Paulo: Atlas. 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. 1. Ciências Sociais.

GONDRA, Jose Gonçalves e Scheuler, Alesandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. Editora cortez 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: **panorama da cidade de Água Branca- Piauí**

Disponível em:< <http://www.cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pi/Água-branca/panorama>> Acesso em: 11 abr. 2017

_____: **panorama da cidade de Monsenhor Gil- Piauí**

Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pi/monsenhor-gil/panorama>> Acesso em: 11abr.2017

_____: **panorama da cidade de Água Branca- Piauí**

Disponível em:< <http://www.cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pi/teresina/panorama>> Acesso em: 11 abr.2017

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre os professores brasileiros com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2009.

_____. Censo escolar da educação básica 2016 notas estatísticas. Brasília INEP/Ministério da Educação, 2017.

_____. Censo escolar da educação superior 2014. Brasília INEP/Ministério da Educação, 2015.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUGÃO, R. C. et al. **Reforma universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI** Site: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/167.pdf. Data acessada: 27jan.2014.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. (orgs). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004

MAIA FILHO e JIMENEZ. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU: In Jimenez, Susana Vasconcelos, RABELO, J. (Orgs).

Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisas em defesa da História. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

MÉSZARÓS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, B. A. **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um São Paulo: Cortez, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (Rio de Janeiro). Coordenação Central de Educação A Distância (Org.). **Educação a Distância e Formação de Professores:** relatos e experiências. 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14569/14569.PDF>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

PRETI, O.: **Educação a distância:** fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SACRISTÁN, J.; PERÉZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação tória-prática. In: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Aretes Médicas Sul, 199.

SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (orgs). **Docência e Formação de professores:** novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SARAIVA, TERESINA. **A educação a distância no Brasil:** Lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, Abr./jun.1996.

SAVIANI, Dermeval 1944. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política/. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação:** Análise crítica da política do MEC. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.- (Coleção Polêmicas de nosso tempo, 99)

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, set./dez. 2010; v. 15, n. 45, p.422-433.

SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. e. (Org.). **Por uma educação sem distância:** recortes da realidade brasileira. São Luís: EDUEMA, 2008. p.15-29.

SEVERIANO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Solonildo Almeida. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil:** quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice. 2011. 189

f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza, 2011.

SPELLER, P. ROHL, F. & MENEGHEL, S. M. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>> Acesso em :28/01/2014. Site: Acesso em : 01 out.2015

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica** / Ivo Tonet. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

ANEXOS

ANEXO A – FOTOGRAFIA DOS POLOS

FOTOGRAFIA DOS POLOS

Laboratório de informática - polo Monsenhor Gil



Fonte: Elaborada pela Autora

Biblioteca - polo Monsenhor Gil



Fonte: Projeto pedagógico do curso de pedagogia

Biblioteca – Polo de Água Branca



Fonte: Coordenação do polo

Laboratório de informática – polo de Mons. Gil



Fonte: Elaborada pela Autora

Laboratório de informática - Polo de Água Branca



Fonte: Coordenação do polo

Polo de Monsenhor Gil



Fonte: PPC pedagogia UAPI

APÊNDICES

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

Formação

Processo de escolha para a profissão docente

Experiências anteriores

Facilidades/dificuldades durante o processo formativo

- 1.O que o levou a ser professor? Fale um pouco dessa experiência.
- 2.Para você é importante conhecer a realidade de seus alunos? Há relação disso com a aprendizagem deles? Comente
- 3.Que saberes são essenciais para a prática pedagógica do professor? Comente
4. Em sua perspectiva a formação a distância respondeu as suas necessidades de formação ? Comente
- 5.Em sua concepção, quais os principais ganhos, desafios e limites do ensino a distância para a formação de professores? Fale sobre isso.

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES E TUTORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES E TUTORES

Formação

Processo de escolha para a profissão docente

Experiências anteriores

Facilidades/dificuldades durante o processo formativo

1. Você enquanto tutor(a) , considera importante conhecer a realidade do aluno? Quais os reflexos disso em sua prática pedagógica?
2. Em sua perspectiva quais as principais dificuldades do trabalho do tutor ?
3. Quais os saberes essenciais para sua prática pedagógica? Fale um pouco sobre isso
4. Quais saberes são necessários para a formação específica do aluno do curso de pedagogia?
5. Você considera que a EaD responde essas necessidades de aprendizagem dos alunos?

APENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD – CEAD - UFPI

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD – CEAD – UFPI**

Formação

Processo de escolha para a profissão docente

Experiências anteriores

Facilidades/dificuldades durante o processo formativo

1. Para você é importante conhecer a realidade dos alunos? Há relação disso com deles?

Comente.

2. Que saberes são essenciais para a prática pedagógica do professor? Comente.

3. A partir de sua experiência, a formação da distância responde as necessidades de formação dos alunos? Comente.

4. Em sua concepção, quais os principais ganhos, desafios e limites do ensino a distância para a formação de professores? Fale sobre isso.

APENDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

P	Nº.	
----------	------------	--

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

I) DADOS PESSOAIS

Sexo: () Feminino () Masculino	Data de nascimento: ____/____/____
Endereço:	
Email:	

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Formação Inicial (Graduação):
Ano de conclusão do curso de graduação:
Possui Pós-Graduação?
() Especialização. Área: _____
() Mestrado. Área: _____
() Doutorado. Área: _____
() Pós-Doutorado. Área: _____

III) DADOS PROFISSIONAIS/ EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

Possui vínculo empregatício? () Não () Sim
Caso afirmativo, qual? () Efetivo () Substituto () Outro. Especifique.
Em qual Instituição?
Exerce outra atividade docente?
() Não () Sim. Em qual Instituição?

Possui experiência em regência de sala de aula: () Educação Básica Nível: _____ Série: _____ Duração: anos () Educação Superior Disciplinas ministradas: _____ _____
Tempo que leciona: anos
Que disciplina(s) leciona atualmente?
Há quanto tempo você é professor do ensino a distância?