

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE EAD:
a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD,
da UNIRIO

LEILA LOPES DE MEDEIROS

2016



SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE EAD:
a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO

Leila Lopes de Medeiros

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro
Abril de 2016

CIP - Catalogação na Publicação

488s Medeiros, Leila Lopes de
Sentidos de Docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO / Leila Lopes de Medeiros. -- Rio de Janeiro, 2016.
272 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. Formação de Professores . 2. Educação a Distância . 3. Sentidos de Docência. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa , orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “ Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD da UNIRIO ”

Doutorando(a): **Leila Lopes de Medeiros**

Orientador(a) pelo(a): **Profa.Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)**

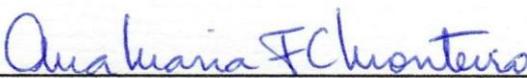
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

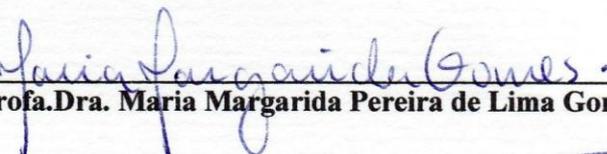
Rio de Janeiro, 28 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

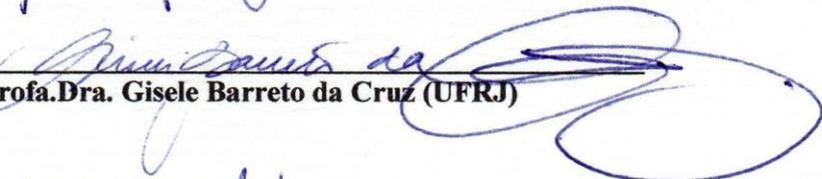
Presidente:



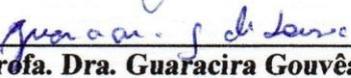
Profa.Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)



Profa.Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ)



Profa.Dra. Gisele Barreto da Cruz (UFRJ)



Profa. Dra. Guaracira Gouvêa de Sousa (UNIRIO)



Profa. Dra. Edméa Oliveira dos Santos (UERJ)

Aos meus pais, Nelson e Léa, e àqueles de quem vieram: vocês me deram o fio com que teço meus saberes.

Às minhas filhas, Priscila e Paloma, meu neto Rudah, meus alunos e àqueles que ainda virão: por vocês continuo tecendo.

AGRADECIMENTOS

Impossível não cometer injustiças ao tentar agradecer aos que me ajudaram nessa caminhada. Muitos são os amigos e companheiros de vida e de alma que, ao longo de tantos anos, ouviram, contribuíram, questionaram e me animaram quando eu mais precisei. Seus nomes estão gravados em cada palavra desse texto e no fundo do meu coração. Dentre esses, pela presença amorosa e persistente, destaco os nomes de Beatriz, Márcia (agora, uma saudade), Vera, Sergio, Helder, Hans, Cristina e Ana Claudia, amigos e parceiros de sempre.

Em nome de todos os nomes inscritos no percurso do Doutorado, agradeço a orientação generosa da Ana Monteiro, o comprometimento de todos os docentes do PPGE, o cuidado, bem acima do dever, por parte dos funcionários do Programa e o companheirismo de cada colega.

Agradeço aos companheiros da UNIRIO, da Escola de Educação, do Departamento de Didática, do LIPEAD. Sem seu carinho atencioso não haveria uma pesquisa a relatar. Agradeço aos tutores da EAD, em especial à Bianca e ao Felipe, que perseveraram em inventar uma nova docência enquanto lutam pelo reconhecimento de seu trabalho.

Agradeço aos alunos que, longe ou perto, nos ensinam a aprender e a ensinar. Sempre.

Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia.

Pierre Lévy,

RESUMO

MEDEIROS, L. L. SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD – da UNIRIO

Esta tese tem por objetivo contribuir para o debate acerca da formação inicial de professores através da Educação a Distância (EAD), a partir da produção de sentidos de docência que tem orientado a prática dos formadores no Curso de Licenciatura em Pedagogia (LIPEAD) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Considerando a representatividade da EAD, que responde, hoje, pela formação de uma parcela significativa dos professores da Educação Básica no Brasil; as especificidades, potencialidades e limitações dessa modalidade educacional quanto à formação para a docência; e a produção de sentidos que referencia as ações dos formadores, procedeu-se um estudo visando a compreender melhor a docência que se forma e que é formada em tempos de EAD. A análise teve como principais referências as concepções de intertextualidade e dialogismo de Bakhtin, de produção de sentidos, de Spink, de saberes docentes de Tardif, Chevallard e Monteiro e de docência na EAD, de Oliveira, Mill e Sommer, entre outros. O estudo compreendeu a realização de pesquisa documental, na qual foram analisados os referenciais de Qualidade para EAD, do Ministério da Educação, e o Projeto Pedagógico do curso LIPEAD, da UNIRIO e pesquisa de campo, na qual foram coletados e analisados relatos dos docentes coordenadores de disciplina do curso. Os relatos evidenciaram que grande parte das tensões que expressam sentidos da docência que se forma através da EAD está relacionada às limitações estruturais impostas pelo modelo de EAD implantado na formação e não à modalidade em si.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; sentidos de docência

ABSTRACT

MEDEIROS, L. L. SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD – da UNIRIO

This thesis aims to contribute to the debate about the initial training of teachers through Distance Education (DE), through of the production of teaching sense that has guided the practice of trainers in Bachelor of Education (LIPEAD) at Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Considering the representativeness of DE, which accounts today for the formation of a significant portion of Basic Education teachers in Brazil; the specific characteristics, potential and limitations of this educational modality as training for teachers; and the production of meanings that references the actions of trainers, a study was conducted aimed at better understanding the teachers that train and are trained in DE times.. The analysis had as main references the concepts of intertextuality and dialogism by Bakhtin, of production senses by Spink, of teachers knowledge by Tardif, Chevallard and Monteiro, and of teaching in DE by Oliveira, Mill and Sommer, among others. The study included documentary research, which analyzed the Ministry of Education quality benchmarks for DE and the Pedagogical Design of UNIRIO's LIPEAD course, and field research, in which reports from the teacher coordinators of the course were collected and analyzed. The reports showed that many of the tensions that express the teaching senses that forms through DE are related to the structural constraints imposed by model implemented in the training and not the distance education itself.

Key words: training of teachers, distance education, teaching sense

SUMÁRIO

QUADROS E FIGURAS.....	xii
SIGLAS.....	xiii
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1- TENSÕES DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA	33
1.1 O PENSAMENTO CURRICULAR CONTEMPORÂNEO NO BRASIL.....	33
1.1.1 <i>Escola e cultura</i>	37
1.1.2 <i>A questão multicultural nos currículos</i>	39
1.2 A UAB COMO UM MARCO NA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA	44
1.3 TENSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA DOCÊNCIA	47
1.4 A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	53
1.5 AS TIC E A EAD NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	62
CAPÍTULO 2 - TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS DA EAD	66
2.1 TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS DA EAD	66
2.1.1 <i>Educação a Distância e as TIC</i>	70
2.1.2 <i>Uma visão socioeconômica da EAD</i>	74
2.1.2.1 O ensino industrializado	74
2.1.3 <i>Tecnologias e Contextos da EAD</i>	77
2.1.3.1 O Ensino Pós-industrial	80
2.1.3.2 Tecnologia do ensino pós-industrial	83
2.1.4 <i>A EAD no Brasil</i>	84
2.1.4.1 Políticas públicas recentes em EAD no Brasil.....	87
2.1.4.2 CEDRJ e o modelo de EAD do Consórcio.....	91
2.1.4.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o modelo brasileiro da EAD no Ensino Superior	92
2.1.5 <i>A Universidade Aberta (UAb) e o contexto da formação através da EAD em Portugal</i>	94
CAPÍTULO 3 - TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS DA DOCÊNCIA NA EAD.....	100
3.1 TEMPOS E ESPAÇOS DA DOCÊNCIA NA EAD	100
3.1.1 <i>As marcas do tempo</i>	103
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E O TEMPO NA EAD	108
3.2.1 DO PRESENCIAL PARA A EAD: UMA TRANSPOSIÇÃO COMPLEXA DE SABERES ENTRE MODALIDADES DE ENSINO	113
3.3 A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA NA EAD	117
3.3.1 <i>Tempos de ensinar e de aprender na EAD</i>	121
3.3.2 <i>A docência como ação compartilhada na EAD</i>	125
3.3.2.1 A Tutoria no Consórcio e no Curso LIPEAD	126
3.3.2.2 A docência como “polidocência” em EAD.....	130
3.3.3 <i>A formação inicial de professores na modalidade EAD</i>	133
3.3.4 <i>Que docentes estão sendo formados na EAD e através da EAD?</i>	138
CAPÍTULO 4 - OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	143
4.1 SENTIDOS DA DOCÊNCIA - ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	143
4.1.1 <i>A produção de sentidos na docência contemporânea</i>	145
4.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - LIPEAD.....	149
4.2.1 <i>O LIPEAD e os Referenciais de qualidade para a EAD</i>	158
4.2.1.1 O Documento Referenciais de qualidade do MEC	158
4.2.1.2 Os Referenciais de qualidade do MEC no Projeto Pedagógico do LIPEAD	161
4.2.2 <i>Sentidos de docência no projeto do Curso de Pedagogia</i>	167
4.2.3 <i>Algumas tensões na Docência a Distância e no Curso LIPEAD</i>	169

CAPÍTULO 5 - SENTIDOS DE DOCÊNCIA NAS RESPOSTAS DOS FORMADORES	175
5.1 OS SENTIDOS DA PESQUISA DE CAMPO	175
5.2 O TRATAMENTO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	181
5.3 O PERFIL DA DOCÊNCIA DO CURSO LIPEAD	184
5.4 OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA E DA EAD NAS RESPOSTAS DOS FORMADORES	187
5.4.1 <i>A formação e a docência na EAD</i>	192
5.4.2 <i>A formação para a docência através da EAD</i>	196
5.4.3 <i>Impactos da EAD na docência dos que se formam</i>	200
5.4.4 <i>A visão dos docentes coordenadores de disciplinas sobre a formação inicial de professores através da EAD</i>	201
5.4.5 <i>Dois depoimentos especiais</i>	208
5.4.5.1 <i>A complexa questão dos estágios na EAD</i>	209
5.4.5.2 <i>A docência formada através da EAD</i>	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222
APÊNDICES	241
APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO PUBLICADO	242
APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO E RESUMO DAS RESPOSTAS	244
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIOS COMPLEMENTARES COM RESPOSTAS	264

QUADROS E FIGURAS

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEAD	Coordenação Central de Educação a Distância
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CVUG	Guia para elaboração de conteúdos educativos da Universidade de Granada
EAD	Educação a distância
EDUCON	Empresa de Educação Continuada Ltda.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-Tec Brasil	Escola Técnica Aberta do Brasil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LANTE-UFF	Laboratório de Novas Tecnologias em Educação, da Universidade Federal Fluminense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPEAD	Licenciatura em Pedagogia a Distância
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>

MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAIEF	Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PAR/MEC	Plano de Ações Articuladas
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/MEC	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAb	Universidade Aberta de Portugal
UENFE	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UniRede	Universidade em Rede
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNITINS	Universidade do Tocantins

INTRODUÇÃO

Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai.
Paulo Freire

A Educação a Distância¹ (EAD) tem constituído, na minha vida profissional como educadora, há mais de duas décadas, um tema não só de trabalho como de reflexão e de pesquisa.² Desde a década de 1990, minha atuação profissional tem se voltado fortemente para a EAD em diferentes contextos. Nesse período, tive oportunidade de atuar em EAD na elaboração de materiais e na coordenação de ações de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em programas de formação continuada de docentes do nível médio da Rede Pública, da Fundação Roberto Marinho, como tutora, como coordenadora de tutoria no então Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a distância³ (PAIEF), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como coordenadora de capacitação e diretora de produção em EAD da extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), na coordenação pedagógica de projetos em EAD na Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mais recentemente na coordenação e, atualmente, na docência do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (LIPEAD) da Escola de Educação da UNIRIO, onde atuo como docente também na Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial.

¹ A expressão **a distância**, em referência à modalidade educacional é aqui grafada sem o acento grave indicador de crase, conforme recomenda o Ministério da Educação – MEC, de acordo com a justificativa apresentada no PARECER CEB 41/2002, segundo o qual,

Quando a distância de que se fala não é específica, grafe-se sem crase; deve-se grafar com crase quando a distância é específica.

A palavra abrange, portanto, tanto a relação de tempo como a de espaço.

Outros termos que podem ajudar a compreensão de conceito são:

Diacrônico: O que ocorre ou é feito ao longo de um tempo e Sincrônico: O que ocorre, o que se apresenta precisamente ao mesmo tempo em que outro fato ou processo acontece.

Nestas Diretrizes adotamos a expressão “a distância” para significar processos diacrônicos ou sincrônicos que ocorrem em distâncias não específicas.

(MEC, 2002, p.8)

² Educação a distância, entendida nessa pesquisa como modalidade educacional na qual a relação entre aluno e professor é predominantemente mediada por um ou mais tipos de mídias e artefatos analógicos e digitais e/ou recursos ligados às tecnologias de informação e comunicação, em diferentes proporções. E apresentada na LDB 9694/96 no caput do Art. 80 em texto que indica a amplitude de sua aplicabilidade ao afirmar que “*O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*”. O tema EAD será aprofundado ao longo do relato da pesquisa.

³ Pedagogia para os anos Iniciais do Ensino Fundamental., curso originalmente elaborado para o âmbito do Consórcio CEDERJ, numa ação de parceria UNIRIO e UERJ e que, após reforma em 2008, decorrente da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, passou a chamar-se Licenciatura em Pedagogia.

As reflexões que perpassaram essa prática estiveram presentes em minha dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Federal Fluminense (UFF), que teve como foco as comunidades virtuais de professores que se constituíam então para, informalmente, discutir temas ligados ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação⁴.

Na dissertação, analisei como, em meados da década de 1990, professores começavam a se apropriar de recursos da Internet e, por iniciativa própria, formavam grupos de discussão e redes de colaboração virtual. De forma autônoma e cooperativa, compartilhavam seus questionamentos e suas aprendizagens para construir e disseminar conhecimento sobre o uso pedagógico das TIC que já estavam chegando às escolas. A pesquisa identificava, em iniciativas desse tipo, um potencial de compartilhamento de saberes desenvolvidos na docência em uma época em que essa discussão estava apenas começando. Essas iniciativas procuravam compensar a falta de cursos que preparassem os professores para enfrentar a presença crescente das TIC na contemporaneidade e o início da inserção na prática escolar.

À época, já havia iniciativas governamentais de prover ações de formação para o uso das TIC na Educação, porém, não atendiam à totalidade de professores das redes públicas de ensino que começavam a receber laboratórios de informática, nem abrangiam professores das redes privadas. A ideia da constituição de grupos informais de discussão fazendo uso das próprias TIC acelerava o debate sobre a inserção dessas ferramentas nas ações em EAD que se ampliavam no ensino formal. Ao largo de debates acalorados sobre a pertinência de seu uso, a modalidade – e com ela as TIC – estaria cada vez mais presente inclusive no ensino superior.

No Doutorado, diante de um cenário de rápida expansão de oferta de cursos superiores a distância, minha reflexão sobre o uso da EAD, apoiada por minha trajetória profissional bastante próxima à modalidade, se voltou para a formação inicial de professores – que ganhava fôlego nas Licenciaturas – e teve como foco a experiência da UNIRIO, de oferecer o curso de Licenciatura em Pedagogia também nessa modalidade. Trata-se de um curso que vem sendo oferecido ininterruptamente desde 2003, no âmbito do consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), da Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.

⁴ Dissertação de Mestrado *Comunidades virtuais de educadores: um espaço virtual de construção da prática docente*, desenvolvida no PPGÉ-UFF, na linha de Pesquisa Trabalho-Educação, sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Rosa, defendida em julho de 2005.

O consórcio, constituído ao final dos anos 1990 congrega, hoje, todas as Universidades públicas federais e estaduais, além do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de fomentar a oferta de cursos, principalmente de Licenciatura, a distância. À época de sua constituição, o consórcio se mostrou uma maneira viável de prover apoio logístico e administrativo para que as IPES se estruturassem e oferecessem cursos nessa modalidade.

Ao apresentar o Consórcio em sua Tese de Doutorado, Castro, assim o descreve:

Esse consórcio, financiado pelo governo do estado, assumiu a função de agência articuladora da criação de cursos a distância nas universidades consorciadas, produtora e distribuidora de material didático, de apoio a toda a logística necessária ao funcionamento dos cursos, articuladora das condições político-pedagógicas de sustentação dos polos, nos municípios onde se instala além de, secundariamente oferecer cursos de formação continuada através do setor de extensão. No processo de consolidação jurídica da instituição, o consórcio fundiu-se ao Centro de Ciências do estado do Rio de Janeiro, dando origem à Fundação CECIERJ. (CASTRO, 2015, p.117)

Embora a oferta de cursos na modalidade EAD pudesse viabilizar a interiorização do ensino superior público, implicava em custos e processos dificilmente absorvíveis por cada uma das instituições isoladamente. De fato, em pouco mais de dez anos, o quantitativo de alunos atendidos através do Consórcio superou em muito a capacidade de atendimento presencial das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) consorciadas, consolidando-se como um dos referenciais da oferta de EAD no Brasil.

Apenas no curso da UNIRIO, que forma pedagogos aptos a exercer a docência em diferentes contextos, ingressaram, até 2014, mais de 4.000 alunos e nele cerca de 1.500 pedagogos foram formados. A continuidade da oferta e os números alcançados no curso ao longo de mais de uma década, indicam tratar-se uma experiência que merece ser analisada sob diferentes prismas, tanto voltados à modalidade EAD, de modo geral, quanto os mais especificamente relacionados ao uso da EAD na formação inicial para a docência na Licenciatura em Pedagogia, curso com maior número de alunos.

Considerando que as ações de formação docente pressupõem uma intencionalidade, uma visão da docência e do professor que se pretende formar, e que essas se constroem e reconstroem dinamicamente pelos atores que delas participam, escolhi para essa pesquisa investigar os sentidos que estão sendo produzidos para a construção de uma concepção de docência que subsidie tanto a ação dos formadores quanto a proposta de formação que esses professores formadores empreendem.

A partir das alterações realizadas na Licenciatura em Pedagogia, em decorrência da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, o curso passou a ter como ênfase

preponderante o magistério nos contextos da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da formação de professores no Nível Médio da Educação Básica – o Curso Normal – e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, além da gestão em contextos escolares e não escolares. A partir da reformulação, o curso passou a ser denominado Licenciatura em Pedagogia a distância (LIPEAD).

Muito intenso tem sido o debate sobre a qualidade da formação de professores, especialmente dos segmentos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora estas constituam, hoje, ênfases da Licenciatura em Pedagogia, o curso não tem como proposta incorporar o caráter técnico, prático e diretamente voltado ao cotidiano escolar, característico do curso Normal de Nível Médio.

Pelas próprias características do Ensino Superior, o curso de Pedagogia privilegia o aprofundamento das discussões teoricamente fundamentadas sobre a educação escolar e não escolar, uma visão mais ampliada sobre ensinar e aprender, abrangendo a docência e suas práticas e a formação para a docência no Curso Normal. Os estágios supervisionados e as práticas pedagógicas sintetizam a relação entre teoria e prática na Licenciatura, o que, a meu ver, amplia a importância destes componentes curriculares e das discussões sobre a docência para os segmentos citados.

É importante ressaltar duas mudanças significativas no perfil dos alunos na atual versão do curso. A primeira mudança diz respeito à população para a qual foi desenhado o curso em sua primeira versão: professores em serviço, atuando preferencialmente na Rede Pública, sem formação de Nível Superior.

Para esses professores, o curso constituía efetivamente um espaço de aprofundamento das reflexões sobre a prática docente que já desenvolviam na sala de aula e ao longo da formação inicial para o magistério, construída no Curso Normal de Nível Médio. Em sua segunda versão, a atuação no magistério público ou privado deixou de constituir um pré-requisito para o ingresso na Licenciatura em Pedagogia oferecida. Como nas demais Licenciaturas, ter cursado o Ensino Médio e ter sido aprovado no vestibular passaram a constituir os pré-requisitos para o curso.

Uma segunda mudança no perfil dos discentes nos últimos anos, provocada talvez por uma continuada desvalorização social do magistério e da formação de Nível Médio, tem levado à Licenciatura cada vez mais estudantes que não cursaram o Normal. Um grande número dos que chegam a esse curso não relatam sequer a pretensão de atuar no Magistério ou possuem qualquer experiência docente. No entanto, a Licenciatura em Pedagogia os

habilita a atuar como professores e, por escolha ou por falta de escolha no mercado de trabalho, estarão legalmente aptos para assumir, a qualquer momento, a função docente.

Esses dados têm gerado novas expectativas e questionamentos sobre a responsabilidade pela formação inicial para a docência, sobretudo, como já assinalado, para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, através da Licenciatura em Pedagogia. Mesmo considerando a duração de quatro anos, seria esse tempo suficiente para formação tão complexa? Pinheiro e Romanowski questionam essa formação, em especial com relação à Educação infantil ao argumentar que

No entanto, o aligeiramento perpassa o processo de formação: o tempo para o desenvolvimento das disciplinas de fundamentos, à compreensão da natureza do conhecimento sobre o currículo da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e de suas modalidades, é exíguo. É notória a fragilidade de formação docente à educação infantil. (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010, p.148)

Soma-se a essas reflexões o forte incentivo do Ministério da Educação (MEC) à implementação de cursos de Licenciatura nas Universidades públicas na modalidade a distância, principalmente através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), política pública instituída pelo MEC em 2005, com o objetivo de estimular o uso dessa modalidade no Ensino Superior e de possibilitar o acesso às Universidades Públicas, sobretudo em localidades afastadas dos grandes centros urbanos e dos campi universitários⁵. Considerando a crítica de Pinheiro e Romanowski, é válido indagar se o uso da EAD constituiria mais uma dificuldade na formação de professores para alunos que iniciam a vida escolar.

Para concretizar essas ações, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)⁶, de 2007 a 2011, o MEC investiu, cerca de R\$ 1,5 bilhão em custeio, capital e bolsas, laboratórios didáticos e bibliotecas, projetos de tecnologia da informação, infraestrutura, programas de capacitação em EAD de professores e tutores, equipamentos e material permanente, ações relativas ao Plano de Ações Articuladas (PAR/MEC), implantação e execução de cursos de graduação, formação continuada e do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), além de bolsas para coordenadores da UAB, de cursos, professores e tutores. Pode-se aqui também indagar até que ponto esse vultoso investimento tem se revertido em aumento qualitativo na formação

⁵ É importante ressaltar que, a despeito da denominação “Universidade”, diferente de modelos internacionais como a Uab, de Portugal, trata-se de um programa que mobiliza recursos já existentes nas IPES e provê financiamento específico através de Editais objetivando ampliar o atendimento dessas instituições pela oferta de cursos, em especial de Licenciatura, na modalidade EAD. Esse tema será visto com mais detalhes ao tratar do modelo brasileiro de EAD no ensino superior.

⁶ http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento/introducao.pdf.

docente desse segmento. Porém, a expressividade numérica alcançada pela modalidade é um fato inquestionável.

A presença constante e crescente da EAD nas ações de formação docente nos últimos anos e os percentuais de professores formados justificam, assim, a ampliação da pesquisa sobre o uso da EAD.

A importância que a EAD viria assumir no cenário educacional, apoiada pela referência da modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, já se anunciava desde a última década do século XX, pela criação, na estrutura do MEC, em 1995, de uma secretaria a ela dedicada, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), hoje extinta.

A SEED/MEC foi responsável, por uma série de iniciativas objetivando a indução de políticas para a EAD (credenciamento e avaliação de cursos, definição de referenciais de qualidade para cursos, são alguns exemplos) no Ensino Superior, assim como a incorporação das tecnologias de comunicação e informação⁷ (TIC) aos ambientes escolares (ProInfo⁸ e e-ProInfo⁹) e a capacitação através da EAD para docentes em exercício visando à incorporação dos recursos disponibilizados (TV Escola, Mídias na Educação, Tecnologias em Educação) às práticas pedagógicas. Uma das justificativas do emprego da modalidade, à época, era de que, ao utilizar as TIC em programas de formação continuada a distância, o docente se aproximaria dessas tecnologias e seria encorajado a experimentar novas práticas pedagógicas com seus alunos, com base nesses recursos. Seria essa uma forma de acelerar a incorporação das TIC ao arsenal pedagógico dos professores. Essa passou a ser, a partir dos primeiros anos do século XXI, uma estratégia cada vez mais empregada no âmbito do MEC¹⁰.

⁷ Note-se que a expressão e a respectiva abreviatura (TIC) não mais descrevem, para vários autores, o momento de produção, avanço e disponibilidades dessas tecnologias, de modo geral. Não percebo como hegemônica até o momento, uma única representação, mas considero pertinentes as considerações dos autores que, em busca de maior precisão, têm preferido utilizar nomenclaturas, tais como tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC – (MILL, 2012); tecnologias digitais em rede (SANTOS, 2014) e tecnologias digitais virtuais – TDV (SCHLEMMER).

⁸ Programa Nacional de Informática na Educação que, desde 1997, tem como meta a incorporação das TIC à prática pedagógica nas escolas da Rede Pública de Educação Básica. Para tanto tem como estratégias a instalação de laboratórios de informática e a oferta de cursos de formação de professores para o seu uso educacional. Mais informações sobre o programa ProInfo estão disponíveis no endereço <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid>.

⁹ Ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido nos anos finais da década de 1990 para os cursos e fóruns promovidos pelo MEC. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=138:e-proinfo)

¹⁰ O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (2005) <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333> e a Especialização em Tecnologias em Educação (2006) <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156> e Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (2006)

Desde então, do ponto de vista da formação continuada de professores para o uso das TIC, o MEC tem dado ênfase à formação a distância de multiplicadores que, localmente, capacitariam presencialmente os professores das escolas que recebessem os equipamentos. Foram criados nos estados e em alguns municípios Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) com laboratórios dedicados à capacitação dos professores locais. Diante da demanda, a opção pelo uso da EAD para a formação dos multiplicadores foi considerada a estratégia mais adequada. Uma das principais vantagens da EAD é possibilitar que programas de formação sejam realizados concomitantemente e em larga escala, o que implica na racionalização dos recursos e diminuição do prazo em que seriam alcançadas as capacitações necessárias. Foram desenvolvidas na SEED/MEC, em parceria com instituições públicas e privadas, ao longo dos últimos anos, diversas ações de formação em diferentes formatos, em nível de Extensão, Aperfeiçoamento e Pós-graduação, de forma a atender às especificidades dos programas.

Do ponto de vista, tanto da formação continuada quanto da formação inicial de professores, um aspecto que merece atenção especial em cursos a distância é a docência na modalidade. Além de imprescindível, ela explicita e amplia ações de docência que, embora estejam presentes em alguma escala no ensino presencial, dificilmente alcançam visibilidade. Em cursos de formação continuada ou de formação inicial, a complexidade da docência na EAD constituiu um importante aspecto de análise. A docência, que no ensino presencial costuma ser caracterizada pela autonomia, na EAD é caracterizada pelo compartilhamento, como “docência coletiva”, (Belloni, 2003) ou “polidocência” (MILL, 2012).

Segundo Carmem Neves

É engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos a distância, os professores veem suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”

Num programa a distância, portanto, eleva-se o nível de exigência dos recursos humanos envolvidos: além de professores-especialistas nas disciplinas, deve-se contar com tutores, avaliadores, especialistas em comunicação e no suporte de informação escolhido, entre outros. (NEVES, 2005, p.138)

O fato de algumas dimensões da docência, pouco visíveis no ensino presencial, se tornarem mais complexas na EAD exige dos docentes a construção de saberes específicos para atuar nesta modalidade. A análise de tal construção, nesse trabalho, teve como ponto de reflexão o conceito de “transposição didática”, de Chevallard (1991, p.36). Nele, o autor

<<http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>> são exemplos de cursos em EAD, com (e, no caso dos dois primeiros, para) o uso das TIC.

destaca a participação do docente na tarefa de transformar o conhecimento produzido em conhecimento a ser ensinado e aprendido.

É verdade que Chevallard realiza seus estudos no campo da Didática da Matemática porém, no Posfácio da segunda edição de sua obra sobre a transposição didática, o próprio autor reconhecia que

El esbozo teórico propursto, elaborado en relación com las matemáticas, excedía ya desde su impulso original los limites de lo matemático. Numerosos lectores que provenían de otros campos de estudio no se equivocaron y lo vieron como una mecha que proyectaba su débil claridad hacia sus propios territorios. (CHEVALLARD,1991, p.139)

Entendo que na formação de professores o conhecimento teórico, o saber produzido sobre o ensinar e o aprender, também precisa ser transformado em saber ensinável aos professores em formação, sofrendo transformações para tal.

Na pesquisa pude observar um fenômeno de transformação bastante complexo, por parte dos formadores. Eles precisam adequar à nova modalidade os saberes elaborados a partir de construções teóricas e de sua própria experiência no ensino presencial, assim como os professores que estão sendo formados na modalidade a distância, precisarão transpor os saberes que desenvolvem em sua formação a distância para o ensino presencial, no qual atuarão.

Somam-se a isso os questionamentos contemporâneos quanto à própria docência e a educação escolar. Concepções de docência, de ensino e de aprendizagem são tensionadas pelo desafio de efetivamente universalizar o acesso à educação escolar garantindo a permanência dos estudantes na escola.

Condições tecnológicas desiguais de acesso à informação, reproduzem velhas estruturas socioeconômicas de exclusão. Apesar disso, a formação dos professores precisa superar essas dificuldades para desenvolver alternativas de docência mais coerentes com cenário digital contemporâneo e prontas a enfrentar o fracasso escolar e a exclusão digital. A presença constante desses recursos nos diversos setores da sociedade, por um lado e por outro, a exclusão do acesso de um grande contingente social a esse universo digital, constituem um paradoxo contemporâneo que a educação escolar precisa enfrentar.

O fato de a formação de professores ser realizada em uma modalidade distinta daquela em que atuarão e a complexidade das transformações necessárias ao emprego da EAD na formação gerou questões que essa pesquisa procurou enfrentar. A formação de professores atende a propósitos que se concretizam no projeto pedagógico, nos currículos, na ação dos professores. Esses propósitos, por sua vez, correspondem a concepções de docência

construídas em meio a tensionamentos e produção de sentidos que disputam posição hegemônica. Como é concebida a formação para a docência na contemporaneidade? Que saberes estão se configurando ou se confirmando para enfrentar o desafio do ensino e da aprendizagem em um cenário mutante como a “vida líquida”, de Bauman? Segundo o autor,

A "vida líquida" é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. "Líquido-moderna" é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. (BAUMAN, p.7)

Quais concepções de docência são capazes de ultrapassar a provisoriedade e se consolidar no processo de formação? Há princípios a preservar ou a própria formação se desenhará através do diálogo? Que currículo pode responder aos desafios da formação dos professores que atuarão em uma escola em busca de sua identidade?

Essas questões serão retomadas no Capítulo 1 ao tratar a questão dos currículos da docência.

A presença da temática EAD nas pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação, no Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dedicado à formação docente e em alguns periódicos de referência no campo da Educação levam a crer que, embora a discussão se faça presente, ainda não corresponde à importância que a modalidade vem assumindo no cenário da formação docente. Muito ainda há por pesquisar. No entanto, é inquestionável a tendência de ampliação de pesquisas sobre esse tema, ao longo das últimas décadas.

Pesquisa coordenada por Luis Paulo Mercado (MERCADO et al, 2014) informa que, segundo dados da CAPES, nos Programas de Pós-graduação em Educação, no período de 1998 a 2007, foram defendidas setenta e uma teses de Doutorado e quatrocentos e sete dissertações de Mestrado relacionadas à EAD.

Ao realizar pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, através do endereço eletrônico <http://capesdw.capes.gov.br/>, utilizando como descritores os termos: “formação inicial; professor e educação a distância”, entre 2005 e 2012, período de crescimento exponencial da oferta de cursos na modalidade, obtive como resultado dezesseis teses e setenta e sete dissertações. As temáticas variam, abrangendo desde a formação inicial e continuada de professores a especificidades do emprego da EAD em determinados campos do conhecimento. Utilizando apenas o descritor “educação a distância” esse número se amplia para sessenta e oito teses e duzentas e oitenta e seis dissertações.

As definições de EAD costumam apontar a flexibilização do tempo como uma característica da modalidade, embora nem sempre fiquem claros a abrangência e os limites de tal flexibilização. A partir da hipótese de que a concepção do tempo vem sendo tensionada ou (des)considerada na EAD e tomando como referência as reflexões sobre tempo nos textos de vários dos autores estudados (DANTAS, 2001; TOSCHI, 2008; OLIVEIRA, 2008; NEDER, 2009; SOMMER, 2010; BRZEZINSKI, 2009; MILL, 2012), inseri o descritor “tempo” na pesquisa. Utilizando, então, os descritores “tempo; formação inicial do professor e educação a distância”, e, no mesmo período, obtive como resultado sete teses. Dessas, cinco tratavam da formação do professor em geral, da formação em disciplina específica, da mediação pedagógica, de projetos colaborativos, e avaliação da aprendizagem. Duas se aproximam efetivamente da questão do tempo na EAD.

Uma delas, de autoria de Isabel Cristina Rabelo Gomes, tem como título “*Formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental nas modalidades a distância e presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo*”, e foi defendida em abril de 2007.

Nessa tese a pesquisadora realiza um estudo comparativo entre as aquisições, do ponto de vista cognitivo, de alunos concluintes do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, na Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa demonstrou resultados muito próximos para as duas modalidades e a autora concluiu que o curso a distância analisado “*atende ao princípio das oportunidades regidas pela equidade contribuindo para a desmistificação de uma modalidade de ensino sobre a outra.*” (GOMES, 2007).

A referência ao tempo revela a preocupação em comparar, em dois cursos em modalidades distintas, mas com a mesma duração, os resultados das aquisições cognitivas dos estudantes, através da aplicação de testes, em conformidade com a metodologia de avaliações de larga escala, como Programme for International Student Assessment (PISA) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A outra tem como título “*Apreensões e apropriações do tempo e espaço na educação a distancia da UNITINS*” da pesquisadora Isabel Cristina Auler Pereira (PEREIRA, 2007). Nela, observei maior aproximação à temática de minha pesquisa. A pesquisadora declara buscar uma maior compreensão sobre as apropriações do tempo e espaço assumidas no Curso Normal Superior da instituição, no modelo de EAD vigente entre 1999 e 2006, bem como nas relações entre interesses públicos e privados da Universidade do Tocantins (UNITINS) e da Empresa de Educação Continuada Ltda. (EDUCON). Segundo a descrição da pesquisadora, o estudo abrange também uma discussão sobre a combinação de interesses públicos e privados.

Ao pesquisar no site da Capes, no campo da Educação, utilizando como descritores os termos “sentidos de docência”, e “formação do professor” e “EAD” no período de 2010 a 2012, foram encontradas duas dissertações.

A primeira, “*A formação do professor para a produção de material didático impresso em EAD*”, de Mercia Freire Rocha Cordeiro Machado, defendida em 2011, trata especificamente da formação de professores para a elaboração de materiais para o programa a distância Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil).

A segunda, “*Formação do professor tutor para a Educação a Distância: percepções e sentidos*”, de Marli Turetti Rabelo Andrade, defendida em 2012, analisa a formação de professores tutores para a EAD, suas perspectivas e sua relação com as políticas públicas para a tutoria.

Desmembrando o descritor em “sentidos” e “docência”, foram encontradas quatro dissertações, todas dedicadas à formação de professores, mas nenhuma delas tratando de cursos na modalidade EAD. Três delas se dedicam à formação de professores do Ensino Técnico, de Língua Inglesa e da EJA.

A dissertação “*A relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB*” [Universidade do Estado da Bahia], de Marta Loula Dourado Viana, foi, dentre os resultados apresentados, a que menos se distanciou da temática da pesquisa que realizei, embora não tenha como foco os sentidos de docência nem a EAD.

Em artigo que relata pesquisa sobre formação de profissionais da educação, Brzezinski, informa que, no GT 8 da ANPED, dedicado à formação de professores,

A categoria “Formação Continuada” é a terceira mais investigada e a modalidade “Formação a Distância e Serviços de Tutoria” emerge com frequência notável nos anos finais da série de 2005-2007, assim como a “Formação de Formadores do Ensino Superior” foi objeto de cinco estudos, correspondendo a 24% dos 21 trabalhos desta categoria. (BRZEZINSKI, 2009, p.4)

Pelo relato, os estudos citados, compreendidos na categoria de formação continuada relacionavam-se à formação a distância e aos serviços de Tutoria, e à formação de formadores. Não há indícios claros de que algum deles se dedicasse à formação docente através da EAD. Devo lembrar que a autora manifesta clara oposição ao emprego da EAD na formação inicial de professores e faz ressalvas quanto ao uso da modalidade em programas de formação continuada.

No entanto, pesquisando a produção do GT 8, pude localizar o artigo “*Formação de professores e educação a distância: conexões a partir das reuniões anuais da Anped*”, no

qual os autores fazem um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped que conectam a formação de professores e a EAD, produzidos entre 1993 e 2013 .

Destaco nesse texto o trecho a seguir que, a meu ver, ratifica algumas das reflexões presentes nessa pesquisa:

Ao nos depararmos com os debates sobre a formação de professores na modalidade a distância, não podemos ignorar os desafios que o ensino como prática social exigem a tal modalidade (QUEIROZ, 2011).E nesse contexto, os cursos de formação de professores EaD precisam ser melhor compreendidos quanto ao que suscitam – tanto em relação às necessidades formativas, quanto às aprendizagens da docência no âmbito EaD. (DUARTE e MACNAMARA, 2015, p.3)

Na pesquisa citada, foram encontrados 55 artigos apresentados nas reuniões anuais da ANPED no período de 20 anos que efetivamente tratavam da conexão dos temas formação de professores e EAD. Eles constituem cerca de 6% do total de trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED , e demonstram uma tendência de ampliação do debate sobre esses temas.

Em pesquisa ao site da Revista Brasileira de Educação, no endereço http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso foram identificados 17 artigos contendo no título menção à educação a distância, utilizando o descritor EAD. Desses, 6 artigos continham no título menção à relação EAD e formação de professores.

A Revista Em Aberto, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com versão eletrônica disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto> publicou no Vol. 23, um número totalmente dedicado à EAD e à formação docente – Nº 84 (2010), sob o título “*Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades.*”

É importante destacar, ainda, a Tese recentemente defendida por Leonardo Castro, sob título: “*Encontro dos rios: um estudo comparado da formação de professores de Educação Infantil em dois cursos de Pedagogia, presencial e a distância*” desenvolvida no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em julho de 2015.

Nessa, como na minha pesquisa, o curso a distância analisado foi o LIPEAD. No entanto elas se distanciam quanto às propostas de estudo, ao foco de investigação de cada pesquisador, à diversidade dos temas investigados e às questões que cada pesquisa procurou responder. Embora possa ser estabelecida uma relação de complementariedade entre as duas pesquisas, entendo que a pesquisa por mim realizada constitui uma investigação original e

pode contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a docência e a formação docente através da modalidade EAD.

A pesquisa ora relatada teve como objetivo geral contribuir para o debate acerca da formação de professores através modalidade EAD a partir dos sentidos de docência que estão sendo produzidos, tensionados e fixados na modalidade e da concepção de docência que vai sendo construída pelos professores formadores a partir desse embate.

Como desdobramentos desse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a formação de professores sob os ângulos da concepção de docência, do contexto histórico e sociocultural, e da modalidade a distância.
- Identificar especificidades, possibilidades e limites do emprego da EAD para a formação docente.
- Caracterizar como a concepção do tempo vem sendo tensionada ou (des)considerada na formação de professores através da EAD.
- Destacar, nos discursos dos sujeitos da docência na EAD, percepções, contradições e estratégias desenvolvidas face à construção de saberes específicos para a própria atuação docente e para a formação de professores através dessa modalidade.
- Identificar sentidos de docência que estão sendo produzidos, tensionados e fixados na formação de professores através da EAD e seus impactos na concepção de docência expressa na proposta pedagógica e na prática dos formadores em um curso de Licenciatura em Pedagogia a distância.

Os desafios contidos nessa pesquisa, dedicada à docência e à formação de professores em tempos de EAD, exigiram o enfrentamento de questões referentes ao próprio conceito de tempo, tais como, o tempo cronológico, sua concepção e sua mensuração (ELIAS, 1998), do tempo memória e do efêmero (PUENTE, 2010), do tempo como fluxo da consciência (PUENTE, 2010a), da fragmentação e aceleração tecnológica do tempo (VAZ, 2003). Essa ideias são retomadas no Capítulo 2, dedicado à EAD e, em certa medida, no Capítulo 5, por ocasião da análise dos dados coletados.

Tendo como destaque a docência em tempos de EAD, foram tratadas, especialmente no Capítulo 3, questões referentes ao tempo pedagógico, no qual se constituem os saberes docentes (TARDIF, 2011), (MONTEIRO, 2001, 2003); ao tempo do saber e da transposição didática do saber (CHEVALLARD, 1991), um dos conceitos mais caros à pesquisa, ao tempo transcorrido e ao tempo dos sentidos, ao tempo social compartilhado e ao tempo subjetivo

(OLIVEIRA, 2011), nos remetendo aos tempos e espaços da escola, da formação (SHÖN, 2000) (CUNHA, 1989) (NÓVOA, 1992, 2008) (PEREIRA, 2000) (PIMENTA, 1997).

O Capítulo 1 foi dedicado, em especial, ao tempo que reinventa as concepções contemporâneas de formação docente (CHARLOT, 2012), (PEREIRA, 2000) e de currículo (LOPES, 2002 e 2011), (MACEDO, 2006), (MOREIRA, 2002), ao binômio universal – local, ao diálogo entre a cultura popular e a escola (FORQUIN, 1992); entre continuidades e rupturas; como um campo que se redefine valorizando a cultura e o conhecimento escolar (GABRIEL 2010); sua potencialidade libertária; dos diálogos decorrentes da constituição de identidades a partir de visões multiculturais (MACEDO,2004), (CANDAU, 2005), (GABRIEL 2012) e (SILVA, 2011).

A EAD, suas tecnologias (SANTOS, 2004 e 2014) e seu tempo foram analisados dos pontos de vista da modalidade de ensino (PRETI, 1996) (PALLOF&PRATT, 2002), das tensões no conceito do tempo provocadas pela e na modalidade (OLIVEIRA, 2008), da formação docente nesta modalidade (OLIVEIRA, 2008) (NEDER, 2009) (NOBRE, 2013) (MILL, 2012) (SOMMER, 2010).

Conceitos como heteroglossia, intertextualidade e dialogismo em Bakhtin (BAKHTIN, 2010) (FIORIN, 2008) constituíram bases para enfrentar questões relacionadas à produção de sentidos (SPINK & MEDRADO, 2013) e aos tensionamentos e mudanças que os sentidos de docência em disputa provocam nas concepções de docência e de formação docente, em especial, na modalidade EAD (GOULÃO, 2012) (MILL, 2012).

As ideias desses e outros autores nos quais minhas análises, reflexões e questionamentos se apoiaram perpassam todos os capítulos e no Capítulo 4 aludem a analisar o curso LIPEAD, os Referenciais de Qualidade e a produção de sentidos de docência.

Para alcançar os objetivos definidos, do ponto de vista metodológico, foi realizada pesquisa predominantemente qualitativa, através da qual foram coletados e analisados os relatos dos docentes, além da análise documental dos referenciais de qualidade definidos para cursos a distância e do projeto do curso buscando compreender as relações de intertextualidade que se estabelecem.

O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD, da UNIRIO, realizado no âmbito do consórcio UNIRIO/CEDERJ/UAB no qual venho trabalhando, constituiu o objeto da pesquisa. A escolha do objeto, pelos motivos já apresentados, permitiu estudar mais detalhadamente um curso que, em 2014, completou onze anos de oferta continuada e desempenha um papel significativo na formação de pedagogos no estado do Rio de Janeiro e na história da EAD no Brasil. A pesquisa realizada abrangeu o período de 2008 a 2014.

A pesquisa teve como principal referência o paradigma da teoria crítica dos estudos sociais. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.165), a teoria crítica (pós-moderna):

[...] rejeita o determinismo econômico, concentrando-se na mídia, na cultura, na língua, no poder, no desejo, no iluminismo crítico e na emancipação crítica.

Esses autores registram uma tendência atual à hibridização teórica e dissolução de limites rígidos entre os paradigmas e registram *uma guinada das ciências sociais em direção às práticas e à teorização mais interpretativa, pós-moderna e criticalista* (BLOLAND, 1989, 1995 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p.169)

Em acordo com essa tendência e pelo objetivo de compreensão de uma prática em plena construção, a pesquisa fundamentou-se também no paradigma do Construtivismo. Segundo os autores, “*o construtivismo adota uma ontologia relativista (relativismo), uma epistemologia transacional, e uma metodologia dialógica e hermenêutica*”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.164). Os adeptos estão interessados em “*interpretações reconstruídas do mundo social*” Fidedignidade e autenticidade são critérios que substituem os critérios positivistas relacionados à validade. Os paradigmas variantes se unificam na oposição aos paradigmas positivista e neo-positivistas. Caracterizam o “*estudo do mundo a partir do ponto de vista do indivíduo em interação*”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, 164)

Tal hibridização, no entanto não desconsidera as limitações de ambas, igualmente apontadas por Denzin e Lincoln. Segundo eles, a principal limitação do paradigma da teoria crítica dos estudos sociais consiste no próprio embate de forças e grupos sociais e pode propiciar compreensões falseadas ou incompletas dos fatos. Pela própria natureza da pesquisa, torna-se difícil a generalização dos estudos realizados o que faz com que o objetivo das pesquisas esteja mais ligado a dar voz a visões de mundo e do fazer profissional em geral obliteradas pelo pensamento social hegemônico, como ocorre na presente proposta.

Por considerar a interação pesquisador – participantes, o Paradigma do Construtivismo exige uma formação sólida dentro dos valores do próprio paradigma. Além disso, a diversidade de vozes pode levar a um sentimento de indefinição. Tais limitações são consideradas, sobretudo, na etapa de análise dos dados.

A pesquisa teve como objeto o curso de Licenciatura em Pedagogia (LIPEAD) da UNIRIO, na modalidade a distância, com o propósito de identificar concepções da docência presentes na formação dos professores e na atuação dos próprios formadores que atuam nessa modalidade.

No sentido de construir uma base documental para a pesquisa, foram analisados os documentos Referenciais de Qualidade em EAD da SEED/MEC, o projeto pedagógico do

curso, elaborado em 2008. A pesquisa empírica recorreu aos relatos de professores coordenadores de disciplinas do curso, coletados através da aplicação de questionário e entrevistas a Professores Coordenadores de Disciplinas do Curso.

Para analisar a produção de sentidos e as concepções de docência evidenciados no curso, foi realizado um recorte que permitisse responder às questões da pesquisa, a partir da perspectiva dos Professores Coordenadores. Esse recorte possibilitou investigar como os Professores Coordenadores vivenciam a complexa docência coletiva, ou “polidocência” (MILL, 2012) característica da EAD, na qual a tarefa de mediar a aprendizagem dos alunos se realiza, sobretudo, através de suas ações, das ações da Tutoria e dos materiais de estudos do curso.

Para tanto, foi elaborado e disponibilizado à equipe de Professores Coordenadores de Disciplinas do Curso, um questionário em formato digital, com acesso e respostas *on line*, constituído por 32 questões de repostas fechadas e abertas e um item final reservado para que os respondentes pudessem emitir comentários livres. Não foi definido nenhum limite de texto para as respostas às questões abertas e para o comentário livre.

A decisão de disponibilizar os instrumentos de pesquisa em formato digital para ser respondido *on line* teve como propósito principal aproximar a pesquisa da própria dinâmica da modalidade a distância que, como no caso do curso em questão, faz uso de TIC e de recursos típicos das redes digitais. Além disso, essa decisão facilitou o tratamento digital das respostas.

O recorte realizado e a construção da amostragem nessa pesquisa não incluiu Tutores. Essa decisão foi tomada, principalmente, levando em consideração a situação delicada por que têm passado os Tutores e de inúmeras intercorrências que mobilizavam sua atenção no momento. Em primeiro lugar, os Tutores do Curso recebem bolsas pelas atividades desempenhadas na EAD e se configurava, no período de realização da pesquisa, uma situação bastante delicada. Problemas repetidos quanto ao recebimento das bolsas resultaram na decisão do coletivo de Tutores de suspender, por mais de uma vez, um conjunto de atividades do Curso. Tal decisão contou com apoio do grupo de Coordenadores de Disciplina, já que a situação profissional dos Tutores, como ocorre na maioria dos cursos a distância, é ainda frágil e indefinida, do ponto de vista das relações trabalhistas. Essa situação foi considerada como uma oportunidade de levar algumas discussões ainda restritas ao espaço da tutoria para o âmbito das instituições envolvidas.

Uma indefinição semelhante se verifica quanto ao reconhecimento da situação dos Tutores no âmbito da docência. Embora na Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO sejam

denominados Professores Tutores, mesmo os Tutores a distância, que atuam nas instalações físicas da Universidade, próximos aos Coordenadores das Disciplinas, de fato não fazem parte efetiva do Corpo Docente da IPES e não existe uma definição precisa das atividades ligadas à docência que devam ou possam realizar. Sua colaboração pode abranger desde o atendimento às dúvidas dos estudantes e dos Tutores presenciais, relatadas por telefone ou através do AVA, até a participação na elaboração e realização de atividades pedagógicas mais complexas, como orientação de fóruns, seminários e atividades relacionadas ao planejamento e à avaliação da aprendizagem.

Essa divisão de tarefas costuma acarretar uma sensação de hierarquia entre Tutores a distância e presenciais que é alimentada pela proximidade dos primeiros com a Coordenação das Disciplinas e dos Cursos e pela composição dos currículos dos Tutores a Distância. Ao todo, a equipe de tutoria conta com cerca de duzentos Tutores a distância e mais de 300 Tutores presenciais. Nesse contexto, o nível de compartilhamento da docência com os Tutores é, basicamente, uma decisão do Professor Coordenador da Disciplina. Sendo assim, concentrei o foco da pesquisa no modo como esse último enfrenta a complexidade da docência na EAD.

Diante dessas condições, considerei mais realista e viável, para uma pesquisa de Doutorado, circunscrever a aplicação do questionário ao grupo de cerca de sessenta professores que atuam como Coordenadores de Disciplina e que são oficialmente os responsáveis pelo desenho da docência. Desse universo, trinta coordenadores responderam ao questionário.

Em complemento a essa estratégia metodológica, foram realizadas ainda duas consultas complementares, através de instrumento de repostas abertas, a duas professoras Coordenadoras de Disciplinas do Curso, com características bastante relevantes para a pesquisa.

A primeira professora orienta as ações referentes aos cinco estágios obrigatórios que compõem o Curso. Estes são, sem dúvida, alguns dos componentes curriculares mais desafiadores no contexto de um curso a distância. Se já existem sérias dificuldades para a realização de estágios no ensino presencial, na capital do estado, é possível imaginar a complexidade de realizá-los em diversas cidades do interior, de modo a atender às demandas de alunos de dezoito polos. O relato da professora, que acumula considerável experiência na coordenação desse componente curricular na EAD e no ensino presencial, trouxe informações tão importantes quanto o tema em si.

A segunda professora trouxe à pesquisa um olhar diferenciado em decorrência de uma característica também importante e ainda muito nova entre os docentes do Ensino Superior: ela foi aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, em versão oferecida por outra universidade, no âmbito do Consórcio CEDERJ. Tal condição trouxe à pesquisa uma concepção de docência construída por uma professora formadora que o vivenciou na condição de aluna.

Os instrumentos utilizados e a síntese das respostas constam desse relatório como Apêndices. O detalhamento das análises realizadas a partir dos dados coletados compõem o capítulo 5 deste relato.

Capítulo 1- TENSÕES DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.
Paulo Freire

1.1 O PENSAMENTO CURRICULAR CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

Na introdução desse relato de pesquisa, lancei mão da metáfora da “vida líquida”, de Bauman para caracterizar o contexto contemporâneo de crise, de mudanças constantes. Nesse ambiente instável, no qual crenças e certezas são questionadas, concepções de docência também são tensionadas, novos sentidos de docência e de formação docente são produzidos e disputam posições hegemônicas nos currículos da formação docente.

Em seu texto “ A crise da teoria curricular” Antonio Flávio Moreira, contextualiza essa crise que tensiona a educação e o campo da produção curricular ao afirmar que

Nesse cenário, desestruturam-se as certezas, abalam-se as crenças, questionam-se os valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciência fundado no nos conceitos de causalidade e determinação e pautado na ideia de uma verdade científica definitiva (Brandão, 1994). A crise provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares. [...] (MOREIRA, 2002, p.12)

As tensões do campo do currículo, decorrentes do embate entre tendências universalizantes e relativistas e das agendas do movimento multiculturalista, confrontam a escola e a formação dos professores que nela virão a atuar. Paradoxalmente, a ampliação do emprego de uma modalidade educacional que, por força da própria dinâmica, tende a valorizar a previsibilidade, a estabilidade e a generalidade de conteúdos e de práticas, amplia a tensão quanto à concepção da docência e ao currículo da formação docente.

Para compreender melhor o que vem acontecendo no campo do currículo e da cultura, recorri em especial aos textos: “O pensamento curricular no Brasil “(LOPES; MACEDO, 2002) complementado por textos de 2006 (MACEDO, 2006) e 2011 (LOPES,2011); “Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa” (GABRIEL, 2000) e “Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios (CANDAU, 2005)” Dialogando com esses textos, teço algumas considerações sobre o campo do currículo, sobre a interseção cultura e educação e sobre o desafio de compreender melhor a questão multicultural na educação contemporânea, acreditando que esses sejam temas caros à docência, à escola e seus currículos.

O texto de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002) traça um panorama histórico do pensamento curricular no Brasil, desde os primeiros movimentos na década de 1920. Apresenta uma trajetória do pensamento curricular marcada, até os anos 80, por um movimento de “*transferência instrumental de teorias americanas*”. (LOPES e MACEDO, 2010, p.6). A partir dos anos 80, face a mudanças políticas no cenário nacional e internacional, no Brasil, dois movimentos, da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia do oprimido disputam hegemonia no campo e recebem influência de outros autores, como os ligados à Nova Sociologia da Educação. Nos anos 1990, o campo de Currículo é marcado por muitas influências com enfoque sociológico e a maior parte dos trabalhos apresentados em eventos compreendem o “*currículo como espaço de relações de poder*” (LOPES e MACEDO, 2002, p.14) e como uma “*construção social do conhecimento*”. (LOPES e MACEDO, 2002, p.15)

Analisando a produção de currículo contemporânea no Brasil, as autoras destacam três tendências principais, a saber: a perspectiva pós-estruturalista, o currículo em rede e a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

as autoras afirmam que,

. Como distinções mais fundamentais de seu trabalho, podemos identificar o aprofundamento do vínculo entre saber e poder, dos processos de virada linguística, dos vínculos entre currículo e regulação social, currículo, identidade e diferença e da epistemologia social. Permanece também muito acentuada a problematização sobre as consequências do descentramento do sujeito para o projeto educacional. (LOPES e MACEDO, 2002, p.27)

As autoras destacam que a negação das metanarrativas, na visão desse autor, pode ajudar a evitar que discursos restritos a certos grupos possam, de forma opressiva, ser considerados como os únicos possíveis para direcionar a educação e a produção curricular, o que corresponderia a “*conceber que a própria Teoria do Currículo constitui um dos nexos entre saber e poder*”. (LOPES e MACEDO, 2002, p.27) A partir dos anos 1990, ganha força a discussão sobre conhecimento em rede, que substitui a compreensão de estruturação dos conhecimentos em árvore pela concepção de rede, rizomática, horizontalizada, tendo como eixo o cotidiano. A partir da figura do rizoma, são questionadas as fronteiras entre conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano. Ganha destaque o *fazer* curricular na teorização sobre o currículo. A prática social passa a constituir um novo referencial, o espaço da vida real.¹¹

¹¹ A discussão sobre o currículo em rede, tem como referência autores como Certeau, Lefêvre, Morin, Guattari, Deleuze e Boaventura de Sousa Santos e é desenvolvida, no Brasil, basicamente pelas pesquisas coordenadas por Nilda Alves e (UERJ) e Regina Leite Garcia (UFF) e “*negam a ordenação, a linearidade e a hierarquização do conhecimento, e defendem a ideia de redes referenciadas na prática social*”. (LOPES e MACEDO, 2010, p.32) O conhecimento em rede utiliza a metáfora do rizoma e possibilita a discussão sobre as fronteiras traçadas na modernidade entre conhecimento científico e o que se tece no cotidiano social. O conhecimento e o currículo em

Um dos eixos da discussão sobre currículo no Brasil, a partir dos anos 1980 tem sido o dos estudos sobre o conhecimento escolar. Marcado inicialmente pelas questões trazidas pela Nova Sociologia da Educação, divide-se também em dois eixos: o pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. O primeiro eixo, motivado pela compreensão dos movimentos que constituem o campo currículo, atualmente, incorpora a discussão sobre categorias tais como globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo. Tem lugar nesse eixo, em análise de Moreira (apud LOPES e MACEDO, 2002, p.33), a forma como as políticas curriculares vigentes hibridizam distintos discursos curriculares e sociais. Segundo as autoras, Moreira defende o papel do professor e do pesquisador como intelectual e como crítico capaz de construir propostas alternativas ao padrão vigente. Sua formação, liberta das práticas prescritivas, deve orientar-se pela relação teoria e prática, relacionando as dimensões científica e política dessa formação.

O estudo das disciplinas evidencia a questão do conhecimento escolar, como instância própria do conhecimento, aquele, analisado a partir de conceitos como “*transposição didática*” de Chevallard e “*disciplinarização*”, de Goodson.

As autoras defendem a posição de que o campo do currículo no Brasil tem se caracterizado como “*um campo contestado, em que se misturam influências, interdependências, rejeições*”, marcado pela hibridização “*entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica*” (LOPES e MACEDO, 2002, p.37) e pelas referências à filosofia e à sociologia, tradicionais do campo, em busca de uma visão da escola na pós-modernidade. Como tendências elencam a valorização da discussão da cultura e a associação de educação e currículo a processos culturais mais amplos.

Os conceitos propostos pelo texto, em especial o de hibridização, me ajudam a levantar algumas questões quanto aos currículos da formação de docentes através da EAD. É importante refletir sobre as tensões geradas pelo uso de modalidade na qual o debate se dá, majoritariamente, entre autor e estudante, através da leitura de textos, com poucas oportunidades de contato direto entre os estudantes e os professores autores dos materiais. Embora Bakhtin ressalte a existência do diálogo mesmo na não-presencialidade do outro, a confrontação de ideias em encontros presenciais pode ser mais rica por contar com níveis de espontaneidade, de imprevisibilidade mais difíceis de ocorrer a distância, sobretudo em modelos baseados em matérias impressos. A meu ver, a mediação através de dinâmicas como as da tutoria e o uso de recursos comunicacionais das TIC precisam ser potencializados para intensificar o diálogo e o compartilhamento de muitos para muitos, sob pena de estarmos diante de currículos de caráter prescritivo. O risco de constatar uma discrepância entre

rede são marcados pela discussão do “*conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade*” (LOPES e MACEDO, 2010, p.35).

produções curriculares orientadas por uma concepção mais crítica e uma prática tradicional existe e merece ser considerado.

No texto *“Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural”*, de 2011, Macedo usa como deflagrador a discussão de Jameson, sobre o papel da cultura na contemporaneidade e sua defesa a respeito da aproximação entre cultura e consumo face à globalização, para questionar a existência de espaço para o debate político e para a luta por princípios *“como a igualdade e emancipação dos sujeito”*. (MACEDO, 2006, p285).

A autora ressalta que, considerar a observação de Pinar (2002) sobre o crescimento significativo dos estudos culturais, não representou um rompimento com o interesse político dos estudos sobre currículo, que passam a articular economia, política e cultura, em uma leitura que considere a dimensão política da cultura vista como mercadoria e que *“envolve conceitualizar o currículo como espaço tempo cultural”* (MACEDO, 2006, p.286) na discussão sobre a priorização de conteúdos no currículo.

Macedo destaca nas discussões de então, no Brasil, a

influência dos estudos culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo. Tem sido especialmente relevante nessa área o trabalho de Silva (1999a, 1999b), Canen e Moreira (2001), Moreira e Macedo (2002) e Moreira (2003). (MACEDO, 2006, p. 286)

Chama a atenção para a centralidade que a temática do conhecimento escolar, as relações de poder e os critérios de seleção e organização no currículo vão assumindo em alguns estudos. Discussões sobre o multiculturalismo, a partir de abordagens críticas e pós-críticas, e sobre uma perspectiva multiculturalista a ser considerada na seleção dos conteúdos curriculares são temáticas que se integram e ampliam a discussão sobre cultura e poder. Esses argumentos reafirmam a ideia de que *“a despeito de falar em práticas de significação, cultura, identidade, as preocupações da teorização política (e crítica) ainda informam os debates sobre currículo”* (MACEDO, 2006, p.287)

Em resposta às indagações iniciais do texto, considerando os estudos culturais e a decorrente revisão do conceito de currículo, a autora assim se posiciona;

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (García Canclini, 1998). Defendo que, nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação “com as estruturas de violência e violação que (as) produziram” (Spivak, 1994, p. 199). (MACEDO, 2006, p. 289-290)

1.1.1 Escola e cultura

O texto de Carmen Gabriel tem como objetivo mapear a discussão sobre a relação entre escola e cultura, destacando a tensão universal e particular na cultura escolar, no campo cognitivo. O texto se inicia com uma afirmação que, embora possa parecer óbvia, merece mesmo ser sublinhada: “*as questões culturais sempre estiveram presentes nos debates em torno da escola.*” (GABRIEL, 2000, 17). A escola sempre teve como uma de suas funções a transmissão da cultura na qual está imersa. No entanto, em meio aos debates contemporâneos sobre a própria cultura, a escola e a relação que entre elas se estabelece, caracteriza um “*deslocamento do olhar*” (GABRIEL, 2000, 18), a partir da intensificação do diálogo da teoria educacional crítica com as ciências sociais.

A pedagogia crítica, termo escolhido pela autora para representar as orientações teórico-pedagógicas que se apresentam, a partir dos anos 1970, como alternativa à educação tradicional ou liberal, caracteriza-se por aglutinar “*olhares que procuram examinar as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante*” (GABRIEL, 2000, p. 23).

Duas das contribuições importantes da pedagogia crítica foram a ressignificação da dimensão cultural na escola e do conceito de currículo. A cultura passa a ser percebida como prática social e o currículo como tradução de “*uma política cultural através da qual se expressam as diferentes tensões presentes na sociedade.*” (GABRIEL, 2000, p.25) Ele vai além do texto curricular para incorporar a dimensão de currículo vivenciado na prática pedagógica, nas condições reais.

A autora elege os campos da Didática e do Currículo para uma análise da relação escola-cultura a partir da década de 1980, em função de seus desdobramentos do ponto de vista da cultura, centralizada no questionamento: qual currículo para qual escola, abarcando a questão da legitimidade do conhecimento escolar e a função social da escola. Ressalta que as questões quanto à relação universal/particular, para além dos dois campos, decorrem de movimento universalista traduzido pela democratização e massificação do acesso ao ensino público.

A partir dos anos 1960, inicia-se uma discussão alternativa, sobretudo pelas correntes de inspiração marxista, às concepções de que o fracasso escolar estaria diretamente ligado a déficits individuais causados pelo pertencimento a uma determinada classe social ou etnia, que deveriam ser superados. Nessa visão, a escola é considerada como “*instância de controle simbólico e de reprodução social*” (GABRIEL, 2000, 28). Nos anos 1970 e 1980, a questão se desloca das diferenças de classe para as diferenças etnoculturais e constitui o movimento nomeado multiculturalismo, que traz novas dificuldades à ideia de um currículo comum.

[...] Esta visão pós-estruturalista enfatiza a necessidade de considerar tanto a cultura como o conhecimento como sendo relações sociais historicamente produzidas. As relações que se estabelecem entre poder e saber, já denunciadas na visão crítica de orientação neomarxista, passam a ser vistas como relações intrínsecas à prática educativa. (GABRIEL, 2000, p.31)

No limite, duas tendências se opõem fortemente: relativismo radical ou universalismo acrítico? Como alternativa, a autora recorre a Forquin, para quem a tensão entre “*razão sociológica*” e “*razão pedagógica*” deve ser considerada na seleção de conteúdos cognitivos escolares. A autora também lembra que “*a defesa de um relativismo radical implicaria, segundo Forquin, na negação da própria natureza formativa e normativa da escola moderna, que, por sua vez, se situa em um registro de tendências universalistas.*” (GABRIEL, 2000, p.34).

Embora passível de críticas, Forquin distingue a cultura “*da escola*” e a “*cultura escolar*”, assumindo, para essa última, autonomia epistemológica na seleção e formatação pedagógica dos conteúdos.

De acordo com Forquin, a escola,

Não é apenas, com efeito, o local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, 1992, p.28)

O autor trata a “*cultura da escola*” e a “*cultura escolar*” de forma bem distinta. A “*cultura da escola*” se refere ao conjunto de características que identificam a vida na escola, o cotidiano escolar. A “*cultura escolar*”, por sua vez, corresponde conjunto organizado, didatizado, de conhecimentos que embasam o trabalho de professores e alunos (FORQUIN, 1993, p.167). Não se trata de um simples recorte de saberes, mas de escolhas, de formatações intencionais específicas, nas quais os professores teriam grande parte da responsabilidade, e que se afastam do conceito da simples reprodução de saberes sociais (Bourdieu). Considera questionável em que medida essas escolhas atendem a exigências pedagógicas e se dizem respeito “*à natureza concreta dos processos que se desenrolam no interior da ‘caixa-preta’ dos estabelecimentos e das salas de aula, à forma das relações sociais que aí se travam, ao conteúdo e ao modo de organização dos saberes que aí se transmitem.*” (FORQUIN, 1992, p.43)

Temos aqui um ponto de reflexão importante para essa pesquisa. No caso da formação dos professores, tanto o conceito de “*autonomia*” quanto o de “*razão pedagógica*” poderiam ser evocados para significar as opções de conteúdo, formato e metodologia presentes nos currículos. No entanto, deve-se questionar até que ponto os arranjos propostos, na prática, respondem mais fortemente a políticas públicas de ampliação da oferta de vagas para formação de professores de nível superior do que a reflexões e diálogos com especialistas sobre o tema.

Nota-se aqui mais uma demanda social. A formação docente precisa estar alinhada à demanda da escola e, portanto, à questão sobre qual escola e com qual currículo se quer atender. Se enfrentar a questão da diversidade cultural constitui um desafio presente na escola, é necessária discussão idêntica no âmbito da formação docente.

Essas preocupações estão também relatadas, no texto em foco, no que diz respeito à concepção de currículo e a conteúdos escolares no contexto brasileiro, considerando a tendência da crítica social dos conteúdos e a da educação popular que, como atualizado por Macedo no texto anteriormente analisado, subjazem aos debates alentados pelos estudos culturais. Embora ambas convirjam quanto à concepção da inserção política da escola em um contexto emancipatório, os conteudistas têm como foco o resgate dos conteúdos escolares e a metodologia pedagógica. Para a educação popular, a ênfase está na cultura do aluno e num conhecimento que reforce o poder de resistência e luta dos alunos. Posições radicalizadas impedem a combinação de ambas. A inserção das correntes pós-modernistas no campo da educação contribui para o debate da tensão universalismo/relativismo, com a renovação do conceito de cultura como discurso de onde emergem significados plenos de disputas. Talvez essa condição ressalte o aspecto relacional do currículo. O importante, ressaltado pela autora, é que o debate que se estabeleça reafirme a identidade do campo pedagógico e a busca por alternativas para a concretização dos projetos de escola e de sociedade que se transformam, mantendo o diálogo que desestabiliza concepções essencialistas sem, no entanto, recair em um relativismo extremo e paralisante.

Essas são questões, que perpassam a EAD como modalidade educacional. A discussão séria e demolidora de discursos populistas ou elitistas pode trazer uma contribuição relevante para a luta na qual transformação e manutenção de valores hegemônicos se enfrentam em busca de soluções para a formação docente. Afinal, a EAD pode atender a localidades ou condições de trabalho nas quais fazer um curso superior público seja viável para poucos. Procurar compreender melhor como constituir e operar os currículos da formação docente no ensino presencial e na EAD contribuirão, enfim, para transformar e melhorar a formação docente como um todo, alimentando um debate menos circunscrito à modalidade e mais comprometido com a pesquisa sobre a docência e sua formação, como um todo.

1.1.2 A questão multicultural nos currículos

Vera Candau aborda em seu texto (CANDAU, 2005, p.16) um aspecto importante no que diz respeito à EAD: a discussão globalização versus multiculturalismo.

Inicia seu texto ressaltando a negação, a “*eliminação física do outro*” (CANDAU, 2005, p.13) em nossa história e que o mesmo se dá nas representações e no imaginário social. Sua reflexão

privilegia três tensões consideradas essenciais às questões educativas: globalização *versus* multiculturalismo; igualdade *versus* diferença e universalismo *versus* relativismo cultural.

A autora demonstra como os conceitos de globalização e multiculturalismo, tomados como contrapostos, retratam uma visão reducionista. Recorrendo a classificação de Boaventura de Sousa Santos, apresenta quatro formas de produção da globalização, a saber: localismo globalizado, movimento do local para o global; globalização localizada, imposição de interesses internacionais mais poderosos; cosmopolitismo, organização transnacional em defesa dos excluídos e “*a perspectiva que considera patrimônio comum da humanidade a emergência de temas ligados a todos os que habitam o planeta*” (CANDAUI, 2005, 16). As duas primeiras expressam a lógica hegemônica e as seguintes, a lógica contra-hegemônica embora se relacionem diferentemente com as questões do multiculturalismo.

No que diz respeito à igualdade e à diferença, reforça que os dois conceitos não se opõem. O oposto da igualdade seria a desigualdade e o da diferença seria a padronização. O que o multiculturalismo procura negar é, na verdade, a padronização e a desigualdade.

No que se refere ao universalismo *versus* relativismo o importante é questionar a que universalidade nos referimos sem derivar para o relativismo absoluto. A negociação se contrapondo à “*guetificação*” (CANDAUI, 2005, p.18).

A autora destaca a questão da alteridade, das relações entre “nós” e os “outros” tanto mais importante quanto mais polissêmica se mostre a sociedade. Quão mais dicotômicas as concepções (bons x maus), maiores os riscos de comportamentos de dominação e/ou eliminação do outro. Isso ocorre também na escola, como, por exemplo, na discriminação pelo fracasso escolar, pela origem social, pela situação da própria escola.

Aqui, vale salientar que na EAD, o fato de ser aluno nessa modalidade também constitui motivo de discriminação, a ponto de haver uma preocupação no sentido de os diplomas não mencionarem a modalidade. Isso ocorre não apenas porque os cursos presenciais também nunca declararam a modalidade da formação, mas para evitar processos discriminatórios que hoje podem ser constatados no mercado de trabalho e em seleções para cursos de pós-graduação, apesar da legislação vigente.¹²

¹²O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nos seus artigos 3º e 5º reproduzidos a seguir, ressalta a equivalência dos diplomas das modalidades:

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

A autora apresenta a questão da existência de concepções distintas de multiculturalismo, da polissemia do termo. No geral, tem sido compreendido como “*estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo.*” (CANDAUI, 2005, p.23). Fundamentada em Peter McLaren, apresenta a versão do multiculturalismo como projeto político com quatro vertentes: o conservador ou empresarial; o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico ou revolucionário.

A vertente do multiculturalismo conservador, refere-se a concepções colonialistas, nas quais os diferentes dos brancos, como os afro-americanos, são representados como escravos, no papel de serviçais. A vertente do multiculturalismo humanista liberal, assume uma igualdade intelectual entre brancos e outras populações raciais, o que implicaria em uma possível competição em igualdade de condições entre essas populações. Essa pretensa igualdade implicaria em uma visão humanista universalista opressora. A vertente do multiculturalismo liberal de esquerda, afirma a igualdade racial, e destacaria um componente essencialista em certa medida, uma vez que independeria da história e encobriria importantes diferenças culturais. A vertente do multiculturalismo crítico de Peter McLaren, posteriormente concebida como multiculturalismo revolucionário, avançaria no sentido de uma concepção mais crítica, no que diz respeito às dimensões social, cultural e política do processo de aprendizagem e da importância da linguagem, tanto para propostas de manutenção de condições de opressão quanto emancipatórias.

Em síntese, do ponto de vista educacional, a autora apresenta a proposta de Banks de uma educação multicultural revolucionária, que favoreça uma formação que torne os estudantes capazes de atuar no contexto de suas culturas étnicas, da cultura dominante e de interagir em outros contextos culturais.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

[...] Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente. (BRASIL, 2005, p.2-3)

Em seu artigo “*Universidade Aberta do Brasil: uma porta aberta para a democratização do ensino superior*”, Tatiana Silva sublinha que, evitando a discriminação, não pode haver menção à modalidade do curso (presencial ou EAD) no certificado fornecido pela IES.

É importante enfatizar que o Decreto nº 5622/05 também garante que os diplomas e certificados de cursos EAD emitidos por instituições credenciadas terão validade nacional, sendo assim, o estudante tem amparo legal para não ter seu diploma discriminado por ter concluído o curso à distância. Costa (2009) também cita que a instituição, ao fornecer o certificado, não pode fazer qualquer menção de que o curso foi feito na modalidade presencial ou à distância. (SILVA, s/d, s/p)

A autora ressalta ainda o fato de que a concepção de cultura em muitas propostas de educação multicultural se aproximam de propostas essencialistas. A autora assume, então, uma posição favorável à abordagem da educação intercultural, que constituiria um multiculturalismo considerado “aberto” (CANDAUI, 2005, p.30). Referenciando-se a Forquin assume, ainda, que

O multiculturalismo é, por um lado, um dado de realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas. (CANDAUI, 2005, p.31).

A educação intercultural é defendida pela autora por se confrontar com as concepções radicais de afirmações de identidades culturais específicas e romper com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais. Reafirma os processos de hibridização cultural comuns às nossas sociedades que mobilizam a permanente construção de identidades abertas, sem negar as questões das diferenças e desigualdades. Essa concepção enfrenta essas questões através do diálogo, da negociação, da constituição de identidades plurais, híbridas, “*de fronteira*” (CANDAUI, 2005, p.36). Constitui uma possibilidade de construção coletiva e socialmente negociada de projetos comuns com o “outro” reconhecido e respeitado em sua identidade.

Do ponto de vista da formação docente através da EAD, cabe a lição de dar voz ao diferente, nos cursos e na sociedade, para estabelecer um diálogo no qual se possa, efetivamente, analisar as suas especificidades e, talvez, a possibilidade de projetos híbridos, nos quais a adjetivação da modalidade seja fator menos importante do que a pertinência educacional de cada escolha.

Embora com uma história recente no Brasil, a formação de docentes em cursos em EAD de nível superior no ensino público está constituindo uma cultura que precisa ser melhor conhecida e respeitada. Essa modalidade de formação responde não só a políticas públicas, de governo, mas também à sociedade que a ela tem ocorrido de forma significativa, uma vez que o Censo do Ensino Superior de 2010 (INEP, 2010) contabilizava que metade dos licenciandos em Pedagogia estavam sendo formados através da EAD. Esse é um dado que merece ser considerado.

Um último texto analisado para esse estudo “*Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas*” (LOPES, 2011) tem como focos principais duas vertentes. A primeira delas diz respeito às contribuições das comunidades epistêmicas “*compostas por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam diante do conhecimento, em relação de saber-poder (Antoniades, 2003)*”, produtivas no campo das políticas públicas, no sentido das redes que se organizam, ultrapassando o Estado-nação, na produção de diagnósticos e possibilidades de solução para os problemas diagnosticados. (LOPES, 2011, p. 20-21) Através de suas ações

as comunidades epistêmicas produzem instrumentos de homogeneização (Appadurai, 2001) das políticas e contribuem para a fixação dos fluxos disjuntivos¹ gerados pela globalização,

conferindo , conferindo a esta a aparência de estabelecer relações de poder hegemônicas.
(LOPES, 2011, p 21)

Outra vertente analisada diz respeito à observação da incorporação de aportes pós-marxistas em trabalhos do campo das políticas públicas, no sentido de *“conceber os processos políticos como parte de uma vivência social sempre simbolicamente mediada*. Justifica-se, assim, as discussões do campo da cultura na pesquisa sobre políticas.” (LOPES, 2011, p 21)

Segundo a autora, as duas vertentes se aproximam pela busca por construtor modelos teórico-metodológicas para a investigação de discursos presentes na construção de políticas públicas *“visando as relações saber-poder para além da esfera do Estado”* (LOPES, 2011, p 22) e se confrontam pela crítica de alguns autores citados por Lopes, , dentre eles, Roger Dale, que a complexidade do modelo estadocêntrico daria conta de *“acomodar a complexidade e a diferença”* (LOPES, 2011, p 25). A autora cita a perspectiva de Ball, segundo a qual, a teoria política não deve silenciar conflitos ou desconsiderar a possível contestação dos diretamente envolvidos com a prática educacional. A autora assume uma posição segundo a qual *“tanto a exclusividade conferida às ações do Estado quanto o isolamento das instituições escolares das dimensões macro político-econômicas podem ser restritivas das políticas de currículo”* (LOPES, 2011, p 29), ainda que reconhecendo os limites para a ampliação da respectiva base teórica. A autora reconhece na segunda vertente já apresentada, uma possibilidade de contribuição para a ampliação dessa base., ou seja, nas teorizações pós-marxistas com base na teoria do discurso, de Laclau. De acordo com a autora, Laclau e Mouffe não abandonam as discussões sobre a concepção essencialista da economia e das classes sociais. Eles tensionam, como Lacan e Derrida, o limite teórico do marxismo quanto ao aspecto determinista dessas concepções, uma vez que *“é mantido o essencialíssimo de conceber o centro da identidade do sujeito hegemônico por um ponto externo ao espaço em que se dá a articulação, a base econômica”*.(LOPES, 2011, p 33), incorporando a contingência como um dos processos da articulação e defendendo a constituição política hegemônica do espaço econômico. Assumem, ainda que posições tais como as de gênero e raça podem produzir antagonismos ao capitalismo, assim como as posições nas relações produtivas. Na produção de políticas curriculares, a hegemonia de determinados saberes e práticas constituiria a problemática a ser enfrentada. Assumem que toda a identidade é relacional e que

todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade que o extrapola. Há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de significados que pode subverter o processo de articulação.

No processo de constituição do social, contudo, provisória e contingencialmente, há fixação parcial de sentidos possíveis no processo articulatório – na transformação de elementos em momentos do discurso e, portanto, na formação social e na formação de identidades. Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina pontos nodais. (LOPES, 2011, p 36)

A autora explicita, ainda, que na disputa política, para que se mantenha o processo articulatório, algumas demandas precisarão ser sacrificadas, na construção de um projeto comum. Nesse processo, uma específica identidade esvaziada, passa a constituir um significante vazio no qual “*deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais*” (LOPES, 2011, p 39). Nas políticas de currículo, demandas curriculares de grupos sociais distintos são hibridizadas, perdendo seus sentidos específicos.

As concepções apresentadas, aqui, no campo das políticas curriculares, subsidiaram a pesquisa em relato, em especial, mas não exclusivamente, no que se refere à aos Referenciais de Qualidade para a EAD, inseridos na política pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tratada a seguir.

1.2 A UAB COMO UM MARCO NA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

A criação da UAB em 2005, política pública criada no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação¹³ constituiu um passo relevante para a oferta de cursos de graduação em EAD por instituições públicas. Do ponto de vista das políticas públicas, essa medida tinha como objetivo expandir o acesso a cursos, em especial de Licenciatura, gratuitos e de qualidade. Até então, esses cursos vinham sendo majoritariamente ofertados pela iniciativa privada, alvo de críticas severas e algumas avaliações negativas, ocasionando até o descredenciamento de alguns cursos pelo MEC.

Apesar da intensificação das políticas públicas referentes à EAD, o emprego da modalidade na formação inicial de docentes permanece como tema em discussão. Em 2009, a então Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (NFOPE)¹⁴, Iria Brzezinski expressava seu temor em relação às políticas relativas à EAD que

¹³ No endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf> encontra-se versão digital integral do Projeto UNIVRESIDADE Aberta, que tinha como objetivo a

Criação da FUNDAÇÃO DE FOMENTO À UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, uma iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A FUNDAÇÃO terá as seguintes missões principais:

- 1) Criação de Programa de Bolsas de Pesquisa em Educação Aberta e a Distância;
- 2) Organização de Consórcios Públicos nos Estados envolvendo os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e as Universidades Públicas Federais;
- 3) Consolidação das Bases da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

¹⁴ Ver <http://blogdaanfope.org/>.

considerava possíveis formas simplificadas e compensatórias às carências constatadas no Ensino Médio (BRZEZINSKI, 2009).

A despeito desse debate, o número de pedagogos formados, hoje, através de cursos a distância já é maior do que o daqueles formados em cursos presenciais. Isso significa que, muito em breve, é possível que a maioria dos professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, tenha sido formada em cursos a distância¹⁵.

O Brasil forma, atualmente, mais professores para a educação infantil e para o fundamental 1 pela via do Ensino a Distância (EAD) do que pela educação presencial. Dos 118.376 estudantes que concluíram essas habilitações em 2009, 65.354 (55%) graduaram-se por EAD, contra 52.842 (45%) egressos da educação presencial, de acordo com números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (SIMONS, 2011, s/p)

Esses são dados significativos e instigam a reflexão sobre os fatores que possam estar contribuindo para a predominância de uma modalidade educacional indicada como “*subsidiária*” na legislação educacional em vigor. De acordo com o Art. 62, § 3º da LDB 9394/96, “*A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.*” (BRASIL, 1996, p.36).

É possível relacionar alguns fatores capazes de contribuir para o cenário atual. Analisando a atuação do MEC, a intensificação das políticas de estímulo à EAD pode ser vista, por exemplo, como um alinhamento à lógica neoliberal (OLIVEIRA, 2008, p.4), com programas de formação que ampliem o atendimento para novas demandas sem alterar a estrutura já existente e o quantitativo de docentes das IPES. Além disso, o modelo de EAD praticado relativiza o papel e a autonomia dos docentes formadores através da intermediação de tutores bolsistas ou sub-remunerados que compartilham a docência sem terem seu status reconhecido, o que corresponde a uma ampliação de atendimentos com menor investimento, se comparado ao ensino presencial. Essas questões, no entanto, não diminuem o potencial de contribuição da EAD para a ampliação do acesso à formação docente de nível superior pública em um país com grande extensão territorial e uma demanda educacional crescente.

¹⁵No Censo da Educação Superior (CenSUP) do INEP/MEC 2013 (http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf) observa-se que, de modo geral, “os ingressos em cursos presenciais tiveram uma variação positiva de 1,0%, enquanto que nos cursos EaD houve uma redução de 5,0%.” MEC, 2013, p. Nas Licenciaturas, essa redução foi um pouco menor, uma vez que foram matriculados 992.981 estudantes em cursos presenciais e 451.193, em cursos a distância (INEP, 2013, s/p). Isso significa que as matrículas na EAD representaram cerca de 49% do total de matrículas dos cursos presenciais. Mesmo com essa redução, o percentual de matrículas nas Licenciaturas a distância permanece bastante elevado. Não foram encontradas informações específicas sobre as Licenciaturas em Pedagogia, no período.

É importante notar que as limitações observadas estão muito mais relacionadas ao modelo de formação do que à modalidade em si. Da mesma forma, a adoção da modalidade de ensino presencial, por si só, não é capaz de garantir a qualidade de um programa de formação.

Do ponto de vista dos alunos, o aumento da exigência por formação de nível superior e a necessidade de conciliar trabalho e estudo encontram na EAD uma alternativa importante. Essa vantagem estratégica é severamente criticada na formação docente, uma vez que a vivência acadêmica, o contato direto com professores, com a escola e com os ambientes de aprendizagem requerem atenção especial, sobretudo quando se estuda a distância. A convivência acadêmica constitui também um fator de formação docente, a partir das relações mais diretas e constantes dos discentes entre si, dos discentes com os docentes, com a comunidade acadêmica como um todo, com o saber socialmente construído, com os valores e com a proposta de formação.

Do ponto de vista tecnológico, a partir de um maior – embora ainda limitado – acesso às TIC e mídias digitais, a computadores conectados à internet e a ambientes virtuais de aprendizagem mais acessíveis, como será visto no capítulo 2, a experiência de estudar a distância não implica, necessariamente, em isolamento do aluno nem em impedimento de comunicação com os docentes. E, como pressupunha a SEED/MEC, no caso da formação de professores, o contato com as TIC, como alunos, pode aproximá-los dessas tecnologias e, dependendo do resultado da experiência, estimulá-los a incorporar esses recursos à sua prática docente.

Ainda que persistam as discussões relativas ao uso da modalidade em si, a forte e crescente presença da EAD nos cursos de Licenciatura constitui, hoje, um dado de realidade que não pode ser subestimado ou ignorado. Realizar pesquisas no âmbito desses cursos nos ajuda a conhecer um pouco melhor essa realidade e a ver com mais clareza como vem sendo desenhada a formação docente nesse contexto.

Foi com base nessa reflexão e respeitando os limites de uma pesquisa de Doutorado, que elegi como objeto dessa pesquisa o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD da UNIRIO. Justificam essa escolha o fato de tratar-se de um dos mais antigos cursos gratuitos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD, a oferta contínua por mais de uma década, e o grande número de alunos e de formados.

Além disso, o meu interesse pela modalidade e pela formação docente e o fato de tratar-se de um curso do qual tenho sido coparticipante e observadora privilegiada ao longo dessa trajetória, constituíram fortes motivos para a minha escolha. Acredito que, nesse

caso, o risco que se corre ao eleger como objeto de pesquisa uma situação muito próxima, no que diz respeito à objetividade, tenha sido superado pela diversidade de ângulos de visão experimentada ao longo dos anos, pelas inúmeras conversas com diferentes atores, como professores atuantes e fundadores do curso, tutores, alunos, egressos, profissionais do CEDERJ e dos Polos.

Embora não seja esta uma pesquisa histórica, esse trabalho se aproxima, de certa maneira, do trabalho de um historiador do tempo presente *“tempo presente como a ‘História imediata’ ou ‘contemporânea’* (DOSSE apud MONTEIRO, 2015, p.7) que recorre a testemunhos diretos para relatar fatos recentes, buscando um nível de rigor que ultrapasse o tratamento jornalístico dos acontecimentos ou *“uma história sob vigilância, a de testemunhas que podem contestar os registros históricos nos quais não se reconhecem, o que torna ainda mais necessária uma estrita articulação entre História e memória.”* (DOSSE, 2012, p.15)

Nesse trabalho, procurei organizar algumas hipóteses nascidas do desafio cotidiano do curso e da EAD para submetê-las ao crivo da pesquisa, avaliar e analisar os resultados em diálogo com teóricos que se dedicaram, em especial à Formação de Professores, à EAD e os temas que a atravessam, à Docência e seus saberes e à relação entre linguagem e produção de sentidos.

1.3 TENSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA DOCÊNCIA

Embora não tenha sido proposta dessa pesquisa recuperar a história da formação docente, no Brasil, acredito ser oportuno destacar alguns acontecimentos, seus tempos e contextos para referenciar a reflexão sobre os debates que têm lugar no cenário da formação docente atual.

A formação de professores tem enfrentado tensões, provavelmente, desde o momento – e mesmo antes dele – em que se tornou condição para o desempenho da profissão docente. Mas, ainda que a formação docente sofra críticas quanto a forma e conteúdo, a ideia de que ela seja pré-requisito para a docência é uma ideia hegemônica no âmbito da educação escolar há mais de um século. É difícil, mesmo, imaginar quais outros critérios poderiam decidir quem estaria ou não apto para o exercício da profissão docente.

Pode causar estranheza, por exemplo, pensar que a lealdade à autoridade religiosa e política já constituiu condição bastante para a indicação de professores para a educação escolar. É o que nos lembra Nóvoa ao contextualizar historicamente a profissionalização docente em Portugal, afirmando que

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado. (NÓVOA, 1992, p.02)

Embora a preocupação com a formação de professores remonte ao século XVIII, assim como o modelo escolar que conhecemos, Nóvoa localiza no século XIX a criação, em Portugal, das primeiras escolas normais.

A introdução do ensino mútuo pode ser interpretada como a primeira tentativa oficial de “reforma dos métodos”. Nesse sentido, não espanta que ela tenha sido acompanhada por um conjunto de incentivos materiais aos mestres e por um esforço de formação dos professores, que conduziu ao aparecimento dos primeiros cursos normais. (NÓVOA, 2005, s/p)

Também no século XIX, mais precisamente em 1835, foi criada, em Niterói, a primeira escola normal pública, não só do Brasil, mas também das Américas, (ACCACIO, p.2), embora, o surgimento dos primeiros grupos escolares que caracterizavam a efetivação da escola pública em nosso país, tenha ocorrido na última década do mesmo século.

Em um artigo dedicado à formação de professores no Brasil, Saviani constrói uma visão histórica com seus principais marcos, desde 1827 até 2006 (SAVIANI, 2009, p.143 a 155). Sobre o período que vai de 1827 a 1890, o autor observa que a preocupação com algum tipo de preparo dos professores realizado às suas próprias custas, tem início a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. No entanto, apenas com o Ato Institucional de 1834 segundo o qual a instrução passa a ser responsabilidade das províncias, grande parte delas adota o modelo de formação de professores em Escolas Normais, já adotado na Europa e, de forma pioneira, com a criação da escola Normal de Niterói pela Província do Rio de Janeiro. Face a descontinuidades na formação docente, o autor caracteriza o período de 1834 a 1890, pelos ensaios intermitentes de formação de professores. A preocupação com os conteúdos a serem ensinados marca a formação do período.

O período de 1890 a 1932 é caracterizado pelo estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais e o autor destaca a reforma da instrução pública no estado de São Paulo como responsável pela fixação do padrão de organização e funcionamento para a Escola Normal. Tem início, nesse período, a preocupação com os aspectos pedagógicos, além dos

conteúdos, na formação dos professores. Esse padrão é interiorizado e se torna referência para todo o país.

O período de 1932 a 1939 é marcado pela organização dos Institutos de Educação. A criação desses institutos marcam a passagem da formação dedicada apenas ao ensino para a inclusão da pesquisa. Os dois institutos mais importantes, à época, no Rio de Janeiro e em São Paulo, tiveram como influência o movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira, mentor do instituto e representante mais significativo desse movimento, a substituição do modelo da Escola Normal, composto por disciplinas teóricas e práticas pelo do instituto que privilegiava o viés educacional das disciplinas de caráter teórico e as práticas do ensino e da pesquisa.

O período de 1939 a 1971 foi caracterizado pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais. À época, foram criados cursos superiores para a formação de professores para o ensino secundário que estruturaram, posteriormente, a Faculdade de Filosofia da então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Constituíram um modelo para os cursos de Licenciaturas, voltadas para o ensino secundário; e de Pedagogia, voltado aos Cursos Normais que se tornaram padrão para a formação de professores para o então ensino primário. Ambos os cursos superiores eram constituídos por três anos dedicados aos conhecimentos disciplinares e um ano dedicado à formação didática.

Saviani critica tanto os cursos normais quanto o Curso de Pedagogia por se transformarem em cursos nos quais *“o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”*. (SAVIANI, 2009, p. 147).

O autor caracteriza o período de 1971 a 1996 pela substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, denunciando que a lei n. 5.692/71, promulgada durante o regime ditatorial, além de alterar a nomenclatura dos níveis de ensino, transformou o curso de formação de professores para as primeiras séries do primeiro grau, na nova nomenclatura de então, em uma das muitas habilitações previstas pela lei. Um curso de Segundo Grau, com três anos de duração, habilitaria para o magistério até a 4ª série do Primeiro Grau e outro, com duração de quatro anos, habilitaria para o magistério até a 6ª série do Primeiro Grau.

De acordo com texto original do art. 30 da LDB 5692/71:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso

superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, s/p)

A habilitação exigida para os últimos anos do Primeiro Grau e para o Segundo Grau seria formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura curta, com três anos de duração ou plena, com 4 anos de duração. O curso de Pedagogia continuaria responsável pela agora denominada formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM).

O advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores caracteriza o último período analisado pelo autor, que vai de 1996 a 2006 e tem como marco inicial a promulgação da Lei 9394/96 que permanece em vigor. O autor critica fortemente o que denominou de “aligeiramento” e “barateamento” da formação docente prevista na legislação, através de cursos de menor duração dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, como alternativa às Licenciaturas e à Pedagogia.

Em 2006, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, especifica a formação inicial para o exercício da docência e para áreas nas quais conhecimentos pedagógicos se façam necessários, como as de serviços e apoio escolar. As possíveis habilitações em gestão, supervisão e orientação educacional anteriormente presentes no curso de Pedagogia dão lugar a ênfases nas ações mais voltadas à docência.

No texto do Art. 2, reitera o Parecer CNE/CP n. 5/2005, no que diz respeito à formação abranger a docência, a atuação na da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, além da elaboração, execução e acompanhamento de programas e atividades educativas.

O texto do caput do Art.2 e de seu Parágrafo 1º assim descrevem a atuação do pedagogo como docente e ator da gestão da educação

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as

quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2016, p.1)

Em 25 de junho de 2015 foi homologado o Parecer CNE/CP nº 2/2015, e em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Uma das críticas que esse parecer já tem sofrido é a de definir dois cursos mais curtos como alternativas à Licenciatura para a formação inicial de professores do Ensino Básico, consideradas muito semelhantes às dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, criticadas por Saviani.

No referido Parecer, os novos cursos, direcionados para os não licenciados e para aqueles que desejam realizar uma segunda licenciatura, são assim apresentados:

Considerando o esforço que deverá ser realizado pelo Estado brasileiro, a partir de uma concepção de federalismo cooperativo e em consonância com a política nacional, define-se no escopo das diretrizes nacionais para a formação que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura. (CNE, 2015, p. 27)

Sem pretender problematizar a oposição de Saviani ao alegado encurtamento da formação, já à época da LDB 5692/71, gostaria de trazer mais um dado para reflexão. Como professora formadora da Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, tenho testemunhado situações de descontentamento com essa formação hoje, por parte de docentes e discentes. Também na formação presencial o tempo de dedicação aos estudos, à convivência acadêmica e à participação mais intensa e efetiva na vida escolar e nos estágios, têm sido queixas recorrentes. Isso nos leva, mais uma vez, a considerar tais queixas como oriundas de questões mais profundas da formação docente do que da modalidade ou da estrutura do curso.

A formação de professores tem sido perpassada por questões tais como a concepção de docência, o nível de autonomia e a centralidade do professor no processo de ensinar e de aprender. Tensões quanto ao entendimento da docência como capacidade inata ou como resultado de aprendizagem, como racionalização ou construção subjetiva têm alimentado o debate e influenciado a própria concepção de formação. O debate sobre a prioridade da teoria ou prática, da reflexão ou da ação, da preparação para a pesquisa ou para a docência na formação docente tem se dado ao longo desse século. Diretamente relacionada à concepção de

ensino e de aprendizagem que ocupa posição hegemônica em certos tempos e contextos socioculturais.

No entanto, ideias que conquistaram posições hegemônicas no cenário educacional durante no passado são hoje tensionadas e até negadas. No âmbito das ações de formação surgem questionamentos que se estendem até a análise das políticas curriculares que, de acordo com BARREIROS e FRANGELLA, constituem

[...] uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações. (BARREIROS e FRANGELLA, p.292)

Em meio ao esse “universo democrático-pluralista” contemporâneo, Elizabeth Macedo entende o currículo como

[...] um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas. [...] um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos (MACEDO, 2006, p.208).

Da mesma forma que o currículo, a formação docente também pode ser considerada como um “*espaço-tempo de fronteira*”, no qual saberes, competências técnicas, pedagógicas, políticas e socioculturais se reconhecem, interagem, se hibridizam na construção das concepções contemporâneas de docência e de formação provisórias em um contexto instável e marcado pelo reconhecimento da pluralidade cultural. A formação docente é desafiada a antecipar, em um presente marcado pela provisoriedade, uma docência minimamente estável, que esteja apta a atuar em um futuro incerto e pouco previsível. Provavelmente esse é, hoje, o maior desafio da formação para a docência.

Como se não fossem poucos os desafios, o currículo escolar enfrenta ainda a árdua tarefa de incorporar todos os temas que autoridades, educacionais ou não, vão considerando imprescindíveis para a formação integral dos educandos. Numerosos e complexos, vão exigindo mais espaço no tempo finito do currículo escolar, como observa Nóvoa, e um professor preparado para discussões que mal se consegue antecipar.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando. (NÓVOA, 2005, p18)

1.4 A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para aprofundar um pouco o tema da docência e da formação de professores no cenário contemporâneo, tomo como referência, a princípio, textos de três autores. O texto de Júlio Emilio Diniz Pereira (PEREIRA, 2000) ajuda a reconstruir uma caminhada histórica recente da pesquisa e da formação docente. O texto de Cecilia Borges (BORGES, 2004) contribui para as reflexões a respeito dos saberes docentes e da visão dos professores sobre seus próprios saberes, e nos conduz pelo pensamento de pesquisadores como Tardif, Tochon, Gauthier e Shulman, entre outros.

Silmara Campos e Valda Ines Pessoa (CAMPOS e PESSOA, 2000), tendo Schön como interlocutor, nos convidam a refletir sobre a perspectiva da docência como arte, enfrentando assim a questão da limitação da racionalidade técnica para a formação de professores e sobre a questão da reflexão *na* ação (presente, ação) e a reflexão *sobre* a reflexão na ação (futuro, teoria). A partir dessas leituras principais que têm em comum a formação e o trabalho docente, é possível identificar pistas que ajudem a compreender, no cenário contemporâneo da docência, alguns dos tensionamento e embates que nele têm lugar. Outros autores ainda ajudarão a manter o foco nos sentidos da docência e da formação docente.

Para formular um entendimento inicial sobre a formação docente contemporânea recorreremos a Selma Garrido. Ela nos traz uma ideia de formação que vai além da habilitação técnica reprodutivista e da certificação profissional para a docência:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades tecnicomecânicas. (PIMENTA, 1997, p.6)

De fato, embora se identifiquem rotinas na docência, não se espera que o trabalho do professor se constitua em uma atividade mecânica, repetitiva. Abordagens tecnicistas da docência que enveredaram por esse caminho não parecem ter melhorado a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Segundo Júlio Emilio Diniz Pereira, sobretudo a partir dos anos 1970 e início da década seguinte quando se iniciou o movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, a discussão sobre a formação docente passou a se destacar nos eventos acadêmicos de educação no Brasil.

Atualmente, segundo Campos e Pessoa,

Os debates sobre a formação de professores e professoras, desenvolvidos hoje na universidade, têm revelado a insatisfação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes perante a complexidade que enfrentamos. Os acontecimentos do cotidiano escolar denunciam fortemente que os paradigmas hegemônicos orientadores dessas práticas não têm conseguido alcançar o grau de satisfação prometido, ou melhor, nem a fundamentação científico-técnica, nem a cultural-humana, vêm produzindo os efeitos previamente anunciados. (CAMPOS e PESSOA, 2005, p.184)

Charlot destaca como componente essencial ao trabalho do professor o desejo. O desejo no sentido de vontade, de mobilização, de prazer de exercer a profissão. Ainda, segundo Charlot, esse desejo constitui a questão básica para que professores, em diferentes contextos, mantenham-se na profissão, apesar das precárias condições de trabalho e da falta de reconhecimento social. O desejo (prazer), para Charlot, é o fator mais importante do que ele nomeia “equação pedagógica”:

O que me parece fundamental, o que eu chamo de equação pedagógica, é aprender = atividade intelectual + sentido + prazer. Essa é a questão que temos que resolver no que diz respeito ao aluno, mas também no que tange ao professor (CHARLOT, 2012)

Essas reflexões reiteram a ideia de que o sentido atribuído à formação docente não é uníssono, ao contrário, incorpora a polissemia característica de nosso tempo e os embates pela fixação de concepções hegemônicas da formação de professores têm privilegiado aspectos distintos do ensino e da aprendizagem, dificultando uma conceituação mais ampla e estável.

No Brasil, o sentido de formação docente vem apresentando, desde os anos 1960, um deslocamento da ideia de capacitação técnica e tecnológica de professores para os debates no âmbito das políticas de currículo, do papel social da escola – e nela dos docentes – e da complexidade de relações socioculturais das quais escola, alunos e professores participam.

Nesse período, pode-se observar o professor em uma posição alternadamente mais central ou mais periférica no processo de ensino e de aprendizagem, com maior ou menor autonomia e comprometimento com o conhecimento e as questões políticas e sociais, inclusive com a carreira docente.

Julio Diniz Pereira, ao construir um panorama histórico da formação de professores no Brasil, destaca esse deslocamento. Em uma referência a Candau (1982) afirma que

[...] na primeira metade da década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Nessa perspectiva o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados

para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. (PEREIRA, 2000, p16)

Sob esse ponto de vista, a dimensão técnica, que deveria constituir aspecto funcional da educação tornou-se o próprio foco da formação docente. É possível questionar se, no Brasil dessa época, cujo cenário político era marcado por um regime ditatorial, manter o foco da educação e da formação de professores nas questões mais operacionais, seria capaz de desviar as atenções de discussões mais amplas, de caráter político e social, relacionadas à própria escola, à docência e a estrutura social, em si. Uma perspectiva tecnicista poderia vir a calhar.

Os anos 1980 foram marcados por mudanças no cenário educacional. A crítica marxista ressalta a desvinculação da formação docente das questões de caráter político-social, em nome de uma pretensa neutralidade. Citando Santos, Pereira destaca dois pontos como básicos no debate sobre a formação de professores à época: “ *o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares*” (PEREIRA, 2000, p.18), provável reflexo do movimento de retomada democrática pelo qual passava o Brasil. A partir do final da década, emergem também as questões sobre as condições de trabalho do professor.

Uma expansão de vagas no sistema de ensino desde a década de 1960 provocou uma grande demanda por docentes. A resposta veio com a expansão da formação de docentes, pela multiplicação de cursos particulares, pela sobrecarga dos profissionais que já atuavam e pela aceitação dos chamados professores leigos (sem formação docente), um dos fatores de desvalorização da docência que se intensifica, então. O autor cita Miguel Arroyo que atribui a desqualificação docente a uma desqualificação da própria escola.

O magistério, desvalorizado e com salários cada vez mais baixos, oportuniza questionamentos sobre a identidade do trabalho docente, como vocação ou profissão e as consequências dessas formas de encarar a docência. Os baixos salários e a desvalorização do trabalho docente contribuem, então, para a proletarização do professor. A ampliação da presença feminina no magistério insere nas discussões da docência a questão de gênero.

A formação docente da década de 1980 traz o professor e a escola para o campo da prática social, com uma função não mais de reprodução, mas como transformadora dessa prática. O uso preferencial do termo educador para caracterizar o professor pelos autores da época reforça a ideia de descontentamento com a formação docente e sublinha a importância maior da educação, com relação ao ensino. Nos anos de 1990 essa discussão perde a importância que teve nos anos 1980, época em que marcava a ruptura com as concepções tecnicistas.

A partir dos anos 1980 tem lugar um grande debate sobre a busca, na formação docente, de uma combinação entre competência técnica e compromisso político, bem como a dificuldade dessa articulação. Segundo Pereira

É importante ressaltar que essa mudança de enfoque na formação de professores expressou, segundo Candau (1987, p.37) “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”. Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a formação de professores. (PEREIRA, 2000, p.18)

Essa dificuldade traz também ao debate a relação entre teoria e prática na formação docente, temática que continua em pauta. No debate sobre teoria e prática, destaca-se a questão da preponderância da teoria sobre a prática.

Pereira traz também a discussão sobre o binômio teoria-prática, a partir de Schön, com a crítica ao modelo de racionalidade técnica, e a defesa da formação profissional – já que o professor é um profissional – com base na solução de problemas. Para Schön, o mais importante é a estruturação do próprio problema, o que sublinha a importância da reflexão na prática profissional, a reflexão-em-ação, o que o torna um pesquisador que não separa o agir do pensar (SCHÖN apud PEREIRA, 2005, p.35).

Cabe aqui uma reflexão mais detida sobre as ideias de Schön. O texto de Campos e Pessoa, evoca a ideia de professor reflexivo, como concebida por Schön, e inspirada pelo pragmatismo pedagógico de Dewey e pela teoria da indagação. As autoras consideram que, embora Dewey não tenha se ocupado das condições políticas que intervêm na ação docente, suas ideias forneceram bases teóricas para a posterior compreensão do ensino reflexivo e referenciaram a concepção de professor reflexivo de Schön. (CAMPOS e PESSOA, 2005, p.193)

De Schön nos vêm, além da concepção de professor reflexivo, as indagações sobre como formá-lo. As pesquisas de Schön não estão ligadas diretamente à formação docente, mas, à formação profissional em áreas como arquitetura e desenho. Elas são caracterizadas por um “*aprender-fazendo*”, no qual uma atitude de fala e demonstração do tutor se combina a uma atitude de escuta e imitação do estudante, oportunizando uma reflexão na ação por parte dos dois “*o que implica aprender a prática de um prático, praticando*”. A aprendizagem que aí ocorre é denominada por Schön como “*circulo vicioso de aprendizagem*”, já que o tutor precisa aprender formas de ensinar, de alcançar a compreensão do aluno e o aluno precisa aprender a aprender, a refletir sobre o que aprende. (BORGES, 2001, p.194)

O pensamento de Schön implica em uma valorização docente, à medida em que o professor possui um saber resultante da reflexão na ação, constituinte de uma prática reflexiva. Essa prática tem como centro o conhecimento na ação, um saber que o professor possui e que poderá ser transmitido ao aluno de diferentes formas; a reflexão na ação que busca resolver uma situação presente, prática e a reflexão *sobre* a reflexão na ação, que busca teorizar e resolver situações futuras. Assim,

Tomando a perspectiva artística como modelo para a formação de um profissional reflexivo, pressupondo uma aprendizagem no “aprender-fazendo” ancorado nas concepções teóricas de John Dewey, acrescentando o papel do tutor como alguém que, por ser mais experiente que o estudante, é capaz de indicar-lhe caminhos, perceber erros e dar-lhe orientações, Donald Schön propõe-nos a formação de um profissional reflexivo, a partir destas premissas (aprender fazendo e tutoria). (BORGES, 2004, p. 198)

Schön defende uma epistemologia baseada na reflexão na ação e a superação da racionalidade técnica. Valoriza o saber docente e estimula a pesquisa para que se possa conhecê-lo melhor.

As críticas às concepções de Schön apresentadas pelas autoras destacam a proposta de uma reflexão que o professor realize de forma isolada sobre sua atividade, prescindindo do diálogo com seus pares. As autoras denunciam, ainda, uma atenção voltada à prática docente individual e descontextualizada, social e politicamente.

Pode-se considerar, no entanto, que os pontos críticos apresentados resultam de uma restrição de foco e não constituem uma limitação epistemológica, propriamente. Entendo que a proposta de Schön, à medida que associa a reflexão à prática, sem descurar da teoria e do conhecimento como ações próprias da docência, valoriza a atividade docente e a prática. Na concepção de Schön, elas se interligam indissociavelmente, tanto para resolver questões imediatas quanto para fomentar proposições teóricas mais consistentemente ancoradas na experiência.

Outro ponto crítico diz respeito à figura do tutor, que exemplifica e acompanha o trabalho dos alunos, na proposta por Schön. As autoras ressaltam a necessidade de atenção com a clareza e a compreensão do que é falado e demonstrado por eles. Chamam atenção também para o fato de se aplicar a curso técnico, bem diverso da formação de professores.

Essa abordagem parece ganhar importância na formação para profissões nas quais o detalhamento e o cumprimento de etapas e operações bem definidas se fazem necessárias às tarefas próprias do ofício. Compreendo que esse monitoramento e esse cuidado com o entendimento possam ter conotação distinta na formação do docente, mas o cuidado em si, parece igualmente importante. Afinal, na Arquitetura (um dos focos da atuação de Schön) ou

na formação de professores, o espaço da criatividade, do senso crítico e da reflexão (característica em sua epistemologia) se mantém, ainda que respeitadas suas especificidades.

O termo tutor faz parte também do vocabulário da EAD e, para que haja clareza quanto ao sentido a ele atribuído, creio ser necessária uma observação. No contexto da EAD, a ação do tutor, um agente da mediação entre os estudantes, o conhecimento e o professor responsável pela disciplina ou componente curricular em um curso, tem gerado questionamentos quanto à relação dos tutores com a docência e, sobretudo, quanto à formação, a identidade e o reconhecimento profissional e acadêmico desses profissionais, típicos da modalidade. Trata-se de uma forma mais complexa de ação, uma vez que professores e alunos não se encontram presencialmente e a mediação do tutor procura suprir essa demanda. Esse tema será aprofundado ao longo do capítulo 2,

Assim como na concepção de Schön o que se espera do tutor na EAD, na maioria dos casos, é o cuidado com a compreensão, com a clareza da comunicação entre eles e com os alunos. Aqueles geograficamente separados dos estudantes, precisam acionar estratégias de ensino que superem esse distanciamento, o que reitera a ideia de que a tutoria na EAD desenvolve funções complexas, características da docência.

Concordo com Schön e me permito retomar a questão da EAD para acrescentar que o exercício da docência nessa modalidade também implica no desenvolvimento de saberes próprios e específicos e, da mesma forma que ele, valorizo a pesquisa sobre essa produção também na EAD.

De volta à questão da produção de saberes docentes, retomo o texto de Cecília Borges, dedicado ao tema dos saberes docentes (BORGES, 2004). Nesse texto, que relata sua pesquisa de doutorado, a autora elabora um inventário da pesquisa sobre saberes docentes do final do século XX e no início do século XXI para apresentar o campo teórico no qual se insere seu trabalho. Ela afirma seu interesse

[...] pela visão dos docentes sobre os seus próprios saberes, e, isto, particularmente, em relação ao lugar, ao peso e ao significado dos componentes disciplinares face a sua formação em trabalho. (BORGES, 2004, p. 59)

A autora destaca o crescimento exponencial que vem marcando o campo da pesquisa sobre saberes docentes, em diversos países, há mais de 20 anos. O tema vem sendo tratado a partir de diferentes perspectivas, oriundas das ciências humanas e sociais. Algumas pesquisas se situam em mais de uma abordagem e algumas constituem “*verdadeiros campos paradigmáticos*” (BORGES, 2004, p.21). Aponta como inspiradores das pesquisas a análise de Tardif, Tochon, Gautier, Martin, Shulman, Doyle e Gage (BORGES, 2004, p20).

Entre os enfoques de pesquisa apresentados pela autora, na tentativa de organizar o campo, considera altamente questionáveis os de orientação comportamentalista e critica as pesquisas do tipo “*processo-produto*”, sobretudo pela pouca contribuição para o entendimento da formação docente que já enfrentava sérios problemas, como o da ação docente ante os baixos resultados dos alunos. No cenário atual, no qual

[...] Apoiadas em uma outra abordagem, e às vezes até em mais de uma, as diferentes investigações têm contribuído para por em evidência a “voz dos professores” e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes: fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser etc.), a partir de suas experiências profissionais e, também pré-profissionais em um longo processo de socialização: e, ainda, para lançar luzes sobre os problemas relativos a profissionalização e à formação dos docentes, particularmente quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais. (BORGES, 2004, p.32-33)

A autora ressalta que as pesquisas atuais, dentro e fora do país, têm indicado que os professores são mal formados, que vivenciam um choque de realidade no início de sua atividade profissional, e que eles aprendem efetivamente a ensinar através da prática, da experiência na docência. Tais pesquisas recomendam um novo modelo no qual a formação se aproxime da prática escolar e seu contexto, buscando níveis mais altos na profissionalização do ensino.

Ao lado da ampliação de processos de avaliação de massa no cenário educacional brasileiro, o conhecimento ganha um papel central na formação docente e reforça, segundo a autora, o paradigma disciplinar, especialmente no Ensino Fundamental.

A autora tece uma análise consistente da organização disciplinar, geralmente naturalizada por nós em todos os níveis de formação, que tanto organiza o conhecimento quanto compartimentaliza os programas de licenciatura, nos quais, observa-se uma desarticulação entre a teoria e a prática o saber. Ressalta a observação de Perrenoud de que o professor precisa agir na urgência e decidir na incerteza e reafirma a ideia de que a lógica da racionalidade técnica e dos saberes disciplinares e proposicionais não é a mesma da prática docente. (BORGES, 2004, p.48 a 51).

A autora afirma que,

Em sua prática, os professores podem agir em função de “esquemas”, no sentido piagetiano, ou até mesmo em função do *habitus*, no sentido bourdieuriano, diz Perrenoud (1996a). Valendo-se de seus conhecimentos prévios e ou da própria situação, o professor muitas vezes é levado a agir no improviso, sem refletir, como no exemplo dos músicos durante uma *jam session*, apresentado por Schön (1983). É o agir na urgência e o decidir na incerteza, referido por Perrenoud (1996b). Isso é o que leva Tardif (2002) a dizer que os conhecimentos disciplinares, proposicionais, constituem uma falsa representação dos saberes dos docentes a respeito de sua

prática, porque não dão conta desse vai e vem, das sincrecias, da instabilidade, da ressignificação, etc. que envolvem a forma como conhecem, pensam e agem os professores em situações de ensino. (BORGES, 2004, p.50)

O texto destaca a concepção de Chevallard, de que os conhecimentos passam por transformações até que se tornem saberes escolares. A autora defende a concepção das disciplinas escolares, concomitantemente, como produtos das disciplinas científicas, produção da escola, pela escola e para a escola, e produtos culturais, permeados por disputas e relações de poder.

Monteiro, tendo Shulman como referência, sublinha a importância da elaboração docente sobre o saber que é ensinado. Não se trata de uma simples adaptação, pois caracteriza uma operação complexa do conhecimento no sentido de possibilitar a apropriação pelos alunos:

É importante destacar, portanto, que Shulman, ao valorizar o momento e o ato da *compreensão* do professor, início e fim do processo, reconhece que o saber a ser ensinado não é um dado objetivado, pronto e acabado. O processo de ensino começa quando o professor se aproxima do objeto a ser ensinado e se apropria dele, o que vai gerar sua compreensão. É a partir dela que ele vai elaborar e desenvolver o ensino. (MONTEIRO, 2011, p.15)

É importante estabelecer mais um paralelo com o que ocorre na EAD e alimentar o debate. No caso da formação através da EAD, os saberes mobilizados pelos formadores para a apropriação por seus alunos precisam considerar e se adequar às possibilidades pedagógicas da modalidade, tais como os tipos de mediação e de organização dos espaços virtuais de aprendizagem. É de se supor que haja uma complexidade específica na elaboração do saber a ser ensinado através da EAD. Um saber específico à docência na modalidade precisa ser desenvolvido, então. Não se trata de uma simples manualização do trabalho do docente presencial para o novo ambiente, mas da concepção de uma docência virtual que explore adequadamente as possibilidades de mediação que se abrem.

Em síntese, na pesquisa realizada, a autora considera

1) que o saber dos professores não pode ser reduzido a comportamentos ou a esquemas mentais unicamente; 2) que os professores produzem um saber em sua prática e a respeito dela; 3) esses saberes são enraizados nas experiências pessoais e profissionais e que sua edificação é resultante de um longo processo de socialização profissional no qual as experiências pré-profissionais e profissionais vão se entrecruzando; 4) que os saberes dos professores devem estar baseados em conhecimentos práticos, isto é, que lhes confirmam autonomia, discernimento e capacidade de mobilizar saberes em ação, refletindo sobre suas ações e saberes, como profissional; 5) que esses saberes relativos ao agir profissional são extremamente complexos e que parecem não se explicar, unicamente, através dos conhecimentos disciplinares e proposicionais e do modelo aplicacionista da realidade técnico-científica, é que nos interessamos por dar a palavra aos professores, a fim de verificar como eles próprios concebem, definem e situam seus saberes, frente aos componentes disciplinares. (BORGES, 2004, p.58 a 59)

Esses são aspectos importantes da ação docente. O diálogo com os autores evocados, ajuda a refletir, também, sobre as tensões que a formação docente tem sofrido diante da insatisfação quanto aos resultados da educação escolar. Embora constituam apenas um dos fatores na complexa equação da escolarização, o professor e sua formação, ocupam posição central nesse debate.

O fato de ter atuado no curso de Licenciatura em Pedagogia LIPEAD, desde a primeira oferta, em diferentes funções me permite afirmar que, do ponto de vista histórico, foi necessário desbravar os caminhos da modalidade, dos ritos acadêmicos e do trabalho consorciado para sua criação e consolidação, e para garantir a continuidade da oferta por tanto tempo.

Minha atuação na gestão da EAD – em particular na coordenação desse curso – me permitiu participar de debates nos quais alguns sentidos referentes à docência e à própria formação docente anteriormente fixados foram e continuam sendo tensionados, novos sentidos que, por sua vez, disputam posição hegemônica no âmbito dessa formação.

Disputa semelhante é a que perpassa a própria EAD, já referida nessa pesquisa e que tem desafiado os professores formadores quando constroem concepções de docência que orientem sua própria prática e referenciem a formação docente sob sua responsabilidade.

Tendo em conta os desafios da contemporaneidade, as incertezas, as limitações e o alargamento de horizontes que o inédito propicia, vão construindo os percursos formativos com maior ou menor clareza do papel histórico que desempenham. Para além das reflexões que o tema da EAD mobiliza, esses educadores estão, de fato, tecendo o novo, desafiados pelas “*certezas provisórias e dúvidas temporárias*”, características da contemporaneidade, pelos significados que a docência vai assumindo em sua atuação.

Certezas provisórias e dúvidas temporárias são termos criados pela Professora Dra. Lea da Cruz Fagundes. Certaça provisória é a resposta que se cria para as dúvidas temporárias, ou seja, é o conhecimento prévio que o aprendiz tem acerca do tema ou da sua questão de investigação dúvida. (MOITA: DIAS, apud SILVA; SILVA; JESUS, 2013, p.206).

Como já foi dito, constata-se uma transformação complexa, por parte dos formadores, que devem adequar os saberes construídos no e para o ensino presencial à nova modalidade, a EAD. Além disso, os professores que estão sendo formados na modalidade a distância, precisarão construir saberes para o ensino presencial, no qual atuarão. Constata-se, aqui, mais uma transformação, uma vez que as vivências típicas da modalidade não correspondem

exatamente às situações que o futuro professor enfrentará na sala de aula presencial, o que caracterizaria a homologia entre saberes e fazeres¹⁶.

A formação de professores em uma modalidade distinta daquela em que irão atuar e a complexidade das transformações exigidas pelo emprego da EAD na formação também gerou questões que a pesquisa procurou responder. A formação de professores atende a propósitos que se concretizam no projeto pedagógico, nos currículos, na ação dos professores. Esses propósitos, por sua vez, correspondem a concepções de docência constituídas em meio a tensionamentos de sentidos e disputas hegemônicas. Como a formação docente na modalidade EAD participa dessas disputas? Como é concebida a formação para a docência na contemporaneidade? Que saberes estão se configurando ou se confirmando como essenciais para enfrentar o desafio do ensino e da aprendizagem em um cenário mutante como o desenhado por Bauman?

1.5 AS TIC E A EAD NA FORMAÇÃO DOCENTE

Um desses entendimentos aponta a necessidade de inserção do debate sobre o uso pedagógico das TIC e da EAD na formação de docentes e produz um impacto considerável na concepção da docência contemporânea. O docente, concebido como pesquisador (SCHÖN apud PEREIRA, 2005), (ANDRE & DALMAZO, 2012), deve estender sua pesquisa também aos ambientes virtuais. Ele deve ser capaz de incorporar ao seu repertório pedagógico, aos seus saberes, a disposição para operar com artefatos digitais conectados em rede, na busca por alternativas metodológicas mais próximas da realidade dos alunos e do cenário contemporâneo.

Ainda que passível de questionamento sob diversos pontos de vista, a ideia de que vivemos em uma sociedade marcada pela informação e pelo conhecimento produzidos, distribuídos e consumidos através de mídias, artefatos e redes digitais vai se ampliando. É fato, porém, que o acesso a esse universo digital ainda é bastante limitado para as populações de baixa renda e as que residem fora dos grandes centros urbanos.

Os valores envolvidos na aquisição, operação e manutenção de equipamentos e de conexão à Internet tornam mais fácil o acesso à cultura e aos artefatos digitais para as classes de maior poder econômico e restringem esse acesso para as classes populares. A despeito dessa limitação – e até mesmo como uma estratégia de superação – a escola pode operar em

¹⁶ A homologia, diferente da analogia, caracteriza-se pela convergência de semânticidade que está na base de todo símbolo trazendo, assim, a materialidade de elementos semelhantes mais do que apenas uma sintaxe. Sobretudo, veremos que os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo (Durand, 1989, p.31 (PERES, s/d, p.2)

contraponto à exclusão de ordem econômica através da incorporação democrática das TIC e das redes digitais às estratégias pedagógicas e, assim, torná-las acessíveis a toda a comunidade escolar.

Citando Hargreaves, Vaillant sublinha as mudanças no cenário da educação escolar que já se podiam prever no final do século passado, uma vez que

Ya hace más de 15 años atrás, Hargreaves afirmaba que la preparación de los maestros y profesores no es tarea fácil y necesita ser re-pensada a la luz de los nuevos requerimientos de la sociedad de la información y del conocimiento, auspiciada por el uso de las tecnologías. El autor sostenía entonces que iban a surgir nuevos escenarios caracterizados por una “una sociedad del aprendizaje donde todo mundo enseña y aprende y nadie es un experto (HARGREAVES apud VAILLANT, 2014, p. 1131)

D’Ávila e Santos, em artigo sobre dispositivos digitais e a prática pedagógica, comparam a imersão atual na cibercultura com o que ocorreu face ao fenômeno da escrita que influenciou não apenas uma classe social mas, ao longo do tempo, a própria maneira de conceber, registrar e compartilhar a trajetória humana. A escola é, por excelência, o lugar do letramento, da apropriação da leitura e da escrita no sentido mais amplo. É possível, então, que a escola se mantenha apartada das novas escritas e leituras de mundo propiciadas pelos dispositivos da tecnologia digital em rede?

A cibercultura não é uma cultura própria de um segmento, não escolhemos se queremos estar dentro ou fora dela porque trata de uma revolução paradigmática, assim como a lógica da escrita que interferiu na percepção humana. Porém, a cultura ciber não exclui a compreensão da escrita, pelo contrário, as dinâmicas culturais se somam, se mesclam, se embaralham e se interpenetram. (D’AVILA e SANTOS, 2014, p.113)

A pesquisa centrada nos sentidos de docência também foi pautada pelo constante questionamento e pela provisoriedade de constructos que marcam a contemporaneidade, a educação e a formação para a docência em especial. As questões ligadas à formação de docentes através da EAD, apesar de constituírem apenas parte dessa problemática mais ampla, trazem à discussão temas que dizem respeito ao universo da docência como um todo e nisso reside, a meu ver, a oportunidade da pesquisa.

Ao atuar nessa modalidade, os formadores veem tensionados os sentidos de docência e da formação docente que ainda ocupam posição hegemônica, no âmbito da formação presencial. A situação conhecida de formar presencialmente quem vai igualmente atuar no ensino presencial exige novos entendimentos e práticas ante o desafio do emprego de uma modalidade distinta – a EAD –, ainda pouco conhecida pelos formadores e pelos professores em formação. Tal situação instiga os professores formadores a conceber novas trajetórias de docência para si próprios e para os professores que estão formando.

Os formadores atuam em cenários voláteis, como na modernidade líquida de Bauman (2001). Têm a responsabilidade de formar professores para um futuro incerto, para uma escola que precisa se reinventar e para alunos para quem a aula tradicional se mostra cada vez menos adequada, face às oportunidades e demandas de aprendizagem que se delineiam no mundo contemporâneo da TIC.

Em lugar de certezas, a tensão e a produção de sentidos vão caracterizando a formação para a docência, hoje. Explicitar algumas dessas tensões e sentidos pode ajudar a compreender melhor as concepções de docência que estão referenciando a atual formação de professores. Essa pesquisa procurou contribuir para tal compreensão no âmbito da formação de docentes através da EAD.

A partir desse cenário foram definidas as questões centrais da pesquisa: Que sentidos de docência estão sendo produzidos, tensionados e fixados na formação de professores através da EAD? Quais concepções de docência subsidiam a atuação dos formadores na formação de professores através da EAD?

Minhas reflexões tiveram como referência a concepção de “*sentido*” de Mary Jane Spink. Ela descreve sentido como a construção social dialógica de termos que permitam às pessoas em um determinado tempo e contexto cultural, compartilhar modos de compreender e de interagir. Ou, nas palavras da autora,

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta. (SPINK,2010, p.34) (SPINK; MEDRADO, 2013, p.37)

Esse conceito foi fundamental para essa pesquisa, uma vez que ele sublinha fortemente a característica coletiva, compartilhada, social, da construção de sentidos. No caso da formação dos formadores para atuar na EAD e da formação de professores através da EAD, vão sendo construídas concepções sobre a docência que são perpassadas pelos discursos contemporâneos relativos à escola, à profissão docente, ao processo de ensinar e aprender.

A autora afirma que

Nós estamos frisando que o sentido é uma construção social e, como tal, um empreendimento coletivo. Tomamos a produção de sentidos como um processo interativo: ninguém produz sentido individualmente. Situamos o sentido como uma construção social, e enfatizamos que tal construção se dá num contexto, numa matriz que atravessa questões históricas e culturais e que é essa construção que permite lidar com situações e fenômenos do mundo social. (SPINK, 2010, p.34-35)

Essas ideias serão retomadas e complementadas por ocasião da análise dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS DA EAD

*Eu não amava que botassem data na minha existência.
A gente usava mais era encher o tempo.
Nossa data maior era o quando.
O quando mandava em nós.
Manoel de Barros*

Neste capítulo, a Educação a Distância é a temática principal. Apresenta uma visão da modalidade ao longo do tempo, e os contextos socioeconômicos e tecnológicos nos quais a EAD se desenvolveu tal como hoje a conhecemos.

Tantas são as referências ao tempo, ou à presença, ou à falta de, nos discursos dos envolvidos com a produção da EAD e seus diversos atores que ele mereceu atenção especial nessa pesquisa, e será tratada nesse e no próximo capítulo, que será dedicado à docência na e através da EAD.

2.1 TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS DA EAD

Uma mensagem circula pelo ciberespaço¹⁷. Nela, é lançada uma questão para ser respondida por participantes de um grupo de estudos virtual. Alguns farão comentários ou complementarão as respostas dos colegas. Outros, ainda, acompanharão lendo as discussões desdobradas da questão original e sugerirão novas navegações, novos debates. Haverá concordâncias e divergências, desentendimentos e reentendimentos. As mensagens mais instigantes, os textos veiculados transporão o grupo original, encaminhados a amigos virtuais

¹⁷ “Meio, conceitualmente análogo a um espaço físico, em que seres humanos, máquinas e programas computacionais interagem” (Ferreira, 2000). O escritor William Gibson, em sua obra “Neuromancer”, de 1995, utilizou o termo numa analogia ao espaço sideral. Refere-se ao mundo virtual no qual trafegam as informações veiculadas pela Internet. Descreve-o como “uma alucinação consensual diariamente experimentada por bilhões de operadores legítimos, em cada país, por crianças a quem são ensinados conceitos matemáticos... Uma representação gráfica de dados extraídos de bancos de cada computador do sistema humano. Complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no não-espaço da mente, clusters e constelações de dados. Como luzes da cidade, afastando-se...” (http://www.citi.pt/estudos_multi/homepages/espaco/html/william_gibson.html)

Manuel Castells (2002, p.462), referindo-se às alterações da percepção de tempo e espaço, característica da era digital, fala de uma “cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade.”

Do ponto de vista da geografia “o ciberespaço é uma das dimensões do espaço geográfico, ou seja, é como se uma camada socioespacial se sobrepusesse sobre as espacialidades concretas que nos rodeiam e nas quais estamos inseridos. Nesse sentido, numa sociedade capitalista, o ciberespaço reproduz processos contraditórios de exclusão social.” Além disso, “ele aumenta a realidade, já que supre nosso espaço físico em três dimensões de uma nova camada eletrônica⁴. No lugar de um espaço fechado, desligado do mundo real, o ciberespaço colabora para a criação de uma ‘realidade aumentada’. Ele ‘faz da realidade um ciberespaço’”. (SILVA, 2005, p. 14706.)

Segundo Pierre Lévy, o ciberespaço “se constrói em sistema de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também o sistema do caos.” (2001, p.111)

dos amigos virtuais, dos amigos virtuais... Forma-se uma verdadeira teia de informações, de relações, de saberes.

Essa situação caracteriza a dinâmica de discussão em grupos de interesse em redes sociais, listas de discussão ou em fóruns de cursos a distância. Em comum entre eles, o uso de recursos da Internet¹⁸. Dependendo do nível de sofisticação, poderão ser utilizadas interfaces de realidade virtual ou as consagradas ferramentas de correio eletrônico (e-mail), ou diferentes combinações desses recursos. Essas combinações, ou *blends*, como são chamadas, trouxeram à EAD novas e promissoras oportunidades de interação, mesmo em tempos e espaços distintos.

Todas essas possibilidades têm como origem, no final da década de 1970, a criação da rede ARPANET,

Advanced Research Projects Agency Network. Rede de longa distância criada em 1969 pela Advanced Research Projects Agency (ARPA, atualmente Defense Advanced Projects Research Agency, ou DARPA) em consórcio com as principais universidades e centros de pesquisa dos EUA, com o objetivo específico de investigar a utilidade da comunicação de dados em alta velocidade para fins militares. É conhecida como a rede-mãe da Internet de hoje e foi colocada fora de operação em 1990, posto que estruturas alternativas de redes já cumpriam seu papel nos EUA. (CENTRO DE INFORMAÇÃO INORMÁTICA BRASIL, 1997, p.3).

¹⁸ Rede mundial de computadores que, através de protocolos abertos, permite a interconexão entre computadores, a troca de informações e acesso a um repositório virtual em formato de hiperdocumento. (CAMPOS, 2003, p. 21-23). Teve como origem na rede de comunicação via computadores desenvolvida pela ARPA, Sigla de *Advanced Research Projects Agency*, “instituição de pesquisa norte-americana que foi formada em 1958 pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos com missão de mobilizar recursos de pesquisa, particularmente do mundo universitário, com objetivo de alcançar superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética na esteira do lançamento do primeiro Sputnik em 1957.” (CASTELLS, 2001, p. 13). Castells (2002, p. 82) destaca como fundamental para sua criação a “*fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural.*”

A partir de 1970, a tecnologia das chamadas Redes Locais – LAN – (*Local Área Network*) já permitiam a interconexão de microcomputadores próximos para o compartilhamento de informação. No entanto, as diferentes LAN não se conectavam entre si. Ao mesmo tempo, desenvolviam-se as redes de conexão de computadores a distância, as *Wide Área Network* – ou WAN, que, no entanto, não se conectavam com as primeiras. Foi o projeto ARPANET, ou simplesmente ARPA, que conseguiu compatibilizar essas redes. Foi criado o que se denominou internetwork ou internet.

A princípio havia programas diferentes para diferentes tipos de computadores o que limitava o acesso de usuários de sistemas incompatíveis entre si, os acessos eram do tipo monousuário (um de cada vez), não havendo possibilidade de concomitância de acesso. Com o desenvolvimento do World Wide Web – a WEB e o desenvolvimento do conjunto de protocolos TCP/IP – Transmission Control Protocol/ Internet Protocol – utilizados para o gerenciamento do tráfego de informações pela Internet. Controla a divisão da informação em pacotes, unidades menores de informação que, ao chegarem a seus receptores, são recompostos, permitindo que vários usuários tenham acesso, concomitantemente, às mesmas informações.

A estrutura da internet tem como base os *backbones*, estruturas compostas por roteadores através das quais trafegam grandes volumes de informações. O acesso do usuário final às informações, via telefone, satélite ou rádio, se dá através dos provedores, que se ligam aos backbones. Em 1980, o inglês Berners-Lee desenvolveu software que permite a obtenção e o acréscimo de informações entre computadores em rede, os sistemas HTTP – *Hyper Text Transfer Protocol* – básico para o trânsito de dados e informações na Internet., e URL – *Uniform Resource Locator* – padrão de endereçamento na Internet. Especifica o protocolo a ser utilizado para acessar o recurso – o endereço. No final de 1998 a Internet já contava com, aproximadamente, 150.000.000 de usuários.

Essa rede foi a base da construção da Internet que resultou, na década de 90 do mesmo século e no início do século XXI, em novas maneiras de conceber e viabilizar a comunicação, o trabalho, o comércio, as manifestações artísticas, a pesquisa, o lazer e a educação.

Em meio século, termos como hipertexto e hipermídia¹⁹ saltaram da ficção para o cotidiano. A interatividade²⁰ passa a caracterizar o universo das redes de comunicação e de informação, das quais a Internet é a mais popular e abrangente. Ela influencia significativamente a comunicação de massa. O receptor torna-se agora potencial transmissor já que a interatividade proporciona status semelhante para ambos, possibilitando alternância de papéis.

A partir da chamada Web2²¹, além da facilidade e rapidez da comunicação, torna-se cada vez mais simples criar sites, endereços na WEB²², espaços para produzir, disseminar e discutir ideias, imagens, vídeos, obras de arte multimidiáticas, ambientes de aprendizagem formal e/ou informal, redes de comunicação, experiências cada vez mais sofisticadas de realidade virtual tridimensional e o que mais a imaginação alcançar, de forma hipertextual, hipermidiática. E pensar que todo o arsenal tecnológico contemporâneo teve como origem o correio eletrônico, recurso que serviu como base para a comunicação assíncrona²³

Embora potencialmente democrática no que diz respeito à ocupação do ciberespaço que, segundo Pierre Lévy, “*se constrói em sistema de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também o sistema do caos*” (LÉVY, 2001, p.111), a WEB tem como limitantes as mesmas condições que a viabilizam: os equipamentos específicos (computadores, rede física) e a tecnologia necessária para o acesso ao mundo digital (softwares de manipulação de dados, sistemas de comunicação e navegação na Internet).

¹⁹ Hipertexto ou hiperdocumento entendido como um texto que se conecta a outros textos e a outros sites. Hipermídia consiste em documento em hipertexto que também é capaz de mostrar imagens, áudios e vídeos.

²⁰ O termo *interatividade* será utilizado, aqui, no sentido que destaca o aspecto da interação, como se refere Marco Silva (2000, p.100): um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte, são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade participação, de intervenção, de criação.

²¹ Web 2.0 é um termo usado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a Web [ver nota 6] e através de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação. Web 2.0 foi criada em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media. (<http://www.significados.com.br/web-2-0>)

²² World Wide Web ou Web – Segundo o Glossário de termos técnicos sobre redes de computadores – para principiantes – Versão 2.0, “Meta-rede, baseada em hipertextos, que integra diversos serviços Internet.” (Op. cit., 1997, p.23)

²³ Tipo de comunicação na qual emissores e receptores podem interagir em momentos distintos, não sendo necessário estarem conectados ao mesmo tempo.

Esse acesso tem se ampliado pelo mundo replicando as desigualdades sociais e econômicas que o caracterizam. Segundo a ONU, no Brasil, em 2002, o acesso à Internet se restringia a 9,15% da população. Em 2012, alcançava 49,85% da população²⁴. Apesar de representar um acesso cinco vezes maior, em 10 anos, pode-se supor que, na parcela sem acesso, estariam concentradas as populações mais afastadas dos grandes centros, com baixa renda e maior demanda por uma educação que os alcançasse onde quer que se encontrassem, como se propõe a EAD. A limitação de acesso à internet os impediria de usufruir do potencial de interatividade e de acesso aos recursos de estudo, pesquisa e comunicação que a conexão em rede pode proporcionar atualmente.

Embora em ritmo lento, observa-se um aumento no percentual da população brasileira com acesso a computadores e à Internet. O Relatório do PNAD (IBGE, 2011, p.5) aponta que, em 2009, 27,3% da população brasileira possuía computador com acesso à Internet e que em 2011 esse índice havia se elevado para 36,5%. No mesmo período, o percentual de brasileiros com 10 anos ou mais, com algum tipo de acesso à Internet, passou de 41,5% para 46,5% .(IBGE, 2011, p.8). No entanto, se observarmos essa distribuição por região, em 2011 encontramos índices desiguais na Região Norte, 35,4% , na Região Nordeste, 34%, na Região Centro-oeste, 53,1%, na Região Sudeste, 54,2% e na região Sul, 50,1 % da população das respectivas regiões ((IBGE, 2013, p 5 a 9).

O relatório da pesquisa “O uso da internet por adolescentes”, da UNICEF sobre o acesso de adolescentes à Internet conclui que, aproximadamente, 70% dos adolescentes brasileiros têm acesso à Internet e 30%, não possuem (UNESCO, 2013, p.9). Detalhando os dados desses últimos, apresenta a distribuição de acesso dos adolescentes brasileiros à Internet:

Os adolescentes que já utilizaram o computador, mas não têm acesso à internet podem ser agrupados segundo as seguintes características: vivem majoritariamente na zona rural (17%), moram nas regiões norte (11%) e nordeste (11%) e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo, com renda e até 1 salário mínimo (18%) e pertencentes à classe D/E (25%). (UNESCO, 2013, p.12)

Ainda sobre a distribuição geográfica dos adolescentes, o relatório indica que, entre os que vivem na região Centro-oeste, 85% têm acesso à Internet, na região Sudeste, 79,30% , na região Sul, 79,30%, na região Norte, 66% e na região Nordeste, 62%. E, enquanto 52% dos jovens do campo não têm acesso à Internet, esse índice cai para 21,5% para os que vivem nas cidades. (UNICEF, 2013, p.14)

²⁴ Dados disponíveis em: http://unstats.un.org/unsd/mi/mi_worldregn.asp

Deve ser considerado também que para a população dos grandes centros urbanos pode ser mais fácil o acesso à Internet a partir de pontos de acesso livre, dos locais de trabalho, de estudo, de casa ou de celulares, nos últimos casos, implicando em custos diretos para os usuários. Na Internet, observa-se a reprodução das relações características de uma sociedade capitalista, na qual o poder econômico, a propriedade e o acesso aos meios de produção determinam a relação de fruição do que vem a ser produzido. Wallerstein chama atenção para o contraste cada vez maior entre o nível de consumo das minorias ricas e dos mais pobres.

Os críticos da civilização capitalista apontam para o fosso crescente entre o que está disponível para 1/7 da população do mundo e a vida que se vive nas favelas urbanas e zonas rurais do mundo. O contraste é dramático, aterrador. (WALLERSTEIN, 1995, p.107)

Nesses moldes, terá acesso aquele que puder pagar pelo serviço, pela tecnologia. Ou que possa contar com alguma instituição que assuma os custos desse serviço. Nesse cenário de acesso à Internet e às TIC, recursos que atualizam, ampliam a comunicação e a interatividade na EAD, vale refletir sobre o seu verdadeiro potencial de democratização do acesso à educação de qualidade equivalente àquela que se espera do ensino presencial.

2.1.1 Educação a Distância e as TIC

A EAD por ser uma modalidade educacional que se apoia na comunicação mediada sempre esteve condicionada aos recursos comunicacionais disponíveis em uma determinada sociedade, em um dado momento histórico. Se a educação presencial se dá a partir da interação face a face de professor e estudantes, na educação à distância, ao contrário, essa relação é sempre indireta, mediada, ou, como prefere Orestes Preti, “*mediatizada*” (PRETI, 1996, p. 25), o que implica na utilização de recursos comunicacionais que permitam essa mediação entre quem ensina e quem aprende.

O tipo de tecnologia comunicacional preferencialmente utilizado para a mediação, em EAD, influencia, embora não exclusivamente, o conceito dessa modalidade educacional. Assim sendo, as tentativas de conceituação que ressaltam o aspecto do distanciamento geográfico dos estudantes e do uso de materiais impressos caracterizam o uso massivo do ensino por correspondência. Bittencourt transcreve o conceito do *New Oxford Dictionary*, de 2000, no qual a aprendizagem a distância foi definida como o “*método ou estudo no qual as lições são transmitidas por correspondência, sem que o estudante necessite ir a uma escola*” (2003, p.18).

No período de maior influência das tecnologias comunicacionais chamadas analógicas, os conceitos refletiam o aspecto da reprodução, sobretudo de “aulas”, das quais imagem e som poderiam chegar, simultaneamente, a um número maior de pessoas, considerando-se ainda, fortemente, a dispersão geográfica. Os conceitos dessa fase valorizam o treinamento, o condicionamento e as tecnologias que os viabilizam.

O advento das tecnologias digitais e das redes de informação e comunicação traz à EAD uma nova discussão: uma possibilidade de comunicação bilateral mais veloz, dinâmica e multimidiática, desafia a buscar estratégias interativas e permite aos estudantes autonomia e agilidade, no que se refere à busca de materiais complementares ao estudo, nunca antes experimentadas. Além disso, o isolamento dos estudantes, ponto crítico na EAD, encontra, nas tecnologias de informação e comunicação possibilidades ainda não completamente exploradas de compensação e superação. No entanto, Gouvêa e Oliveira chamam nossa atenção para que essa aproximação não desloque a importância do processo para o aparato tecnológico.

Educação e tecnologia. Como pensar esta relação, sem cair nos discursos saturados de sentidos, expressões e ideias, como “analfabetismo digital” e “as tecnologias trazem mudanças profundas nas relações humanas” por exemplo, que são incorporadas sem que percebamos o trabalho ideológico que as constrói? (GOUVÊA & OLIVEIRA, 2006, p.28)

Historicamente, muitos têm sido os fatores que interferem no entendimento, na valorização e na aplicabilidade da EAD como alternativa educacional e não menores os conflitos. O argumento de que promove a inclusão dos que não têm acesso à escola também pode ser entendido como uma compensação para políticas restritivas de oferta de educação pública e universal. A possibilidade de alcançar grandes números de participantes pode dar margem a críticas quanto à oferta de educação aligeirada, que não remunera adequadamente a todos que nela compartilham a função docente. Possibilita, tanto a multiplicação de participantes em excelentes programas educacionais quanto o uso repetitivo de materiais para maximizar o investimento e a economia de escala. Tal como no ensino presencial, decisões de ordem política podem interferir na qualidade dos programas desenvolvidos na modalidade a distância.

Entre os argumentos favoráveis e contrários à EAD, é preciso identificar quais são intrínsecos à modalidade e quais são decorrentes do modo de produção capitalista cuja tendência é transformar tudo em mercadoria a ser produzida e negociada com a maior margem de lucro possível.

O fato de que na EAD a relação professor-aluno se dá de forma indireta muitas vezes levanta questões quanto à sua eficácia. A proximidade física entre professor e estudantes sempre foi valorizada na aprendizagem. A distância, por outro lado, sempre pareceu restritiva, dificultando a aprendizagem e só se justificando em situações excepcionais. Na visão de Otto Peters:

Por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em *proximidade* física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso ensinar e estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo *face-to-face* e, muitas vezes, também como especialmente difícil. (PETERS, 2001, p.47).

A EAD enfrenta o preconceito de ser considerada uma modalidade de segunda categoria²⁵, cobrindo déficits educacionais ou representando uma segunda chance para pessoas que não foram atendidas pelos sistemas formais (presenciais) de educação²⁶.

Paradoxalmente, algumas das limitações da EAD podem ser identificadas na própria educação presencial como, por exemplo, a baixa interatividade e modelos de ensino baseados em uma atitude receptiva dos alunos.

Como já assinalado, a história da EAD se relaciona diretamente à própria história das tecnologias de comunicação da humanidade. A escrita foi a primeira grande tecnologia, o primeiro instrumento de mediação entre professor e estudantes. O texto escrito possibilitou a aproximação entre autor (professor) e leitor (aprendiz) mesmo que nunca se encontrassem fisicamente.

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento de das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas a séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais. A partir daí, os atores da comunicação não dividiam mais necessariamente a mesma situação, não estavam mais em interação direta. (LÉVY, 1999, p.114)

²⁵ Como exemplo pode-se citar a legislação educacional vigente no Brasil, LDB 9394/96. Embora seja a primeira legislação educacional a tratar explicitamente da EAD (artigo 80) afirmando que “ *O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada* ”, assim se posiciona quanto ao Ensino Fundamental, no Art. 32. §4º: *O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como **complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.***”(grifo nosso)

²⁶ Como exemplo, podem ser citados programas como o Telecurso 2000 de 1º e 2º grau e Profissionalizante em Mecânica, utilizados sobretudo para Educação de Jovens e Adultos e correção da distorção idade-série na s décadas de 1990 e 2000.

O texto escrito constituiu – e ainda constitui – um instrumento básico para EAD. Muitos autores registram as cartas de Platão ou as epístolas de São Paulo como fundadoras dessa modalidade educativa, pelo menos no Ocidente. São exemplos clássicos da utilização da correspondência como instrumento de disseminação de informação e de ensino e aprendizagem, em substituição à comunicação oral presencial.

Se a escrita propiciou o surgimento da ação educativa na qual a relação professor-aluno é mediada, a invenção da imprensa no século XV ampliou, em tese, suas possibilidades: o livro tornou-se o porta-voz dos mestres. A posterior difusão dos serviços de correio ampliou a possibilidade de distribuição e acesso aos materiais de estudo e o contato com os professores, permitindo a estruturação do que veio a ser chamado de “*ensino por correspondência*”. (NEDER, 2009, p.95)

O material impresso para EAD tornou-se assim o veículo, o meio, através do qual o professor poderia chegar até o estudante e com ele dialogar. Nos materiais de comum a utilização de uma linguagem dialógica como estratégia para “diminuir” a distância entre professor e alunos. EAD é

Outro passo no sentido de diminuir a distância entre docentes e discentes foi dado quando se começou a interpretar o ensino a distância como *simulação de uma conversação* entre docentes e discentes. Agora o texto didático não transmitia, como um livro especializado, conhecimentos objetivos sistematicamente organizados, mas, sim, uma conversação didática com o discente. (PETERS, 2001, p.50)

A atual incorporação das TIC permite imprimir à EAD um caráter muito mais interativo, uma oferta de materiais mais diversificada e dinâmica, e formas de aprendizagem mais baseadas na cooperação, além de uma concepção atuante do aluno com relação à aprendizagem, em contraposição à massificação e à ideia do papel simplesmente receptivo que teria o aluno na EAD.

No Brasil, a iniciativa privada sempre demonstrou forte interesse por programas em EAD, como provedora e consumidora, na educação formal e na capacitação de recursos humanos. O poder público, apenas nas últimas décadas, intensificou políticas e ações contínuas de oferta de cursos em EAD, sobretudo no ensino superior.²⁷

²⁷ Segundo o Censo EAD.BR da ABED, < http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/ > o total de matrículas em cursos e disciplinas na modalidade EAD em 2012 foi de 5.772.466, apresentando um aumento de 52,5% nas matrículas, em relação a 2011. No mesmo período, 1.589.374 alunos concluíram cursos e disciplinas em EAD.

Segundo a Assessoria de Comunicação Social do Inep, <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado> entre 2011 e 2012,

2.1.2 Uma visão socioeconômica da EAD

Embora os discursos sobre Educação a Distância reforcem a ampliação do acesso à educação, o seu emprego tem sido regido pelas relações de produção vigentes. Por alcançar um maior número de pessoas ao mesmo tempo, e pela redução de custos, sobretudo por prescindir da presença física e concomitante de professores e alunos e dos espaços físicos para tal, a EAD foi – e ainda tem sido – utilizada como forma paliativa de atendimento das demandas educacionais.

2.1.2.1 O ensino industrializado

À medida que o processo de industrialização avançava, a EAD se mostrava adequada para atender aos interesses dos empresários e não, necessariamente, dos trabalhadores. Em um modelo de educação com percursos distintos para operários, trabalhadores mais qualificados e para a burguesia, contribuiu ora para mitigar essa diferença, ora para reforçá-la.

Manacorda transcreve trecho das anotações de conferências de Marx na União dos Operários Alemães, de 1847, que bem ilustra a maneira como era concebido o “ensino industrial” à época:

O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantrópicos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudança na divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro. (MANACORDA, 1991, p.19)

Nesse cenário e com essa vocação foram realizadas as primeiras experiências sistematizadas de ensino a distância. Inspirada pelos processos industriais a nomenclatura *ensino a distância* revelava a intenção de *entregar* a alunos receptivos um tipo de educação *produzida* a partir do mesmo princípio da divisão do trabalho que imperava nas fábricas.

Como na fábrica, para que se transformasse em um negócio lucrativo, em escala de produção, um curso a distância não poderia ser produzido e operado por um único professor. Ações como planejamento, elaboração, confecção e distribuição do material de estudo, elaboração e correção de avaliações, controle burocrático e financeiro dos cursos exigiam, como em uma linha de montagem fordista, uma organização hierárquica e sincronizada para que o *produto* educação pudesse chegar ao consumidor.

as matrículas avançaram 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. Com esse crescimento, a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas em graduação.

Peters utiliza, para esse processo, a denominação *ensino industrial* (PETERS, 2001, p.198) e destaca a reprodução na educação, notadamente, embora não exclusivamente na EAD, das relações de produção e dos processos industriais, em particular, da concepção fordista da divisão do trabalho:

Nesse processo, o desenvolvimento dos cursos oferecidos por escrito *antes* do início do ensino propriamente dito adquiriu importância crescente, o que no processo de produção industrial correspondia ao *planejamento do trabalho*, feito por *especialistas* adequadamente qualificados. Onde até então os docentes realizavam o ensino literalmente utilizando sua força física, esse processo foi *mecanizado* (e, mais tarde automatizado). Se até então o ensino era altamente individualizado pela personalidade dos docentes, a partir daí ele foi *padronizado, normalizado e formalizado*. (PETERS, 2001, p.200)

O trabalho docente transforma-se, então, em trabalho morto que se incorpora ao processo produtivo e por ele é reproduzido sem a participação de seu autor. Segundo Marx

[...] Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável. Mediante sua transformação em autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto que domina e suga a sua força de trabalho viva. (MARX, 1984, p.43-44)

No *ensino industrializado*, o trabalho do professor, sobre o qual esse último tinha, antes, total controle – elaborar e ministrar suas aulas – passa a constituir parte de um produto sobre o qual não tem mais controle. Na iniciativa privada, a reprodução em escala dos cursos materializados em livros, fascículos e apostilas, é negociada por empresários, como um produto fabril e, da mesma forma, produz mais-valia relativa, já que o trabalho do professor foi remunerado uma única vez.

Pela mesma lógica, indiretamente, o trabalho do professor também contribuiria para a produção de mais-valia relativa nas indústrias, uma vez que estudar nessa modalidade implica em aumentar a produtividade do tempo de trabalho remunerado, sem que o trabalhador se ausente do trabalho para estudar.

[...] Em geral, o método de produção da mais-valia relativa consiste em capacitar o trabalhador, mediante maior força produtiva do trabalho, a produzir mais com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo. (MARX, 1984, p.33)

Reproduzindo a lógica capitalista, o ensino é encarado como um produto que, como ocorre na indústria, pode ser objetivado e vendido. Perde a feição artesanal da interação professor-aluno, que confere características particulares a cada ação educativa, segundo o

binômio experiências docente e contexto. Esse diálogo imprime originalidade ao ensino presencial, o que Peters enfatiza ao comparar o ensino presencial e o a distância:

No caso do ensino tradicional, estamos diante de *atos comunicativos* que surgiram da cultura oral herdada e que por isso são originais. O ensino a distância, no entanto, somente é possível com base em atos *racional-objetivos*, instrumentais e estratégicos. que têm que ser transmitidos através da tecnologia. (PETERS, 2001, p.204)

Tendo como base quase que exclusivamente o material impresso, com poucas oportunidades para o confronto de ideias e o debate, esse tipo de ensino privilegia, sobretudo, a memorização. Pode se restringir à oferta de descrição detalhada de etapas de procedimentos, de mecanismos, sobretudo em programas dirigidos ao aluno adulto e trabalhador.

Do ponto de vista do modo de produção capitalista essa seria uma característica bastante favorável. À medida que o trabalho vai sendo decomposto em tarefas e novas máquinas vão exigindo práticas mais maleáveis por parte de seus operadores, a divisão do trabalho vai gerando a necessidade de níveis de intermediação e controle, tais como supervisores, gerentes, técnicos em manutenção e engenheiros que garantam ao máximo a produtividade do trabalhador e dos equipamentos. Os trabalhadores do nível operacional precisarão, cada vez mais, receber o tipo de educação necessária para garantir a sua produtividade, mas não suficiente para questionar a própria divisão, tanto da produção quanto do consumo.

Acácia Kuenzer (2002, p.47) ressalta que

Com essa divisão o operário fica restrito às tarefas de execução, sendo expropriado do saber do trabalho e perdendo a característica que o fazia humano: a possibilidade de pensá-lo, planejá-lo, criá-lo. A ciência, por sua vez, que já existe na consciência dos trabalhadores, passa a ser privilégio das categorias a quem cabe planejar o trabalho, concretizando-se na maquinaria, que atua sobre o operário como uma força que lhe é estranha e que o domina.

Ainda segundo Acácia Kuenzer, passa a existir uma pedagogia de caráter prático, fragmentário, para ensinar ao trabalhador apenas o conteúdo do trabalho, no próprio local de trabalho ou em instituições de formação profissional. Para o grupo responsável pelas instâncias de controle e planejamento é reservada uma pedagogia voltada para a teoria do trabalho, desvinculada da atividade prática, mas baseada no conhecimento científico que permite o controle do trabalho e o domínio do trabalhador.

Muitos trabalhadores percebendo na escolarização uma possibilidade de alcançar melhores salários procuram, às suas expensas, ter acesso a cursos que lhes permitam dividir-

se entre trabalho e estudo. A EAD serviria bem a esse propósito. Peters ao descrever as primeiras ofertas em EAD deixa claro o seu caráter comercial:

No ensino a distância não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, a fim de que as pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse *ganhar* dinheiro – portanto, ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários. (PETERS, 2001, p.200)

2.1.3 Tecnologias e Contextos da EAD

No sentido da tecnologia empregada, o autor canadense Randy Garrison (apud PETERS, 2001, p. 32) destaca três momentos – ou gerações (como denomina o autor) – da EAD. Duas dessas gerações podem ser identificadas no ensino industrializado.

A **primeira geração** ou **geração textual** seria a do material impresso, valendo-se prioritariamente do serviço de correio, da postagem de materiais impressos, o que resultou na denominação **Ensino por Correspondência**. É importante salientar que, a cada nova geração, não há uma substituição de recursos. Na verdade, novos recursos tecnológicos são acrescentados aos anteriores e com eles passam a conviver ou interagir, em maior ou menor escala.

Pertencem a essa geração os primeiros movimentos sistematizados em EAD. No século XVIII são registradas as primeiras iniciativas de professores, individualmente, oferecendo cursos a serem “entregues em casa”, como demonstra o texto do anúncio de um jornal de Boston. Esta tem sido considerada a mais antiga notícia sobre oferta de educação a distância registrada, ao menos no ocidente. O texto ressalta a questão da diminuição da distância geográfica dos alunos em relação aos centros urbanos:

Qualquer pessoa que queira estudar taquigrafia pode ter várias lições enviadas à sua casa semanalmente, e estará sendo tão bem instruído quanto uma pessoa que more em Boston. (Intercursos, s.d.)

No século XIX aparecem as primeiras instituições ou programas organizados com a finalidade específica de oferecer cursos em EAD. Podemos destacar a criação, em 1829 na Suécia, do Instituto Liber Hermodas e em 1840, no Reino Unido, das Faculdades Sir Isaac Pitman, primeira escola por correspondência na Europa. (BARATELLA, 2013, p.109)

No modelo de ensino por correspondência em 1891 surge, na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, o International Correspondence Institute, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração. Em 1881, William Rainey Harper, primeiro reitor e fundador da Universidade de Chicago, oferece um bem sucedido curso de Hebreu por correspondência. Em 1892, nessa mesma Universidade, é criada a Divisão de

Ensino por Correspondência para preparação de docentes no Departamento de Extensão (RASLAN, 2009, p.26). Nota-se o uso inaugural da EAD para a Educação Continuada. Em 1894, na Universidade de Oxford, no Reino Unido, passa a oferecer cursos por correspondência.

No início de século XX, há registros de que *“indústrias mineradoras do Alaska (EUA) passaram a utilizar esta forma de transmissão de conhecimento para treinar seus funcionários em processos específicos como, por exemplo, a escavação no gelo.”* (TEIXEIRA, s.d., p.1) Deixa de ser necessário o deslocamento geográfico de instrutores e alunos, em condições climáticas desfavoráveis, como costuma acontecer nesse território.

Na União Soviética, em 1922, 300 mil pessoas já estudam por correspondência. A EAD é utilizada com intuito específico de expandir a oferta educacional.

Em 1938 é fundado, no Canadá, o Conselho Internacional para Educação por Correspondência, uma tentativa de criar critérios internacionais para a oferta de programas em EAD.

Em 1939, na França, é criado o Centro Nacional de Educação a Distância atendendo a 184 mil alunos; em 1946 a Universidade da África do Sul oferece seus primeiros cursos superiores em EAD e em 1948 surge, na Noruega, a primeira legislação sobre escolas por correspondência.

Na primeira metade do século XX a radiodifusão passa a ser incorporada a programas de EAD. Na segunda metade do século XX são incorporadas também a televisão, as fitas cassete de áudio e, posteriormente, as fitas de vídeo (videocassete) – a chamada tecnologia analógica. A partir do pós-guerra, como reflexo do florescimento da indústria da mídia, um verdadeiro aparato tecnológico foi colocado a serviço da EAD. A utilização desses recursos marca a **segunda geração** de EAD ou **geração analógica**.

É importante notar que essa incorporação não se dá de maneira homogênea. Enquanto alguns programas passam a ser desenvolvidos prioritária ou exclusivamente a partir da tecnologia analógica, até nossos dias, ainda persistem cursos baseados exclusiva ou predominantemente em material impresso, sobretudo em programas com poucos recursos financeiros, devido ao menor custo de produção e reprodução desses materiais.

Um dos grandes impulsionadores do desenvolvimento de novas metodologias e do emprego em massa de EAD, inclusive com uso do rádio, foi a II Guerra Mundial. Nunes apresenta a seguinte justificativa para tal:

A necessidade de capacitação rápida de recrutas norte-americanos durante a II Guerra Mundial faz aparecerem novos métodos (entre eles se destacam as experiências de F.Keller para o ensino da recepção do Código Morse, v. Keller,

1943) que logo serão utilizados, em tempos de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de capacidades laborais novas nas populações que migram em grande quantidade do campo para as cidades da Europa em reconstrução. (NUNES,s.d. p.1)

Como a utilização de recursos analógicos implica em um aumento significativo de custos, muitos programas optam, até hoje, por um *mix* de recursos (impressos, fitas de áudio e/ou vídeo, emissões radiofônicas e/ou de televisão) que melhor aproveite as vantagens, compense as limitações de cada recurso isoladamente e que se adeque às dotações orçamentárias. A produção em massa de equipamentos eletrônicos estimulou significativamente o uso desse tipo de recursos em EAD.

A partir da década de 1960, com o aumento da demanda por trabalhadores melhor capacitados a manejar equipamentos mais sofisticados, uma tendência tecnicista em educação atinge também a EAD. A instrução programada, behaviorista, é amplamente aplicada à EAD. O behaviorismo, no contexto de EAD, é assim definido no Dicionário de Terminologia de Educação a Distância (ROMISZOWSKI; ROMISZOWSKI, 1988, p.12):

Escola de psicologia que explica e procura promover a aprendizagem como uma sequência de modificações incrementais no comportamento do organismo, sob controle dos estímulos (**stimulus**) e reforços (reinforcer) que atuam no seu ambiente. Foi a base teórica inicial para métodos de auto-instrução programada (programmed instruction) nos anos 60 e, portanto, foi incorporada a muitos sistemas de EAD tradicional.

Entre 1963 e 1988 a EAD, ainda predominantemente, mas não exclusivamente no formato de ensino por correspondência, já estava presente em todos os continentes. Universidades passam a desenvolver cursos em grande escala e são criadas instituições inteiramente voltadas para a modalidade.

Pode-se destacar como exemplos a criação da Open University no Reino Unido, em 1969, que se torna uma das mais importantes referências em EAD; a fundação, no Canadá, da Universidade de Athabasca, em 1970, totalmente dedicada à EAD e na Tailândia que, em 1972, já contava com 300.000 estudantes. Também em 1972, na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED. Em 1974, na Alemanha é criada a Fern Universität.

Na Venezuela, em 1977, registra-se a fundação da Universidade Nacional Aberta; na Costa Rica, em 1978, a Universidade Estadual a Distância; na China, a China TV University System que, em 1979, já conta com 530 mil alunos; em 1983, no Japão, a Universidade do Ar e em 1985, na Índia, a Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi, com 242 mil alunos.

Segundo a Unesco (UNESCO-CUED, s/d, s/p) as Universidades a Distância com maior número de alunos do mundo são o Center Radio and Television University of China (CTRVU) na China; a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) na Espanha; o Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED) na França; a Korea National Open University (KNOU), na Coreia; a Open University of the United Kingdom (OU) no Reino Unido; a University of South Africa (UNISA), na África do Sul; a Sukhothai Thammathirat Open University na Tailândia (STOU) e a Universidade de Anadoli, na Turquia, Incorporam, hoje, recursos típicos da terceira geração de EAD em níveis distintos.

2.13.1 O Ensino Pós-industrial

O modelo *industrial* em EAD dominou até que mudanças na forma de produção industrial e nas relações de trabalho passaram a se refletir na produção da própria EAD. Embora instituições como a Open University desenvolvam até hoje suas ações baseadas nesse modelo, com cursos padronizados, materiais produzidos em larga escala e busca constante por novos *mercados* consumidores para seus *produtos educacionais*, face às crises do capital e suas respectivas tentativas de superação, à medida em que modificavam-se as relações de produção, de trabalho e de tipo de consumo vigente, a organização da EAD modificava-se para adaptar-se às exigências e expectativas deles decorrentes.

Assim ocorreu com o denominado *pós-industrialismo*, ou *toyotismo*²⁸. A crise econômico-financeira da década de 1970 explicitou mais uma das contradições do capitalismo: a organização do trabalho, que ainda na década de 1960 computava algumas importantes conquistas dos trabalhadores sob a influência do estado do bem-estar social keynesiano²⁹, agora assolada por uma forte recessão desaguarda em um alto nível de desemprego. A industrialização do tipo *fordista* não mais responderia às condições da crise e às expectativas de acumulação do capital. Novas formas de organização da indústria, mais flexíveis tanto do ponto de vista da produção como das relações de trabalho surgem como

²⁸ O processo de produção no modelo toyotista não é em massa nem de produtos homogeneizados, mas sim de pequenos lotes e com grande variedade de produtos, ou seja, os produtos são mais requintados, adaptando-se aos gostos variáveis do mercado. No toyotismo não há grandes estoques, por medida de redução de custos e de aumento de lucro, viabilizado pela informatização e pela melhora dos meios de comunicação e transporte, possibilitando que os fornecedores entreguem as peças necessárias para a produção na hora certa (just in time).

²⁹ Teoria de John Maynard Keynes que propunha a intervenção estatal na economia direcionando-a a um regime de pleno emprego, mantendo o crescimento da demanda proporcional à capacidade produtiva e garantindo o bem-estar social. “A condição do fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado keynesiano do bem-estar social poderia ser fisicamente viável.” (HARVEY, 2002, p.133)

garantia da preservação do regime de acumulação. O trabalho em tempo parcial ou temporário e com baixa remuneração, o sub-emprego, a perda dos direitos e conquistas trabalhistas, a criação acelerada de novas necessidades e novos produtos de consumo são características da fase que se inicia. Segundo Harvey (2002, p. 140)

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados).

Os processos e os produtos são altamente voláteis. Alterações tecnológicas significativas se sucedem e, com elas, um crescente volume de novos conhecimentos e processos que devem ser rapidamente incorporados para pouco depois serem superados e substituídos. Para acompanhar esse ritmo frenético, a informação, o conhecimento, tornam-se também mercadorias negociadas e altamente valorizadas.

É também a essa época que se destaca a *teoria do capital humano*³⁰ gerando uma demanda maior por educação justamente no momento em que a teoria do bem-estar social era substituída pelo neoliberalismo³¹. A oferta de educação pública, gratuita, tornava-se cada vez menos uma prioridade do Estado e não conseguiria suportar uma demanda maior por educação em todos os níveis, incluindo a formação profissional. Caberia então, ao indivíduo, procurar ampliar e atualizar sua educação por meios próprios para manter-se empregado ou aumentar suas chances para competir por uma vaga.

Abria-se, assim, um amplo mercado para a oferta, pela iniciativa privada, de programas de educação formal e treinamento, tanto na modalidade de educação presencial como a distância, direcionados às pretensas necessidades do mercado. Acrescente-se ainda a crença disseminada de que a conquista de um bom emprego está diretamente relacionada a uma boa educação escolar e continuada, em instituições de prestígio.

³⁰ “A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico desta economia levou à hipótese de que o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano. Este resíduo engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde, etc.” (FRIGOTTO, 2001, p.39)

³¹ Segundo McChesney (in CHOMSKY, 2002p.7) o neoliberalismo “consiste em um conjunto de políticas e processos que permitem a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais”.

Wallerstein (2001, p.108), questiona a maneira simplista como a relação entre escolaridade e emprego se estabelece:

Diz-se que a educação expandida significa acesso expandido a emprego em tempo integral e de níveis mais altos. Isso é verdade em termos relativos. Há alta correlação entre anos de educação e renda percebida. Como afirmação, porém, é algo muito dúbio. A expansão das facilidades educacionais produziu um enorme aumento de pré-requisitos educacionais para certos empregos. [...]

[...] As famílias são levadas a investir no que foi chamado, um pouco pomposamente, de “capital humano”. Para a maioria das famílias do sistema-mundo, os benefícios disso superam o custo?

Empresas também ampliam seus investimentos em programas de capacitação e treinamento para seu “capital humano”. Trata-se de programas mais sofisticados, em geral “customizados” por consultorias especializadas. Poder fazer cursos passou a ser considerado um benefício a mais para os trabalhadores, muito embora esse benefício coincidissem com o atendimento de necessidades específicas dos empresários que os patrocinavam objetivando pagar menos por um profissional melhor qualificado. Uma parte dessa demanda passa a ser atendida pela EAD por constituir uma boa opção para conciliar estudo e trabalho.

O conceito de flexibilização da produção, acarreta também uma nova maneira de organizar as ações em EAD. Já não predominam a demanda e a oferta de cursos padronizados e produzidos em grande escala. A flexibilização do capital e do trabalho requer profissionais capazes de trocar rapidamente de equipamentos e de processos bem mais sofisticados: não só seu emprego, mas sua atuação profissional precisa ser flexibilizada.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação influenciou consideravelmente na nova maneira e no tipo de mercadoria a ser produzida, comercializada e consumida. Todo e qualquer item que possa tornar-se objeto de desejo e mercadoria é valorizado. Basta identificar consumidores em potencial já que a necessidade ou o desejo podem ser igualmente produzidos.

Na EAD, assim como na economia, termos como “*on demand*” e “*just-in-time*” acarretam exigência de personalização de cursos a clientelas específicas. A rigidez dos programas em grande escala vai sendo substituída pela flexibilização de currículos.

Sobretudo a partir da década de 1990, o microcomputador e, posteriormente, as redes de comunicação possibilitam infinitos arranjos e percursos de aprendizagem. As empresas clientes veem na EAD uma forma de cortar custos e continuar a investir na capacitação de suas equipes. As instituições produtoras descobrem novas oportunidades e formatos para a EAD. Finalmente as TIC, apesar de todas as limitações que envolvem seu uso, possibilitam a

experimentação de novos conceitos em ensino e aprendizagem, baseados na cooperação, a partir da exploração e combinação dos diferentes recursos tecnológicos. Assim como a própria modalidade, o potencial da incorporação de TIC à EAD vai muito além do uso com repositório de mídias ou de controle acadêmico.

2.1.3.2 Tecnologia do ensino pós-industrial

A **terceira geração** ou **geração digital** da EAD incorpora as TIC. É a geração de EAD dos *CD-Rom*, *DVD*, dos computadores em rede, da Internet, dos ambientes virtuais que se inicia na década de 1990. Também coexiste com as demais gerações de EAD e seu uso exclusivo só costuma integrar alguns cursos *in company*, na chamada “educação corporativa”³².

O advento das TIC acarretou uma valorização da EAD que passa a contar com o apelo tecnológico, a princípio, do ensino baseado em computadores (EBC ou TBC) e, posteriormente, nas redes de computadores também denominado *e-learning*.

Aprender e ensinar a distância adquiriram novo *status* com o aporte tecnológico. As videoconferências e *webconferências*³³, viabilizaram acesso interativo, em tempo real, a palestras, seminários, apresentações, aulas, espetáculos, procedimentos científicos, intervenções cirúrgicas, entre outros, em qualquer lugar que disponha dos recursos tecnológicos adequados.

Atualmente, com o avanço da tecnologia dos dispositivos móveis de informação e de comunicação e o acesso sem fio à Internet, através de *Laptops*, *Tablets* e telefones celulares inteligentes, conhecidos como *Smartphones*, oferece uma gama de possibilidades de organização de percursos de aprendizagem utilizados não só na EAD mas também no ensino presencial. A agilidade em acessar, produzir e compartilhar informação em texto, áudio e vídeo oferece oportunidades cada vez mais instigantes de ensinar e de aprender em qualquer espaço onde se possa dispor de acesso à Internet, através de *modem* ou de redes *wi-fi* (sem fio).

³² Conjunto de ações educativas internas ou conveniadas, em geral voltadas para a capacitação ou atualização de funcionários de empresas de médio e grande porte. Cursos desenvolvidos e dedicados a uma clientela particular, atendendo aos interesses específicos da instituição a que se destinam são denominados *in company*.

³³ Videoconferência – tecnologia específica que permite alternar vídeo e áudio entre dois ou mais pontos simultaneamente com qualidade para aplicação na telemedicina, apresentação remota de eventos empresariais complexos, julgamento de presos (por exemplo, na Teleaudiência) e defesa de trabalhos de conclusão de curso. *Webconferência* é a reunião ou encontro virtual através da Internet, mediada por software específico, que permite compartilhar, sincronicamente, apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via web.

Com a popularização das TIC, muitas das instituições que já ofereciam cursos a distância passaram a incorporar, em diferentes proporções, o uso de ambientes virtuais e de Internet. Podem ser citadas como exemplos, dentre outras, a Open University (<http://www.open.ac.uk/>), a UNED (<http://www.uned.es/webuned/home.htm>), o MIT - Massachusetts Institute of Technology (<http://web.mit.edu/>) e a UNAM – Universidade Autônoma do México (<http://www.cuaed.unam.mx/contenido/queesf.htm>) e a UAb (<http://www.uab.pt/web/guest/home>).

2.1.4 A EAD no Brasil

As primeiras iniciativas em EAD registradas no Brasil datam do início do século XX (1904). Tratavam-se de cursos por correspondência das Escolas Internacionais voltados para empresas multinacionais. Vianney assim descreve suas atividades:

Cursos pagos, oferecidos por correspondência, em anúncios de jornais na cidade do Rio de Janeiro, oferecidos por uma representação no Brasil de uma escola norte-americana. Cursos inicialmente em espanhol. (VIANNEY, 2001, p.161)

Podem ser identificadas ações representativas das três gerações da EAD no Brasil. Como nos demais países, apesar do início tardio, a concomitância das gerações e o predomínio, ou pelo menos a coexistência, do material impresso tem sido uma constante, mesmo com a chegada das redes de computadores.

As primeiras iniciativas de oferta de EAD gratuita utilizaram como recurso a radiodifusão. A opção por esse veículo reflete, ao mesmo tempo, a decisão política de expandir essa mídia recém-introduzida no país e a possibilidade de maior alcance geográfico e populacional em um país com baixo índice de alfabetização. Em 1923 ainda se discutia a questão da gratuidade da educação escolar, que estaria a cargo dos Estados, bem como da laicidade da educação, quando Roquete Pinto cria a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro oferecendo cursos de idiomas (inclusive Esperanto) Radiotelegrafia e Telefonia. Em 1939 seria doada ao Ministério da Saúde, transformando-se na Rádio Ministério da Educação.

Em 1939, durante o Estado Novo, no primeiro período do governo Vargas, em meio às discussões sobre a democratização da escola e a formação profissional para uma indústria nascente é criado o Instituto Monitor, primeira instituição oferecendo cursos profissionalizantes a distância, inicialmente, para formar radiotécnicos.

Em 1941 ocorrem as primeiras transmissões radiofônicas da Universidade do Ar visando à formação de professores leigos. Ainda no Governo Vargas, em 1942, é criado o Senai e em 1946, é criado o Senac. Em 1947, após o término da II Guerra Mundial, já no

governo Dutra, é criada a Universidade do Ar, uma parceria SESC/SENAC de São Paulo e lançado seu primeiro curso radiofônico em EAD.

Em 1947 foi criado o Instituto Universal Brasileiro, instituição privada, responsável pela maior difusão de cursos profissionalizantes por correspondência. Além de material impresso fornecia *kits* para a prática de atividades específicas. Hoje conta com página na Internet ³⁴ através da qual pode-se ter acesso a aulas de demonstração e realizar cursos mediante matrícula.

Em 1956, no Rio Grande do Norte, nasce o Movimento de Educação de Base (MEB) Inspirado na Radio Colombiana Sutatenza³⁵ é uma importante referência em programas de educação não formal a distância.

Na década de 1960 a política e a cultura, alimentadas pelo desenvolvimento econômico alcançado desde a década anterior, animava movimentos desejosos de construir uma sociedade mais democrática, com reivindicações e ações educacionais. Entre 1961 e 1965 o Movimento de Educação de Base usou o rádio e o material impresso como apoio a programas de alfabetização e conscientização popular. Foi interrompido pelo governo militar.

Até 1960 o uso da radiofonia constituiu o recurso de segunda geração mais presente na EAD no Brasil. Há uma tentativa malograda, em 1950, de constituir uma TV Educativa que só viria a se concretizar, efetivamente, em 1965, no Rio Grande do Sul e em 1967, com a criação da FUNTEVE, depois TVE e atual TV Brasil, no Rio de Janeiro, e da TV Cultura em São Paulo.

Uma ação do período que merece destaque é o MEB.

O MEB - Movimento de Educação de Base, ligado à Igreja Católica, promoveu importantes cursos a distância nos estados nordestinos, via rádio, constituindo-se, segundo Bordenave (1987, p. 57), no maior sistema de educação a distância não formal desenvolvido no Brasil até os idos de 80. (UCB VIRTUAL, s/d, p.22)

Em 1969 merece registro o Projeto SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares que entra em funcionamento em 1972 com o treinamento de professores e supervisores. Em 1973 veicula cursos para professores leigos. Em 1974 as ações são interrompidas.

³⁴ <http://institutouniversal.com.br/index.php?gclid=COPP1Nyd1L0CFWEV7Aod43IAeQ>

³⁵ [A] Rádio Sutatenza nasce na marginalidade. Seja pelos atores, meios ou cenários. Os camponeses de Sutatenza levavam uma vida quase primitiva, semelhante à maioria dos povos do campo colombiano. T

2 Rádio Sutatenza foi fundada em 1947, pelo padre José Joaquín Salcedo, para oferecer educação fundamental integral aos camponeses de Colômbia e, desta forma, transformar suas condições de vida pessoal, familiar e social. Com fins e métodos próprios, pretendia-se através da comunicação e da educação fazer do camponês analfabeto, marginado e in-comunicado, um agente social. [...] (GUTIÉRREZ, s/d, p.1)

Em 1971, como uma das iniciativas da ditadura militar para manter a oferta educacional esvaziada das questões sociais dos movimentos de educação de base da década anterior, entra no ar a telenovela educativa João da Silva, o Supletivo de 1º Grau. Nessa época é criada também a ABT – Associação Brasileira de Tecnologia, originalmente, Associação Brasileira de Tele-Educação, com seminários e capacitação de professores a distância. Em 1973 surge o Projeto Minerva – MEC – com curso Supletivo de 1º Grau.

Em 1974 iniciam-se as Tele-aulas no Ceará. Consistem em ações educativas de 5ª a 8ª série, incluindo material impresso, que complementam a educação presencial.

Em 1978 é lançado o Telecurso 2º grau, parceria entre as Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta, veiculado por mais de 38 emissoras, visando apoiar os estudos para exames supletivos. Em 1994 seria lançado o Telecurso 2000 – nova versão, de 1º e 2º graus, com novos parceiros.

Somente na década de 1980 EAD chegou ao ensino superior. Em 1980 destaca-se o lançamento da Universidade Aberta, na UnB, em convênio com a Open University, com cursos de extensão em Ciências Políticas e Relações internacionais.

Em 1988, foi fundada a Universidade Aberta de Portugal (UAb), única instituição de ensino superior público, a distância, em Portugal. Dedicada à EAD e contando com mais de 8.000 alunos, oferece cursos de Licenciatura, Mestrados e Doutorados, e Educação Continuada, em conformidade com o Processo de Bolonha, desde 2008. É uma instituição europeia de referência em e-learning e aprendizagem online, com Modelo Pedagógico Virtual específico e inédito em Portugal. (UNIVERSIA, s/d, s/p)

Em 1994 inicia-se a Licenciatura a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso, com apoio da Universidade de Quêbec, no Canadá. Em 1996 surge a UNIVIR, na Faculdade Carioca, promovendo cursos livres a distância.

Em 1995 é criada uma unidade na estrutura do MEC dedicada à EAD: a Secretaria de Educação a Distância (SEED) que viria a ser extinta em 2011 e substituída, em parte, pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Em sua apresentação a Seres é definida como

a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior; e cursos superiores de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico, e de pós-graduação lato sensu, todos na modalidade presencial ou a distância. (MEC, 2011, p.1)

Em 1997, é criado o primeiro Mestrado a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina utilizando recursos digitais, tais como, material digitalizado, atividades de estudo on-

line e videocionferência. A partir de 1998 começam a ser oferecidos vários cursos de especialização e até mesmo de graduação nas Universidades brasileiras nessa modalidade. Em 2000 são criadas a UNIREDE – Universidade Virtual Pública Brasileira – um consórcio formado por 69 Universidades Públicas em diferentes estados do Brasil (MAIA, 2003, p.33) e a UVB – Universidade Virtual Brasileira – um consórcio de 10 universidades particulares e uma comunitária.

Em 2000 é criado o CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – consórcio de Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro que iniciaria a oferta de cursos gratuitos de graduação a distância em 2002. Em 2003 começaria a ser oferecido, em todo o Estado do Rio de Janeiro, o primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia para a formação, em serviço, de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. As Universidades responsáveis pela oferta seriam a UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – e a UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2002 ocorrem os primeiros credenciamentos, pelo MEC para oferta de ensino superior a distância. Segundo Vianney (2003, p.17),

Até dezembro de 2002, 32 das 1391 Instituições de Ensino Superior do país ofereciam cursos superiores a distância com o reconhecimento de órgãos oficiais da educação, e ainda um concluíu o processo de credenciamento necessário, totalizando 33 instituições consideradas nesse levantamento.

2.1.4.1 Políticas públicas recentes em EAD no Brasil

A utilização da EAD, no Brasil tem sido marcada por tentativas de mitigar problemas educacionais complexos, que transcendem a opção por uma modalidade e sem um debate prévio suficientemente consistente com a comunidade educacional. Tal atitude tende a associar a modalidade a posturas autoritárias e reforça atitudes de desconfiança para com seu emprego.

Vani Kenski destaca ainda:

Outro problema vem aderir à aversão generalizada por parte dos educadores em relação ao ensino a distância. Trata-se do desconforto em relação ao que em outros tempos foi chamado de “tecnologia educacional”. A utilização maciça dos pacotes prontos e das propostas tecnicistas dos anos 70, momento educacional politicamente comprometido com a fase mais dura do regime militar no Brasil, completam o quadro de indignação e aversão dos educadores ao projeto de educação a distância mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. (ALVES e NOVA, 2001, p. 40)

Apesar disso, políticas públicas, programas e projetos voltados para a EAD têm gerado ações na modalidade em todo o país com destaque, nas duas últimas décadas, mas não exclusivamente, para o Ensino Superior.

Uma das instituições que tem produzido, continuamente, cursos a distância é a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ –, através do Programa de Educação a Distância, da Escola Nacional de Saúde Pública. Com uma cultura em EAD desenvolvida pela Fundação, com foco na área de saúde e atingindo municípios de todo o Brasil, constitui referência em cursos a distância. Desenvolveu programas tais como o “Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem”, com o objetivo preparar os profissionais de enfermagem para atuarem, como especialistas, no processo de formação de auxiliares de enfermagem promovido pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. Oferece cursos de Especialização *latu senso* e *stricto sensu*, em 32 programas com cursos de doutorado, mestrado acadêmico ou profissional, em dez áreas de avaliação da Capes, além de uma série de cursos de aperfeiçoamento e de educação continuada. Contabiliza hoje mais de 41.000 egressos mais de 73.000 alunos matriculados.³⁶

A Universidade Federal de Pernambuco, uma das instituições consorciadas da UNIREDE, desenvolveu também uma cultura bastante significativa em EAD com recursos de TIC. Uma das primeiras instituições universitárias a desenvolver experiências desse tipo, disponibilizou à comunidade o “VirtusClass”.

[...] sistema de salas de aulas virtuais do Virtus - Laboratório de Hipermídia da UFPE.

Coordenado pelos professores Paulo Cunha e André Neves, ele conta atualmente com mais de 2.510 salas de aula nas mais variadas áreas de conhecimento. Esse serviço é oferecido gratuitamente, estando à disposição de qualquer usuário, sendo utilizado por diversas escolas e universidades de todo o Brasil e algumas no exterior. (UFPE, s.d., s/p)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do LEC – Laboratório de Estudos Cognitivos, com *site* <http://www.psico.ufrgs.br/lec/> – com destaque para a Professora Léa Fagundes – vem desenvolvendo, desde a década de 90, programas a distância e semi-presenciais para professores da Rede Pública como o Projeto Educadi, o Curso EAD Proinfo/Lec, projetos escolares como o Projeto Amora <http://amora.cap.ufrgs.br/> e, mais recentemente, tem participado de projetos de investigação sobre uso de TIC nas escolas, como o UCA – Um computador por aluno.

³⁶ Fonte: <http://www.ead.fiocruz.br/ead-em-numeros/>

No final da década de 1980, o MEC, através da SEED, institui o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) “*programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.*” (PROINFO/MEC, s/d)

Em 1997 foi desenvolvido pelo MEC o ambiente virtual gratuito de aprendizagem e-Proinfo, tendo como objetivos possibilitar a oferta de cursos *on-line* de educação continuada elaborados pelo MEC e disponibilizar ambiente virtual para criação e oferta de cursos elaborados por outras instituições públicas. Pioneiro, à época, como ambiente virtual gratuito e dedicado a projetos de EAD, teve sua importância diminuída pelo surgimento de outros ambientes gratuitos, baseados em software livre, como é o caso do MOODLE, sigla de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

Embora gratuito, o e-Proinfo permaneceu como software fechado até os anos finais da década de 2000, quando foi aberto às IPES, para que pudesse ser adaptado às suas especificidades. À época, no entanto, grande parte das IPES já investia fortemente no uso do MOODLE que, pelo número de usuários desenvolvedores, evoluía rapidamente e conquistava os profissionais de várias áreas.

Até a primeira década dos anos 2000 o e-Proinfo constituiu-se como ambiente colaborativo de aprendizagem prioritário e de apoio para programas de formação continuada e *latu senso* em larga escala, desenvolvidos pelo MEC em parceria com as IPES, como é o caso dos programas Mídias na Educação, Tecnologia e Educação e Pró-letramento, entre outros.

Em 1997 outra política pública que merece destaque garantia formação mínima de professores em serviço. Nesse sentido, foi criado o Programa Proformação³⁷, semi-presencial – com ações presenciais e a distância – perfazendo um total de 3.200 horas de formação, divididas em módulos semestrais de 800 horas, cada.

O programa contou com financiamento do Banco Mundial, através do FUNDESCOLA e, posteriormente, do FNDE e tinha como objetivo a formação de professores da Rede Pública, sobretudo do interior do país, que não tivessem a formação inicial básica de nível médio para o magistério, o Curso Normal. Com duração definida, em 2007, mais de 30.000 professores já haviam sido formados. A partir de então, buscando atender demandas ainda existentes, a SEED/MEC oferece o programa aos municípios

³⁷ Ver <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp> .

interessados. Houve, ainda, adaptações para ofertas internacionais como, por exemplo, no Timor Leste e em São Tomé e Príncipe.

Embora a equipe de elaboração fosse constituída por professores conceituados no segmento de ensino e no meio acadêmico, o programa foi alvo de muitas críticas, sobretudo pela modalidade adotada, como também de um número expressivo de pesquisas acadêmicas³⁸. Também no âmbito das políticas de EAD destaca-se a criação, em 1996 da TV Escola, dedicada à formação continuada de professores e de incremento midiático à educação escolar. A TV Escola promove a capacitação e atualização de professores tendo como estratégia uma programação diária variada, 24 horas no ar e também disponível, *on line*, no site <http://tvescola.mec.gov.br/index.php>.

No mesmo site, na Apresentação, a TV Escola é descrita como

uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. Para todos que não são professores, **a TV Escola é um canal para quem se interessa e se preocupa com a educação ou simplesmente quer aprender.**

A TV Escola não conta com um canal aberto para distribuir sua programação. Sua programação é transmitida integralmente por satélite e por cabo e apenas parcialmente por TV aberta, a TV Brasil e acessível na Internet, o que dificulta sua recepção nas escolas e nas casas de professores e alunos de todo o país.

O acesso às TIC e às mídias, em geral, ainda limita as ações em EAD que envolvam tais recursos tecnológicos.

³⁸ A seguir, três exemplos de pesquisas localizadas no Banco de teses da CAPES

<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> com referência ao programa, transcritas como constam no site da CAPES. É importante assinalar que o Proinfantil é um programa originado do Proformação, criado para garantir pelo menos essa formação a todos os docentes envolvidos na Educação Infantil..

FREITAS, CRISTINA MARIA AYROZA. **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA PROFORMAÇÃO** ' 01/09/2012 115 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: UTP

MENEZES, KARINA MOREIRA. **SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE AS TIC POR PROFESSORES FORMADORES DO PROINFANTIL** ' 01/07/2012 125 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ANÍSIO TEIXEIRA-FACED

NASCIMENTO, HOSTINA MARIA FERREIRA DO. **CÍRCULO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PRAXIOLÓGICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** ' 01/08/2011 204 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE - UFRN

2.1.4.2 CEDERJ e o modelo de EAD do Consórcio

O Consórcio CEDERJ associava, para oferta de cursos através da EAD, o Governo do Estado e seis Universidades Públicas do Rio de Janeiro, a saber: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), também integra o Consórcio.

A criação do CEDERJ se efetivou em 2000, com a assinatura do convênio que criava o Consórcio e a liberação dos primeiros recursos, e representava a concretização da ideia de Universidade Aberta e a Distância do Brasil, de Darcy Ribeiro.

No consórcio, as atribuições são distribuídas segundo a competência das IPES, da Fundação CECIERJ e do CEDERJ, como mostra o trecho a seguir.

Em se tratando das incumbências de cada participante, cabe aos docentes das próprias universidades conveniadas a competência acadêmica dos cursos a distância: são eles que preparam o projeto pedagógico e o material didático, além de cuidar da tutoria e da avaliação. A Fundação CECIERJ é responsável pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia e pela montagem e operacionalização dos polos regionais. Às Prefeituras cabe a adaptação física do espaço destinado ao polo, o suprimento de material de consumo e o pagamento de pessoal administrativo. (FREIRE, 2013, p.23)

É importante, aqui, ressaltar que cabe às IPES, no que diz respeito à Tutoria, realizar, individualmente e/ou em consórcio, processos de seleção e capacitação de Tutores, dividindo tarefas e responsabilidades da maneira que ficar determinada nas reuniões do Consórcio destinadas ao tema. De modo geral, cabe às IPES a definição dos critérios e o formato da seleção e ao Consórcio CEDERJ, a consolidação e a publicação dos Editais, o acompanhamento e a validação dos processos seletivos, a publicação dos resultados e convocações e capacitação inicial dos Tutores Presenciais (nos Polos) e a Distância (nas IPES) selecionados. Cabe também às IPES a coordenação da Tutoria, a alocação dos Tutores a Distância e o acompanhamento das atividades.

As decisões do âmbito do consórcio são tomadas em instâncias de Colegiado, das quais participam, além dos gestores do Consórcio, representantes das universidades, de acordo com suas atribuições e competências acadêmicas, a saber: o Conselho Superior (Reitores das Universidades e do CEFET, presidente e vice-presidente da Fundação CECIERJ, representantes da SBPC, da Academia de Ciência, da Secretaria Estadual de

Ciência e Tecnologia e da Secretaria Estadual de Educação); o Conselho de Estratégias Acadêmicas (Pró-Reitores de Graduação das IPES, presidente e vice-presidente da Fundação CECIERJ e coordenadores de EAD das IPES participantes); Conselho de Coordenadores de Curso (Coordenadores dos Cursos, presidente e vice-presidente da Fundação CECIERJ) e Comissão de tutoria (Coordenadores de Tutoria das IPES e Diretor de Tutoria do CEDERJ). (FREIRE,,2013, p.23)

A história do Consórcio e dos cursos começa a se consolidar a partir dos anos 2000. Ainda em 2000, são definidas as funções de Coordenadores de Curso e Articuladores de EAD nas respectivas Universidades e os primeiros responsáveis assumem: Celso Costa, UFF, na Licenciatura em Matemática; Felipe Canto, UFRJ, na Licenciatura em Física; Antonio Chaer, UFRJ, na Licenciatura em Química; Wilmar Dias, UENF e Masako Masuda, UFRJ, na Licenciatura em Ciências Biológicas; Raquel Villardi, UERJ e Denise Sardinha, UNIRIO, na Licenciatura em Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objeto de minha pesquisa.

Em agosto de 2001 a UFF é credenciada pelo CNE para oferta de cursos a distância. São autorizados a época, também, os primeiros cursos: Licenciatura em Matemática, com coordenação e diplomação da UFF e Licenciatura em Ciências Biológicas, com coordenação e diplomação da UENF. No segundo semestre de 2001 e no primeiro semestre de 2002 acontecem os dois primeiros vestibulares do CEDERJ.

Em março de 2002 é aprovada pela Assembleia Legislativa a criação da Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, que, de acordo com a página <http://cederj.edu.br/fundacao/sobre/> “*desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância e divulgação científica, atingindo diretamente mais de 60 mil pessoas/ano residentes nos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro*”.

2.1.4.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o modelo brasileiro da EAD no Ensino Superior

Uma vez que o LIPEAD – Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, na modalidade a distância – objeto de estudo da pesquisa ora relatada se insere no contexto do CEDERJ e, mais recentemente, da UAB, algumas informações sobre esses últimos se fazem necessárias.

A Universidade Aberta do Brasil – UAB –, constitui uma política pública educacional com impacto na oferta de vagas e no emprego da modalidade EAD nas IPES, e na formação de docentes para a Educação Básica. Ela foi criada em 2005 pelo Ministério da

Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e formalmente instituída em 2006, como um sistema de parceria entre MEC, ANDIFES e Empresas Estatais, e como uma política pública dedicada ao fomento, à pesquisa e à oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Segundo Híckel *“no Brasil, a UAB foi criada para, utilizando também a metodologia do Ensino a Distância (mas não apenas), ‘democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país’.”* (HICKEL, 2012, p.3)

Não se tratava da criação de uma nova Universidade dedicada à EAD, e sim, da mobilização e do provimento de recursos para que instituições federais de ensino superior – IFES – de todo o país desenvolvessem cultura específica e ofertassem cursos nessa modalidade de ensino.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". (MEC/CAPES, s/d, s/p)

O modelo da UAB tinha como objetivo, através de editais específicos, articular a disponibilidade de oferta de cursos superiores das IFES, em especial cursos de Licenciatura, às necessidades de estados e municípios. Esses últimos teriam como contrapartida a manutenção de polos presenciais, em conformidade com as demandas e as possibilidades apresentadas. O primeiro edital da UAB, em dezembro de 2005, promoveu a seleção dos primeiros cursos, então unicamente de IFES. Em um segundo edital, em 2006, foram incluídas instituições públicas de ensino superior – IPES – estaduais e municipais.

A criação da UAB constituiu, ao mesmo tempo, uma iniciativa importante na consolidação de um primeiro formato para a nascente implementação de ações de EAD anunciadas na LDB 9394/96. Também impulsionou a criação de instrumentos legais e normalizadores, e de subsídios específicos para os processos envolvidos no emprego da modalidade no ensino superior.

Foi necessário encontrar soluções para contornar questões relativas ao financiamento, ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de aporte de TIC, e para o enfrentamento de críticas pela adoção da modalidade, sobretudo para a formação inicial de docentes. Mesmo hoje, após a extinção da SEED/MEC, muitas discussões sobre os modelos, regulamentação de oferta, financiamento e avaliação da EAD pelo MEC ainda causam polêmica. Nas IPES comprometidas com a oferta e órgãos ligados à classe docente, o debate questiona a opção do MEC e das Secretarias de Ensino pela modalidade. Nas instituições

privadas ligadas à EAD, o clamor mais comum diz respeito à distribuição das responsabilidades de normalização, avaliação e acreditação, hoje concentradas no MEC.

A partir de 2006, o CEDERJ, com todas as IPES que dele participam, passou a integrar a UAB, através de sua inserção no 2º edital UAB, naquele mesmo ano. Esse fato assume importância para a pesquisa ora reatada, por dois motivos em especial.

O primeiro foi o fato de, inegavelmente, o modelo de EAD desenvolvido pelo CEDERJ ter constituído uma das referências para essa política pública. O segundo porque o curso LIPEAD, foco das análises realizadas na pesquisa, na qualidade de um dos primeiros cursos do Consórcio, assumiu uma posição bastante significativa na história do emprego da EAD na formação superior no Brasil. Uma história marcada por intensos e acalorados debates que precisa, merece e vem sendo contada através dos processos de formação e das histórias de vida dos alunos que se formam.

Este é o contexto da EAD em que se insere o curso pesquisado. Neste cenário questões sobre a formação inicial de docentes foram formuladas ou reiteradas a partir do “*diálogo entre teoria e empiria*” (SANTOS & OKADA, 2004, p.1) No capítulo 4 o curso será contextualizado e analisado tendo como base alguns aspectos dos documentos do MEC “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância” (NEVES, 2003) e “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, (SEED/MEC, 2007) textos com os quais o Projeto Pedagógico do curso LIPEAD dialoga na construção do percurso formativo do LIPEAD.

2.15 A Universidade Aberta (UAb) e o contexto da formação através da EAD em Portugal

Sob o ponto de vista metodológico, a UAB brasileira teve como maiores influências internacionais, a UNED, da Espanha e a UAb, de Portugal. Apesar de constituírem soluções distintas em termos de estrutura, em questões relativas ao uso de sistemas de tutoria e combinação de materiais de estudo encontram-se pontos comuns aos três sistemas.

A constituição do CEDERJ foi bastante influenciada pelo modelo UNED, principalmente no que diz respeito a concepção de materiais de estudo, de estruturação de cursos, embora a solução brasileira conte com características próprias que despertaram interesse da própria UNED.

A UAb não constituiu, a rigor, um modelo para a estruturação da UAB brasileira. No entanto, a proposta do emprego da modalidade para formação inicial e continuada de

professores presente nos dois países, pode contribuir para a reflexão sobre a propriedade e a viabilidade de realização de tal formação.

Analisando mais detidamente a UAb de Portugal e sua estrutura de EAD é possível verificar convergências e diferenças com relação ao sistema UAB e à EAD brasileira. A primeira divergência, a mais óbvia, reside na estrutura da própria UAb. Diferente da estrutura da UAB brasileira, que mobiliza universidades públicas já existentes no Brasil para a oferta de EAD, a UAb – Universidade Aberta –, criada em 1998, constitui uma universidade específica. É a mais nova universidade criada em Portugal e a única universidade pública dedicada à EAD. (AMANTE, 2011).

A UAb atende, prioritariamente, mas hoje não exclusivamente, às necessidades de educação continuada e de formação em trabalho para docentes, em cursos de Graduação e de Pós-graduação. O nível de inserção e utilização de recursos das TIC e os modelos pedagógicos desenvolvidos para o ensino a distância, em especial na Pós-graduação, são referências para o ensino presencial. De certa forma, inverte a ideia da EAD como uma modalidade secundária.

A determinação de priorizar a formação em serviço de docentes constitui um ponto em comum das duas instituições, embora no Brasil não se tenha criado uma Universidade dedicada à EAD e a carreira docente conte com ritos de formação e reconhecimento profissionais bem distintos dos praticados em Portugal. No entanto, isso não significa que uma análise mais detida não nos revele propostas e percursos que se aproximam, em alguns aspectos, do que se pretende a longo prazo para a formação docente para a Educação Básica.

Os textos referentes a docência em Portugal informam que o modelo pedagógico adotado pela UAb a partir do processo de Bolonha tem como pilares “*a aprendizagem centrada no estudante; o primado da flexibilidade; o primado da interação e o princípio da inclusão digital*” (AMANTE, 2011, p. 12 a 13). A UAb oferece cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado, além de cursos de menor duração no âmbito da educação continuada, em programas de “*Aprendizagem ao Longo da Vida*”.

Dentro destes cursos, inclui-se também um curso de profissionalização em serviço, dirigido a professores do ensino básico e secundário, que permite a obtenção de um certificado de habilitação profissional para a docência nesses níveis.

A formação de docentes, em Portugal, como já afirmado, segue o processo de Bolonha, segundo o qual, o Mestrado é a qualificação mínima para a docência em qualquer

nível de ensino. Há uma distinção apenas entre a formação de docentes para o ensino não superior e para o ensino superior, esse último tendo como exigência, o Doutorado. No ensino não superior, enquadram-se os Educadores de Infância e do Ensino Básico e Secundário (que corresponde, no Brasil, à Educação Básica).

Tendo por base o capital acumulado pela UM no desenvolvimento dos projetos de formação de Educadores de Infância Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e em consonância com as orientações associadas à implementação do processo de Bolonha de como disposto no Decreto-Lei (DL.43/2007, de 22 de fevereiro) relativo às habilitações para a docência a Universidade do Minho criou três Mestrados em Ensino para a docência na Educação de Infância e no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (professor único) e 12 Mestrados em Ensino para a docência nos Ensinos Básico e/ou Secundário (professor especialista). (LEITE, 2010, p.6)

A estrutura da formação docente possui, portanto, características distintas da formação praticada hoje no Brasil. A formação inicial é a graduação, realizada em Instituto Superior de Educação. No entanto, supõe-se que muitos professores atuantes não possuam essa formação, uma vez que, na legislação educacional, está descrito um procedimento de formação profissional que combina tempo de serviço e profissionalização em serviço. O trecho a seguir, extraído da Legislação, explica o sistema híbrido de formação e demonstra equiparação das modalidades presencial e EAD na formação para a profissão docente.

Para que um professor obtenha formação profissional é-lhe reconhecido o direito à realização da profissionalização em serviço. O docente, para ser chamado à realização da profissionalização, tem de obter colocação na primeira parte do concurso e ser provido em lugar de nomeação provisória. No entanto, há situações que impedem o docente de realizar a profissionalização no momento em que é colocado. A profissionalização em serviço compreende duas componentes sequenciais - Ciências da Educação e Projecto de Formação de Acção Pedagógica - a realizar num período de dois anos escolares. Contudo, nem todos os docentes realizam o 2º ano. Ficam dispensados de realizar o 2º ano os docentes que possuam seis anos de serviço docente em 30 de Setembro do ano em que realizam o 1º ano. A avaliação do docente em profissionalização é feita numa escala de 0 a 20 valores, e processa-se no final do ano correspondente a cada uma das componentes. Durante a realização da profissionalização, o docente beneficia de uma redução de seis ou quatro horas da componente lectiva, consoante essa formação seja a nível presencial ou a distância, respectivamente. Concluída a profissionalização é necessária a homologação da classificação profissional e a respectiva publicação em Diário da República. A homologação far-se-á no grupo e nível de ensino em que os docentes se encontram colocados. A profissionalização em serviço obtida no ensino particular e cooperativo é, para todos os efeitos legais, equiparada à obtida pelos docentes do ensino oficial. Os professores que se profissionalizem em escolas particulares e cooperativas obrigam-se a cumprir com as mesmas um contrato de prestação de serviço como docentes no grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade em que se profissionalizem, por um período de quatro anos escolares após a conclusão da profissionalização. (OEI - Ministério da Educação de Portugal, p.233)

Lúcia Amante atribui tanto a implantação de um sistema de formação em serviço quanto a criação da UAb a um aumento da demanda por professores a partir da Revolução de 25 de abril de 1974, que justificou a contratação de inúmeros professores sem a devida formação.

Com efeito, a democratização do ensino que ocorre em Portugal após a revolução de 25 de Abril de 1974, determinou o crescente aumento de número de alunos e deu lugar a uma contratação massiva de “professores” sem habilitação profissional para a docência, ainda que muitos possuíssem habilitação científica na área disciplinar leccionada. (AMANTE, 2011, p.14)

O Art. 13 do Decreto-Lei do Ministério da Educação de 15/2007, apresenta a configuração atual da formação inicial para os professores do equivalente à Educação Básica no Brasil:

1 — A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere habilitação profissional para a docência no respectivo nível de educação ou de ensino.

2 — A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:

- a) Profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida. (PORTUGAL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.504)

Observa-se, no Decreto Lei 287/88, de 19 de agosto, a dimensão do desafio da formação de professores em serviço, uma vez que

A dimensão do processo de formação dos docentes em serviço e o volume dos recursos disponíveis implicam a criação de um órgão responsável pela concepção, acompanhamento e avaliação do plano de formação, no quadro dos serviços centrais do Ministério da Educação, e justificam o recurso a métodos de formação à distância, cumprindo à Universidade Aberta o desenho, produção e difusão de unidades de formação e de módulos e materiais de apoio supletivo. (Decreto Lei 287/88, 1988)

A formação em serviço, completada em dois anos, é dividida em dois componentes. O primeiro ano, seria dedicado às Ciências da educação. O segundo ano, consistiria na elaboração e vivenciação de um " *Projecto de formação e acção pedagógica*" (AMANTE, 2011, p.5). Como uma intervenção externa à universidade realizada por professores distribuídos por todo o país, no territórios continental e insulares, não seria viável para a UAb, o segundo componente foi substituído pela exigência de um tempo de serviço ainda maior, no caso, seis anos.

Constatamos, assim, que os problemas da prática de ensino e dos estágios curriculares enfrentados nos cursos a distância, no Brasil, são semelhantes aos de Portugal. A diferença é

que, em se tratando de professores em ação no sistema de ensino, a opção por uma prática mais extensa se torna uma alternativa, em Portugal. Os cursos de Licenciatura do Consórcio CEDERJ não são mais restritos a professores em serviço – hoje uma minoria – o que impossibilita uma substituição por tempo de atuação docente, o que faz desse componente, um desafio por superar.

Com a alteração do plano de estudos definido em 2009 em Portugal, observa-se, no curso da UAb, a inclusão de disciplinas voltadas à psicologia, sociologia e pedagogia, além de um seminário de práticas, complementando a formação nas áreas de conhecimento específicas. O curso tem duração de dois semestres.

Os tutores dos cursos a distância são professores contratados pela UAb, com o pré-requisito de que sejam professores que já tenham a formação no mesmo nível em que atuarão. Dessa forma, apresentam uma solução mais profissional do que o sistema de bolsas que remunera a Tutoria na EAD do Brasil.

Observa-se, ainda, a existência de um plano de carreira para docentes ou profissionais que exercem atividades diretamente ligados “à *educação e ao ensino*”, como são distinguidos, bastante detalhado. No Art 2º- Pessoal Docente, do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) de Portugal, na versão consolidada do Decreto-Lei nº 139 A/90, de 28 de abril de 1990, que descreve o plano de carreira, encontra-se a definição de “*pessoal docente*”:

Para efeitos de aplicação do presente Estatuto, considera-se pessoal docente aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com caráter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências. (Alterado pelo artigo 2º do decreto lei número 15/2007 de 19 de janeiro) (ECD, 1990, p.2)

Na Educação brasileira, o plano da carreira docente constitui ainda uma reivindicação por ser contemplada. Dessa forma, a proposta de participação da UAB nesse processo também se torna pouco definida. É a adesão de instituições e de estudantes que vem transformando a EAD em uma modalidade tão importante na formação docente para atendimento a uma demanda historicamente reprimida ou se constituirá, de fato, como política pública para a formação de docentes para a Educação Básica?

A formação mínima exigida para os novos professores portugueses que, de certa forma, se aproxima do que seria desejável, hoje, no Brasil, permite uma combinação de ações presenciais e de estudos a distância, de modo a atender às especificações do Sistema Educativo de Portugal,

Educadores de Infância/Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico - A formação tem a duração de quatro anos, que incluem períodos de prática pedagógica, sendo conferido o grau de Licenciado.

Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico - A formação tem a duração de quatro anos, sendo os cursos organizados por variantes correspondentes a áreas disciplinares de docência; confere o grau de Licenciado em Ensino.

Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - A formação, que tem a duração de cinco/seis anos (o último de estágio), corresponde a uma disciplina ou grupo de disciplinas, conferindo o grau de Licenciado. (OEI- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, 2003, p.214)

A formação de professores realizada pela UAb de Portugal pode ser foco de críticas semelhantes às feitas à UAB do Brasil. Se por um lado a UAb tem se constituído como ferramenta para o cumprimento do protocolo de Bolonha, que eleva as exigências para a formação de docentes, por outro lado expõe a dificuldade de oferecer uma formação com a densidade e a duração desejáveis e as adequações que se fazem necessárias para a viabilização do processo.

A análise da UAb suscita ainda um arranjo que pode ser pensado no Brasil: uma composição de ações presenciais e a distância que permita trazer à formação docente o que cada modalidade possa oferecer de melhor e assim, procurar uma composição híbrida para a formação docente contemporânea.

CAPÍTULO 3 - TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS DA DOCÊNCIA NA EAD

*No quadro-de-giz ou na tela do mais avançado computador é possível educar-se para a liberdade ou para a submissão.
Amorim e Gomes*

Este capítulo é dedicado à Formação para a Docência, do ponto de vista dos que atuam como formadores na modalidade e dos que são formados através da modalidade. Assim como a própria EAD, tratada no capítulo 2, essa temática é atravessada por um aspecto de importância considerável na modalidade – o tempo – estabelecendo-se uma relação entre os tempos, espaços e contextos da EAD e a docência que se constrói nos tempos, espaços e contextos de EAD.

A metáfora das teias do tempo ganha relevância em uma modalidade na qual o conceito de tempo pode mesmo produzir armadilhas e visões enganosas para quem planeja, produz, coordena, pratica a docência, estuda e até mesmo para seus críticos. Nessa pesquisa, e em especial nesse capítulo, a abordagem tem como foco a relação do tempo com a modalidade em si e com a docência.

3.1 TEMPOS E ESPAÇOS DA DOCÊNCIA NA EAD

Ao conceituar a EAD, os autores costumam destacar a flexibilização de tempos e de espaços de estudo como uma das características mais importantes da modalidade. Os conceitos, em geral, destacam o fato de que, nela, os estudos acontecem sem que alunos e professores compartilhem, necessariamente, o mesmo tempo e o mesmo espaço geográfico – ou, segundo Scholer e Dao (apud Neder, 2009, p.97), com “*pouco contato face-a-face entre aluno e professor*”, restringindo-se a presencialidade às atividades práticas e de estágios obrigatórios conforme os projetos dos cursos e às avaliações presenciais.

A flexibilização do tempo, no entanto, se mostra relativa e bastante limitada na EAD. A duração de um curso da educação formal, por exemplo, deve ser a mesma, independente de ser oferecido presencialmente ou na modalidade EAD.

Da mesma forma que no ensino presencial e como visto anteriormente, agendas e cronogramas de avaliação são determinados e fixados com antecedência – e com rigor ainda maior na EAD –, a partir do que se considera adequado à média dos alunos. Características e ritmos de estudo individuais não são considerados. No entanto, diferente do que ocorre no ensino presencial, no qual os ritmos e tempos de estudo são definidos e distribuídos pelas próprias

instituições em grades curriculares e horários específicos para as aulas, na EAD fica sob a responsabilidade dos estudantes organizar agendas de estudo levando em consideração as datas-limite definidas nos cronogramas do curso.

Com isso, o próprio estudante da EAD precisa dimensionar e conciliar o seu tempo de aprender com o tempo de duração das etapas dos cursos. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos estudos costuma ser atribuída, em grande parte, à forma como os alunos equacionam esses tempos. Assim, a flexibilização limitada dos tempos de estudo exige, de estudantes e professores, uma boa dose de disciplina, autonomia e organização.

Para contemplar a complexidade dessa relação com o tempo na EAD, Mirza Toschi propõe uma nova categoria de espaço-tempo que considera três dimensões do que a autora denomina como “tempo físico”, determinado, a partir de ciclos e sequências observáveis, referentes ao compartilhamento social, aos fenômenos físicos e biológicos, e duas outras dimensões do tempo imaginário, percebido individualmente, e do tempo virtual, descolado do que a autora trata como “não-real”, sublinhando a ideia de contraposição entre real e virtual.³⁹

Compreendo que a análise dessa questão na EAD impõe uma nova categoria espaço-tempo. É o que buscarei propor aqui. Devo salientar que a categorização que apresento é didática, para melhor compreensão do raciocínio, uma vez que as dimensões e aspectos se imbricam mutuamente.

Minha análise incorpora a divisão de Brugger de tempo físico e tempo imaginário. Enquanto no tempo 'físico', real, incluem-se as dimensões coletiva (institucional), cronológica (de mediação da ação solar no planeta) e individual(biológico); no tempo "imaginário", aparece o aspecto psicológico da dimensão individual e a dimensão virtual (do não-real), ou seja, o tempo imaginário possui duas dimensões: a individual (aspecto psicológico) e a virtual (não-real)

Em síntese, ficaria assim: “Tempo físico” – dimensões: coletivo (institucional); cronológico (mediação solar); individual (biológico) e “Tempo imaginário” – dimensões: individual (psicológico); virtual (não-real). (TOSCHI, 2008, p.31-32)

É importante salientar ainda que, na EAD, a ideia de contração das distâncias, dos espaços, e com ela a possibilidade de estar virtualmente em mais de um lugar – ubiquidade – não acarreta, necessariamente, uma contração de tempo, de duração, como argumentam alguns críticos. Observe-se, por exemplo, o caso de ações formativas simultâneas em EAD que envolvam grandes contingentes de estudantes geograficamente dispersos. Embora a modalidade permita acelerar a formação de um grande contingente de alunos, superando as distâncias

³⁹ Note-se que, na concepção de Lévy, o virtual indica uma potência de criação e não se contrapõe ao real, e sim, ao atual, à concretização, uma vez que, “Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 1996, p.16).

geográficas, isso implica, necessariamente, uma diminuição do tempo de formação dos participantes ou da densidade dos cursos. A realização de ações na EAD pressupõe a ampliação do total de atendimentos e do alcance territorial, não a diminuição da duração desses atendimentos.

A partir da incorporação das TIC ao instrumental da EAD, a importância do binômio tempo-espaço se torna ainda mais visível. Alguns autores, estudiosos da modalidade, têm trazido ao debate questões que assinalam uma relativa desconstrução, uma fissão, mesmo, desse binômio. Sentidos de tempo e espaço produzidos na concretude do ensino presencial são tensionados por outros que se produzem em meio à virtualidade e à flexibilização dessas variáveis na EAD.

Acordos estabelecidos em meio à relativa previsibilidade e ao controle dos cenários do ensino presencial são confrontados pelas possibilidades de arranjos que se abrem pelo emprego da EAD. Como se pode, por exemplo, coadunar a flexibilização de tempos de aprendizagem na EAD com as prescrições padronizadas de sequenciação e duração dos estudos, com as quais convivemos no ensino presencial? De que forma classificar o compartilhamento de experiências, debates e apresentações de trabalho que reúnam um grupo de participantes que compartilhem o mesmo tempo mas não o mesmo espaço?

Há mais de duas décadas, Vianney, pesquisador e atuante na modalidade, propunha, em palestras e seminários sobre a EAD, o uso do termo “*presenciada*” para qualificar a experiência virtual equivalente à presencial e designar o compartilhamento de eventos sem presença física, com o suporte de TIC, mídias e artefatos digitais, no espaço virtual. Esse conceito ajuda a nomear, por exemplo, a visita virtual a um museu, a uma localidade, ou a participação em uma reunião virtual sem que os participantes se desloquem, fisicamente, do lugar no qual se encontrem. Alguns programas da chamada “realidade virtual” atingem tal nível de sofisticação que chegam a proporcionar experiências tridimensionais visuais e táteis tão próximas da participação presencial que se pode ter a sensação de estar, de fato, em mais de um lugar, ao mesmo tempo. Situações delicadas como, por exemplo, a realização, de um procedimento cirúrgico, utilizando um instrumento comandado a distância, nos permitem admitir que o cirurgião distante está, nesse momento, em dois lugares ao mesmo tempo e essa afirmação é perfeitamente compreensível, por mais estranha que possa parecer a situação.

O uso das TIC e das mídias e artefatos digitais na EAD intensifica as possibilidades de professores e alunos compartilharem, de forma síncrona ou assíncrona, tempo e espaço, apenas tempo, apenas espaço ou simplesmente não compartilharem tempo nem espaço nas atividades de ensino e aprendizagem que realizam.

Observa-se aqui uma ruptura significativa na relação de ensino e aprendizagem tal como a concebemos no ensino presencial. A tecnologia instiga a operar com o conceito de espaço virtual para que se possa estabelecer um espaço de ensino e de aprendizagem tecnologicamente mediado, no qual professor e alunos obtenham vivências que os aproximem de suas referências no ensino presencial. Vivenciamos uma percepção de tempo diferente enquanto nos desdobramos entre espaços de presença física e de presencialidade virtual. Como lidar com as novas percepções de tempo que essas experiências suscitam?

Essas questões não estão circunscritas à modalidade educacional. Elas sinalizam certo mal-estar, uma ebulição na percepção do tempo que se observa no cotidiano contemporâneo em todas as esferas mais diretamente impactadas pelas tecnologias digitais. Experimentamos a sensação de cisão entre o tempo e o espaço que, antes conectados, passam a ser percebidos como dimensões distintas. Para ampliar um pouco mais esta análise me parece oportuno avançar um pouco na reflexão sobre o tempo, para além da EAD sem, contudo, deixar de tê-la como foco.

3.1.1 As marcas do tempo

A contemporaneidade tem sido marcada por uma sensação crescente de escassez de tempo. Refletindo sobre o tempo, hoje, Paulo Vaz observa que, na urgência do cotidiano contemporâneo, exacerba-se a questão da antecipação e a historicidade do futuro. O presente informa o que precisa ser mudado e *“todo futuro é um futuro do presente, é um esboço do que se estima poder existir em função do que existe”* (VAZ, 2003, p.72). Nossas experiências mediadas pela tecnologia nos levam a uma intensa valorização do imediato.

Diante do infinitamente rápido, o presente fugaz oscila entre um percurso realizado e o que está por vir. Mas nossa concepção de tempo não se liga apenas à ideia de velocidade. Os sentidos de tempo tem sido produzidos por nós, humanos, na nossa relação com os eventos da natureza e com aqueles produzidos por nós. Mas, o que é, afinal, o tempo? Medimos o tempo como forma de atribuir sentido, sequenciar e predizer eventos? Se o passado depende da memória

e o futuro da projeção, da imaginação, o quê, afinal, podemos chamar de presente, não mais passado e ainda não futuro?

Marcio Doctors, instiga ainda outros questionamentos ao sublinhar a multiplicidade de formas de vivenciar o tempo e a estreita relação entre tempo e vida

Quando penso no tempo, entre os vários tempos, entre todos os tempos, só um tempo é possível: aquele entre o começo e o fim, entre o nascimento e a morte, que se reveste de múltiplos tempos, que, como um templo, acolhe a vida. E é a partir desse tempo de acolhimento da vida que se desenha a possibilidade de compreensão da própria vida, que é antes de tudo tempo. (DOCTORS, 2003, p 7)

Constata-se que o tempo constitui, desde a antiguidade, uma questão instigante para os filósofos e tem sido abordada sob diferentes aspectos. Segundo Rey Puente, o tempo foi pensado como medida do movimento (Aristóteles), a partir da eternidade (Santo Agostinho), como fluxo da consciência (Husserl), como condição subjetiva (Kant), como vivência de duração, e não como medida (Bergson) e sem sentido, temporal. (PUENTE, 2010)

Paul Ricoeur nos faz refletir sobre esse paradoxo, essa dificuldade de captar o que não é mais e o que ainda não é, ao tratar da “*a aporia do ser e do não ser do tempo*” (RICOEUR, 1994, p.22) expressa na meditação de Santo Agostinho que define o tempo como “*uma distensão do próprio espírito*” (Apud PUENTE, 2010, p. 31)

Mas, se é verdade que falamos do tempo de modo sensato e em termos positivos (será, foi ou é), a impotência para explicar o como desse uso nasce precisamente desta certeza. O dizer do tempo resiste certamente ao argumento cético, mas a própria linguagem é posta em questão pela separação entre o “que” e o “como”. Conhecemos de cor o grito de Agostinho na meditação: “*O que é, afinal, o tempo? Se ninguém me pergunta, sei; se alguém pergunta e quero explicar, não sei mais*” (14.17).(…) (RICOEUR, 1994, p.22-23)

Santo Agostinho apoiará posteriormente sua reflexão sobre o tempo em uma concepção tríplice do presente como o que efetivamente é, e que teria uma relação de construção do passado e do futuro

O presente do passado é a memória, o presente do presente é a visão (*contuitus*) [teremos mais adiante *attentio* termo que marca melhor o contraste com *distetio*], o presente do futuro é a espera (20.26) (Apud RICOEUR, 1994, p.28).

No contexto social e histórico vão sendo produzidos, fixados e tensionados sentidos sobre o tempo que acompanham a complexidade das relações que nele são estabelecidas.

Elias afirma que

Em seu atual estágio de desenvolvimento, a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual. (ELIAS, 1998, p17)

Elias aponta o calendário como um bom exemplo dessa síntese, aproximando percepções individuais de certos eventos de relevância social. Tempo compartilhado, transcorrido, cíclico, lembrado, projetado. Conceito complexo, mas tão caro que é difícil nos imaginarmos sem a experiência do tempo. Como destaca Rey Puente não existe, em nosso idioma, designação específica de um estado atemporal. *“Na verdade, ‘estar fora do tempo’ é uma situação tão distante da experiência comum que sequer foi dicionarizada.”* (PUENTE, 2010, p11)

Elias destaca, ainda, a noção de unidade de tempo *“a qual, no interior de uma sociedade, permite transmitir de um ser humano para outros, imagens mnemônicas que dão lugar a uma experiência, mas que não podem ser percebidas pelos sentidos não perceptivos.”* (ELIAS, 1998, p.13) O autor evidencia o sentido relacional, convencional da ideia de tempo socialmente construída. Um sentido que pode representar um valor afetivo (tempo de fruição, de espera) ou mesmo econômico (tempo de trabalho, de produção, índice de valor).

Guiddens chama a atenção para as “descontinuidades” do período moderno no qual a narrativa histórica está marcada mais por rupturas, por transformações do que por continuidades. Segundo o autor, ainda que outros períodos tenham sido palco de transformações mais dramáticas, o ritmo das mudanças, a rapidez com que acontecem é uma característica significativa da modernidade. Uma das transformações por ele apontadas é a separação entre tempo e espaço e o posterior “esvaziamento” do tempo e do espaço. O tempo, antes fortemente associado a lugares e fenômenos que se repetiam, transforma-se em tempo do relógio, em uma medida vazia capaz de quantificar, por exemplo, a jornada de trabalho.

Todas as culturas pré-modernas possuíam maneiras de calcular o tempo. O calendário, por exemplo, foi uma característica tão distintiva dos estados agrários quanto a invenção da escrita. Mas o cálculo do tempo que constituía a base da vida cotidiana, certamente, para a maioria da população, sempre vinculou tempo e lugar – e era geralmente impreciso e variável. Ninguém poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores socioespaciais: “quando” era quase, universalmente, ou conectado a “onde” ou conectado a ocorrências naturais regulares. A invenção do relógio mecânico e sua difusão entre virtualmente todos os membros da população (um fenômeno que data dos primórdios do século XVIII foram de significação-chave na separação entre o tempo “vazio” quantificado de uma maneira que permitisse a designação precisa de “zonas “ do dia (a jornada de trabalho, por exemplo). (GIDDENS, 1991, p.26)

Giddens propõe que esse esvaziamento decorrente da separação entre tempo e espaço penetraria as conexões entre a atividade social e seus “encaixes” nos contextos de presença, levando a um “desencaixe” dos sistemas sociais que abririam espaço para mudanças das e para

a liberação de práticas e hábitos locais. Giddens assim explica o que entende por desencaixe dos sistemas sociais:

[...] Por desencaixe me refiro ao “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço. (GIDDENS, 1991, p.29)

[...] A imagem evocada pelo desencaixe é mais apta a capturar os alinhamentos em mudança de tempo e espaço que são de importância fundamental para a mudança social em geral e para a natureza da modernidade em particular. (GIDDENS, 1991, p.30)

Outra ideia interessante é a da relação entre tempo e espaço, do ponto de vista da ciência contemporânea, mais precisamente, da Física Quântica. Gleiser evoca as teorias da relatividade geral e espacial de Einstein para apoiar a retomada de uma visão de conexão entre tempo e espaço, segundo a qual

(...) A interconexão entre tempo e espaço é uma das consequências mais marcantes das duas teorias da relatividade, a espacial e a geral. O que percebemos no nosso dia a dia como duas entidades diferentes é, na verdade, uma entidade única e inseparável, o espaço-tempo. Segundo a teoria, é mais adequado considerar o tempo como sendo uma dimensão, como fazemos com o espaço. (GLEISER, 2010, p103)

Kant também concebeu a relação tempo e espaço como síntese *a priori*. Na atualidade, na EAD, tal síntese constitui uma das ideias relacionadas ao tempo que precisa ser melhor explicitada. Quando a EAD incorpora as TIC costuma produzir uma forte sensação de contração do tempo e do espaço, de “encolhimento”. Moretzsohn, em uma referência a Paul Virilio (1996) afirma que

Esse “encolhimento” progressivo, resultante da superação de barreiras espaciais em graus cada vez maiores, significaria a própria “supressão” do espaço, em consequência do processo que torna possível a transmissão de informações em “tempo real”. A imagem recorrente é a de McLuhan e sua triunfalista “aldeia global”, celebrizada em meados dos anos 60, embora, pelo menos desde a invenção do telégrafo ótico, em fins do século XVIII, a ideia de compressão espacial esteja presente. (MORETZSOHN, 2001 s/p.)

É importante reforçar que, do ponto de vista da experiência de professores e alunos em um curso a distância, a contração do tempo está circunscrita, basicamente, à disponibilização, à transmissão e ao acesso às informações, ou seja, a aspectos diretamente relacionados ao uso das TIC.

O tempo necessário à apropriação da dinâmica própria da modalidade pelos docentes formadores, à construção de currículos, percursos e estratégias de aprendizagem, processos de adequação e modelagem das mídias, assim como o tempo de estudo dos alunos costuma ser

ampliado, se comparado ao tempo despendido no ensino presencial. Do ponto de vista do aluno, inclusive, o que se verifica é uma relativa autonomia para distribuir horários e técnicas de estudos. Isso caracteriza uma relativa flexibilização, não uma redução do tempo empregado no estudo na modalidade EAD.

Iniciei a pesquisa ora relatada tendo como uma das hipóteses a de que, no que diz respeito ao binômio tempo-espço, a relação da EAD com o tempo tem sido, de modo geral, subdimensionada, supervalorizada ou (des)considerada nas políticas públicas, nas propostas curriculares, nos projetos de curso e, sobretudo, no processo de ensino e de aprendizagem por parte dos gestores, dos docentes e até mesmo dos discentes. Parece menos complexo para nossa realidade tecnológica conceber um espaço de aprendizagem que se desloca da concretude para a virtualidade do que dimensionar o tempo envolvido nas operações individualizadas que têm lugar nesses novos espaços. E as medidas utilizadas para quantificar o tempo do ensino presencial resistem a uma simples transferência para esses novos espaços.

Como no mundo de “Alice no País das Maravilhas”, obra de Lewis Carrol, o tempo parece se encurtar e se espichar caprichosamente (ou despercebidamente?), conforme a intenção de quem o apresenta (ou percebe) como um aspecto positivo da modalidade.

Por exemplo, no caso da formação de professores, o gestor público poderá se posicionar em favor da EAD considerando as vantagens da formação concomitante de grandes contingentes de professores. Os formadores dos professores poderão supor que, sem a presencialidade, nos cursos a distância, disporão de tempo para assumir mais turmas ou um maior número de alunos. Os professores em formação poderão, por sua vez, supor que, pelo o simples fato de estudarem a distância, terão tempo para cursar mais disciplinas do que seriam capazes no ensino presencial. Esse tempo para além do tempo, não costuma ser sequer claramente percebido. Cria, no entanto, em formadores e formandos, uma sensação de incapacidade que responde por evasões sucessivas.

A complexidade característica da EAD coloca no centro do debate sobre a modalidade a questão de tempo, o tempo **na** EAD e o tempo **da** EAD, mas sobretudo, os múltiplos sentidos que o termo suscita e até como ele têm sido (des)considerado na modalidade. Ou como a vantagem de se poder realizar, concomitantemente, ações de formação em grande escala, alcançando grandes contingentes e espaços territoriais, pode constituir verdadeiras armadilhas, percepções enganosas sobre o tempo envolvido na realização dessas ações, em suas múltiplas dimensões, por gestores, professores e estudantes.

Lucila Pesce nos ajuda na tarefa de compreender essas dimensões trazendo alguns elementos importantes. Ela ressalta a tensão entre o conceito de tempo cronológico (Chrónos) e o tempo vivenciado, subjetivo (Kairós), procurando destacar a importância da harmonização dessas distintas compreensões do tempo na formação de professores através da EAD.

(...) para que as distâncias sejam no máximo geográficas e temporais, mas jamais simbólicas, os programas de formação docente online devem buscar um tempo de aprendizagem mais equilibrado, na conjugação harmoniosa entre chrónos e kairós. (OLIVEIRA, 2008, p15)

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E O TEMPO NA EAD

Um “aligeiramento” dos estudos é crítica recorrente aos cursos realizados na modalidade EAD. Parece haver algumas ações formativas aceitáveis e outras inaceitáveis na modalidade, sob pena de comprometer a consistência das mesmas. Seria mesmo uma questão de duração, de tempo? Sommer chama a atenção para esse ponto

A formação de professores na modalidade a distância tem provocado candentes debates em nosso País. Ultrapassando a comunidade científica, com certa frequência tem estado na pauta da grande mídia e chegado ao ambiente doméstico. Talvez se possa dizer que, quando se trata do ensino a distância na formação continuada de professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a “qualidade” da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras. (SOMMER, 2010, p.11)

Esse risco de aligeiramento foi salientado também pela então presidente da ANFOPE, Iria Brzezinski, como um risco presente nas políticas públicas de formação docente em vigor:

Temo pelas consequências de tais políticas que poderão incentivar uma formação de professores em massa, em modalidades aligeiradas, para atender a demandas prementes da educação básica que deixaram de ser atendidas, desde os primórdios do governo republicano brasileiro. (BRZEZINSKI, 2009, p. 94)

Ainda que não se restrinja unicamente à EAD, essa crítica aponta certo conflito com relação ao tempo – como duração – na modalidade. É oportuno observar que, como os cursos de Licenciatura presencial e a distância costumam ter carga horária equivalente à do curso presencial, é de se questionar em que sentido a expressão “modalidades aligeiradas” é aqui empregada.

Talvez esse questionamento indique um embaçamento dos conceitos de encurtamento e de flexibilização do tempo na EAD, na medida que o primeiro diz respeito à diminuição de

carga horária de um curso e o segundo, a possíveis rearranjos na distribuição de uma mesma carga horária. A simples alteração da proporção entre tempos de estudo presencial, sob acompanhamento direto do docente, e de estudo autônomo, com mediação a distância não determina, a priori, o nível de qualidade das aprendizagens decorrentes.

Além disso, pode-se questionar se o fato de ter como modalidade o ensino presencial garantiria, a priori, a qualidade de um curso de formação inicial de professores. A busca por certificação como maior motivação dos participantes de um curso não pode estar presente também no ensino presencial? Interação e empatia só são possíveis em cursos realizados face-a-face? As TIC e a conexão em rede não permitem, hoje, experiências de interatividade bastante intensas? Estamos subestimando os recursos de comunicação em si por que seu uso é ainda muito limitado nos processos formativos? As principais restrições que se apresentam são de caráter modal ou instrumental? As respostas a essas questões podem revelar que muitas das restrições à EAD desconsideram o potencial dos recursos comunicacionais de que se dispõe, hoje, e revelam um grau de desconfiança quanto aos verdadeiros motivos da opção pela modalidade.

Da mesma forma que, no ensino presencial, o compartilhamento preponderantemente face-a-face de tempos e espaços de ensino e aprendizagem por professores e alunos constitui condição fundamental para a modalidade, na EAD, estratégias que permitam experiências de sincronidade e interatividade assíncrona, a distância, são essenciais. São tensionados, assim, alguns sentidos já fixados no ensino presencial sobre a relação tempo e espaço, produzindo novas relações de proximidade, de estabelecimento de vínculos afetivos e de permanência sem a presença física, características das interações em ambientes virtuais da EAD.

Uma crítica também comum à EAD se refere ao viés tecnicista que a marcou no passado e que ainda persiste, em alguns aspectos. Devido à necessidade de antecipação, característica da modalidade, com programas detalhados e definidos, elaboração prévia de materiais, situações de ensino e avaliações planejadas para alcançar grandes quantitativos de alunos, os aspectos técnicos, logísticos e administrativos podem consumir atenções que deveriam estar voltadas à melhoria de estratégias de ensino-aprendizagem e à intensificação de interações que superem a distância física entre professores e estudantes. Os meios técnicos (teleconferência, videoconferência, chats e fóruns) já existem para tal, embora sua disponibilidade seja ainda limitada e seu uso, pouco explorado. O risco que se corre é o de uma educação através do texto, “por correspondência”, menos iterativa do que a tecnologia atual já permite.

No entanto, mesmo materiais textuais podem hoje ser construídos sob a forma de hipertextos em linguagem dialógica, instigando o raciocínio, a pesquisa, o diálogo autor-leitor. O próprio texto é capaz de direcionar o leitor a debates (virtuais ou presenciais, dentro ou para além do espaço dos cursos) provocando questionamentos, evitando respostas prontas e imediatas que surgem mesmo no ensino presencial.

Embora comumente associada a práticas tecnicistas e massificantes, a EAD permite aos estudantes um certo grau de tomada de decisões sobre o uso dos próprios tempos e dos materiais de estudo. Alunos nessa modalidade, ainda que compartilhando uma mesma disciplina, um mesmo cronograma podem, autonomamente, imprimir ritmos, sequências e rotinas de estudo completamente distintas, planejar interações mediadas por tecnologias de comunicação e acessar materiais em suportes midiáticos variados, conforme suas próprias necessidades, preferências e possibilidades.

Segundo o documento “Referenciais de qualidade para cursos a distância” da SEED/MEC,

Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações. Flexibilidade em educação a distância diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino. Obviamente, a instituição tem que estar preparada para esse conceito de flexibilidade que vai exigir dela grande maleabilidade para responder a diferentes ritmos. (MEC, 2003, p.6)

Observa-se no entanto que, assim como no ensino presencial, na EAD, sobretudo em cursos formalmente certificados, a flexibilidade do tempo é limitada por critérios previamente estabelecidos como, por exemplo, prazos para conclusão dos estudos, datas fixas para avaliação e apuração de resultados. Esse relativo paradoxo representado pela autonomia na organização dos tempos de estudo individual e a limitação de cronogramas coletivos pode produzir verdadeiras armadilhas para o estudo autônomo.

Na EAD, os tempos, a frequência e os espaços de estudo precisam ser projetados e vividos individualmente, sem o recurso das chamadas grades curriculares do ensino presencial que organizam, sequenciam e quantificam os tempos diários de interação com as disciplinas e com os docentes. Diferente da EAD, no ensino presencial, a responsabilidade pela organização das aprendizagens é considerada, em geral, externa aos alunos. Nele, a expressão “grade

curricular” exprime a delimitação de onde, quando, por quanto tempo e com quem, o quê e em qual sequência se deve estudar.

É importante, ainda, observar que, um curso de formação superior na modalidade EAD, em geral é precedido por mais de dez anos de escolarização presencial cujos códigos, estratégias e instrumentos de comunicação já são familiares aos participantes. Na EAD, proporcionalmente ao volume de emprego de tecnologias de informação e comunicação – TIC –, das “mediações midiáticas”, ou, como Daniel Mill prefere denominar, das “tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (MILL, 2012, p.10) em uso, faz-se necessário incorporar novos artefatos com protocolos e estratégias específicas aos processos de ensinar e aprender.

Diante desses novos protocolos e práticas, novos sentidos de tempo também são produzidos e se confrontam no discurso pedagógico, tais como, o tempo imediato da comunicação através da máquina, o tempo da simultaneidade das redes informacionais versus o tempo pedagógico de elaboração e de apropriação de conteúdos e conceitos e na construção de saberes. A ampliação de possibilidades de arranjos da formação na EAD limitada pela quantidade de professores formadores que, embora experientes em suas áreas carecem de formação específica para atuar na EAD são questões nas quais a demanda de tempo é significativa.

Além do conjunto de conteúdos e saberes característicos da docência que, segundo Tardif (2011, p.60) “*engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser*”, a formação de docentes para atuar na EAD implica em novos conceitos de mediação e interatividade não presencial, e tem desafiado os formadores de docentes em cursos na modalidade EAD. Ainda que as TIC já se façam presentes no cotidiano contemporâneo, a formação em EAD com uso das TIC exige que docentes e discentes se apropriem das linguagens e especificidades tecnológicas, e da própria modalidade.

Outra questão precisa aqui ser reforçada. Para atuar na EAD, docentes oriundos do ensino presencial são desafiados a transpor os saberes presencialmente construídos para ambientes virtuais de formação de professores. Para compreender essa operação, recorro ao conceito de “*transposição didática*” de Chevallard, que a descreve como “*‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino*” (CHEVALLARD, 1991, p.36). Considero que na EAD a aplicação desse conceito implica em mais uma transposição, nesse caso, de

modalidade de ensino, ou seja, de saberes a serem ensinados presencialmente para saberes a serem ensinados a distância.

No ensino presencial, os professores precisam operar sobre os saberes que serão ensinados, “*didatizando-os*” (CHEVALLARD, 1991, p.36.), de modo a facilitar sua aprendizagem. Precisam criar estratégias para que os alunos se apropriem dos saberes, tornando-os mais contextualizados, mais próximos de suas próprias experiências.

Chevallard deixa clara a ideia de uma especificidade do saber escolar, que o distingue do saber acadêmico, científico. Ele ressalta que o saber se transforma em saber ensinável através de operações externas à escola mas também internamente, pela ação docente.

Segundo Carmen Gabriel,

O conceito de transposição didática emerge assim para explicar esse processo obrigatório de transformação. Se de um lado, o termo "transposição" não traduz bem a ideia de transformação que ele pretende nomear, de outro, tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que não deve, de forma alguma, ser minimizado. (GABRIEL, 2002, p.6)

Nóvoa tensiona o limite da expressão transposição *didática*, por não ressaltar uma efetiva ação docente, e propõe a expressão “*transposição deliberativa (...) para falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.*” (NÓVOA, 2008, p232)

Pode-se questionar se mesmo diante da operação de saberes do âmbito pedagógico haveria uma especificidade que justificasse a referência ao conceito de transposição. Devo argumentar que a própria construção de percursos para formação de professores através da EAD caracteriza uma operação complexa que não se caracteriza pela simples alternância de suportes metodológicos.

Segundo Tardif, o saber docente constitui um saber plural, do qual fazem parte saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições formadoras, destinados a formação científica e à prática docente; saberes disciplinares, saberes sociais presentes nas universidades sob a forma de disciplinas; saberes curriculares, materializados nos programas escolares, constituídos por objetivos, conteúdos e métodos a aplicar; e os saberes experienciais, saberes da prática, desenvolvidos no exercer a profissão, que surgem e são validados na prática cotidiana. (TARDIF, 2011, p.37-41)

Uma vez que o pedagogo, futuro professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental não possui, necessariamente, uma formação específica nas disciplinas presentes nessa etapa de ensino, como Matemática, Geografia, entre outras que estarão sob sua responsabilidade, desenvolverão seus saberes disciplinares a partir da sua experiência como alunos e dos conhecimentos transmitidos pelos formadores provenientes, em geral, de cursos de Bacharelado ou Licenciatura.

Pode-se supor que a disciplina matemática que é ensinada difere da ciência matemática, uma vez que a primeira constitui um saber elaborado a partir da segunda, especificamente para a escolarização. Na formação de professores, na Licenciatura em Pedagogia, ela se transforma em um saber a ser aprendido pelos professores em formação e a ser ensinado aos futuros alunos. Constitui assim, um saber específico, em contexto específico e com metodologia e materiais específicos. O professor atuará na escola, basicamente com os saberes disciplinares que lhes forem ensinados na formação docente, em várias disciplinas. Não constituirá esse fato um ponto frágil na formação de um professor destinado à base do sistema educacional? Não será essa uma responsabilidade muito grande para esse professor ?

Creio ser esse um dos aspectos frágeis da formação desses professores e, em especial, na formação a distância. Acredito que, em um curso presencial, o professor possa ter mais condições de propor alternativas para superar eventuais dificuldades dos alunos nas disciplinas do que na EAD. No ensino presencial, constatada alguma dificuldade em uma disciplina, o professor formador poderá recorrer a recursos e estratégias não previstas no planejamento inicial. Na EAD, mesmo que se conte com uma tutoria qualificada e tecnologias de comunicação que permitam uma interação intensa com os estudantes, o imprevisto não costuma ser considerado como uma alternativa para situações como essa.

3.2.1 Do presencial para a EAD: uma transposição complexa de saberes entre modalidades de ensino

Elaborar um curso em EAD não corresponde a transcrever digitalmente aulas presenciais. É necessário, dentre outras ações, superar a ausência do contato presencial que propicia o diálogo, as trocas de experiência e o imprevisto pedagógico que constroem e aproximam contextos. Um curso em EAD precisa ser concebido a partir da pesquisa e da implementação de estratégias que possibilitem novas formas de diálogo, de representação, de contextualização e de

proximidade, ressignificados em uma presencialidade virtual, um “ ‘*estar junto*’ *virtual*” (VALENTE, 1999, p.140).⁴⁰

Essa atividade criativa me remete a Shulman (apud MONTEIRO, 2001) ao afirmar que o professor constrói um conhecimento específico em seu ofício quando transforma conteúdos do saber que chegam à escola em conceitos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos. Trata-se do *conhecimento pedagógico dos conteúdos*,

um segundo tipo de conhecimento de conteúdo, que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil. (MONTEIRO, 2001, p.135)

A autora assinala o fato de que, embora Shulman não use textualmente a expressão “saberes da experiência”, a proposta de uma contextualização pedagógica do conteúdo pelos professores caracteriza uma articulação entre conhecimento dos conteúdos e dos processos pedagógicos, e a prática docente. Entendo que possa residir na contextualização dos conteúdos da formação docente para a modalidade EAD, por parte dos formadores, a construção de saberes complexos e específicos equivalente ao que o conceito de conhecimento pedagógico dos conteúdos, de Shulman, reiterado por Monteiro, descreve. Os formadores precisam reconstruir seu conhecimento pedagógico para disponibilizá-lo através de suportes midiáticos e procedimentos didáticos específicos, de modo que desempenhem função equivalente à sua fala nas aulas presenciais.

A complexidade das ações descritas assinala a importância que assume a formação de formadores para atuar na modalidade EAD. É importante observar que

Como professores formadores, entendemos todos os profissionais envolvidos nos processos de aprendizagem da docência de futuros professores como, por exemplo, todos os professores dos cursos de licenciatura. (BENITE et al, 2010, 259)

No contexto brasileiro, Mill apresenta a precariedade da formação de formadores para atuarem da modalidade EAD, uma vez que

⁴⁰ Vale ressaltar que a EAD como prescrita no Brasil para os cursos superiores, não prescinde de momentos presenciais. Alguns deles, são obrigatórios para as IES, mas optativos para os alunos. Outros, tais como estágios curriculares, práticas e/ou atividades de campo ou em laboratórios, e avaliações presenciais são obrigatórios para ambos. O valor das avaliações presenciais deve ser, inclusive, proporcionalmente maior do que o das avaliações a distância.

Por enquanto não há, no Brasil, cursos de formação inicial para professores na modalidade EaD e, talvez por isso, a maioria dos educadores que estão atuando em cursos virtuais tem desenvolvido seus saberes no cotidiano do trabalho pedagógico virtual. Geralmente, a formação do ofício de mestre, na educação virtual, particularmente, tem se dado por *metaformação*¹ (“aprender fazendo” ou “se formando”). Assim, eles estão aprendendo a ser professores sendo professores, isto é, por tentativa/erro/reflexão/acerto. (MILL, 2012, p.46-47)

Algumas instituições que oferecem cursos em EAD têm procurado oferecer também cursos de formação para docentes que pretendam atuar, ou que já atuem, na modalidade como, por exemplo, o LANTE/UFF; e para tutores, como o CEDERJ. No entanto, de modo geral, tais cursos ainda não constituem pré-requisito para a atuação na EAD. Assim, os docentes que atuam na EAD como formadores de professores estão sendo duplamente desafiados. Além de construir saberes específicos para a formação de professores nessa modalidade, precisam desenvolver os próprios saberes necessários a essa construção. Como autodidatas estão produzindo em serviço, nos discursos da própria formação de formadores, os sentidos da docência para os cursos na modalidade EAD.

A transposição dos saberes dos formadores, desenvolvidos no ensino presencial para o contexto da EAD, se torna ainda mais delicada nos cursos de formação inicial de professores. Essa constitui uma dificuldade tanto para os docentes formadores quanto para os professores em formação.

Para os formadores, uma vez que estarão formando, na modalidade EAD, professores que se preparam para atuar no ensino presencial. Para os professores em formação, porque precisarão realizar uma nova transposição do que aprendem, através da EAD, para o contexto do ensino presencial, modalidade na qual atuarão.

Isso significa afirmar que nos cursos de formação inicial na modalidade EAD, tendo como referência as concepções de transposição de Chevallard e de Nóvoa, pode-se observar mais de uma transposição.

Os saberes docentes dos formadores precisam ser transpostos para um novo contexto – o da EAD –, para a formação dos futuros professores. Esses últimos além de construir estratégias de aprendizagem adequadas à modalidade que lhes é pouco familiar, precisarão, mais uma vez, transpor o que aprendem através da EAD, para o contexto do ensino presencial, modalidade na qual se preparam para atuar. Tais reflexões anunciam a importância de estudos mais profundos sobre implicações da formação inicial de professores através da EAD.

Os docentes que atuam na formação de professores a distância estão sendo desafiados a construir saberes específicos para que possam atuar na modalidade, ou seja, estão construindo os discursos da própria formação como formadores na modalidade.

Como já foi dito, na EAD, a contração do tempo se vincula à formatação e à transmissão da informação. O tempo necessário à apropriação da modalidade pelos docentes, à construção de currículos e percursos de aprendizagem, e aos processos de adequação e modelagem nas mídias digitais, em geral, assim como o tempo de estudo dos alunos, costuma ser ampliado, se comparado ao ensino presencial.

Um argumento frequentemente utilizado em favor da disseminação da EAD ressalta a chamada “economia de escala”, isto é, à possibilidade de otimização de recursos, de modo a garantir acesso aos cursos a um maior número de pessoas. Desenvolvidos presencialmente, eles estariam limitados à capacidade física de uma sala de aula e de atendimento por um professor por disciplina, de modo geral.

Mais uma vez o tempo, entendido como repetição de ciclos, gera uma tensão na EAD e caracteriza o que considero uma das “armadilhas do tempo na EAD”. Um quantitativo maior de alunos estudando a distância implica em recursos técnicos e metodológicos para dar conta de uma quantidade proporcional de acessos a materiais de estudo e atividades, consultas a serem respondidas, de orientações a serem dadas, de dinamização de atividades síncronas e assíncronas, de avaliações, bem como de mecanismos de acompanhamento, controle e de registros acadêmicos.

Tudo isso precisa acontecer de forma sincronizada. É comum que sejam negligenciadas ou subestimadas necessidades de canais e mecanismos de comunicação compatíveis com o número de alunos e a natureza do programa, conexão estável à Internet, ambientes virtuais de aprendizagem com interfaces amigáveis e de fácil operação com capacidade de atender o total de alunos, uma relação tutor/aluno compatível com o nível de interatividade pretendida, de disponibilidade de materiais para estudo e consulta e de logística de acesso para todos os alunos.

Parece se confirmar a hipótese de que grande parte dos problemas atribuídos à modalidade estão ligados, de fato, a decisões de caráter político, anteriores e determinantes do modelo de EAD a ser implementado. Os docentes, assistidos ou não por pessoal capacitado para desenvolver o design dos materiais de estudo, precisam de tempo para transpor os conhecimentos para a modalidade e para os suportes disponíveis. Essas decisões demandam tempo e as ações

delas decorrentes também.

3.3 A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA NA EAD

A complexidade da docência na EAD não pode ser subestimada. No que diz respeito à atuação docente, segundo o documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, do Ministério da Educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>, espera-se que os professores que atuam em EAD sejam capazes de:

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

A leitura da lista de expectativas com relação aos professores que atuem na EAD revela um conjunto de atribuições mais complexas do que as do ensino presencial. Uma vez que o contato entre professor e alunos é mediado por materiais de estudo, cuja elaboração constitui uma de suas muitas atribuições, não se trata simplesmente de substituir a presença física por um texto ou material audiovisual. Trata-se de uma produção midiática em que se estabeleça um diálogo entre estudante e professor no qual, próximo ao que ocorre na sala de aula, este último elabore pedagogicamente o conteúdo a ser aprendido pelo aluno.

Com ou sem a colaboração de profissionais especializados, a atuação do professor na EAD, que, como visto, pode abranger a elaboração de conteúdo, a produção de videoaulas ou de atividades para ambientes virtuais de aprendizagem, será bem mais complexa e terá maior alcance do que o que consegue usualmente em suas turmas, no ensino presencial.

Tal complexidade indica a importância que o trabalho docente assume na EAD. Ou, segundo, Carmem Neves

É engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos a distância, os professores veem suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”

Num programa a distância, portanto, eleva-se o nível de exigência dos recursos humanos envolvidos: além de professores-especialistas nas disciplinas, deve-se contar com tutores,

avaliadores, especialistas em comunicação e no suporte de informação escolhido, entre outros. (Neves, 2005, p 138)

O texto confirma que elaboração de conteúdos é apenas uma das tarefas características da docência na EAD. Dela se ocupam os professores conteudistas, ou autores. É bastante comum, inclusive, trabalhos de parceria entre dois ou mais conteudistas. Existe ainda a função de coordenação de disciplina, que pode ou não ser desempenhada pelos professores conteudistas. A presença de mais um ator – o tutor – permite ampliar a atuação do professor (autor, conteudista e/ou coordenador de disciplina) para grupos maiores e dispersos de alunos, criando, assim, novas formas de mediação. Ela gera mais uma função para o professor: a de coordenar a atuação dos tutores que com ele atuam.

Essa atividade complexa do professor da EAD, traz para o debate um outro aspecto que poderíamos considerar como uma espécie de “*mais-valia*” pedagógica.

Como já citado, utilizo a expressão tendo como referência o conceito de “*mais-valia relativa*”, desenvolvido por Marx, como a forma de aumentar a produção, uma vez vencido o limite de tempo disponível para o trabalho, através da otimização das condições de produção, ou seja, da maquinaria empregada. (MARX, 1980, p.362).

Embora tendo em vista as diferenças entre o trabalho docente na EAD, com as TIC, e o trabalho fabril e seu maquinário ao tempo de Marx, a meu ver, existe uma apropriação, no mínimo de caráter pedagógico, do produto do trabalho do professor como conteudista, como autor que se replica sem seu controle, sem que seja necessária sua presença, através do uso de mídias, das TIC e de equipamentos em rede.

Segundo o texto dos Referenciais de qualidade em EAD, o professor deve ser o responsável pelo desenho pedagógico, articulando leituras, atividades individuais e interativas, e intervenções. O material, é apenas um dos componentes dessa estrutura complexa e pedagogicamente arquitetada. No entanto, quando esse material passa a ser usado isoladamente em outros contextos, além de se alterar a proposta inicial, a totalidade do trabalho docente deixa de ser considerado e apenas a parte replicável do projeto passa a ser reproduzida, à revelia do professor autor.

Aqui, também se observa uma contração/expansão de espaço e de tempo. Um professor, que na educação presencial trabalha por uma quantidade de tempo predefinida, com um número definido de turmas e de alunos por turma em locais também definidos pode, na EAD, ter seu trabalho docente multiplicado por um número indeterminado de alunos, de turmas em inúmeras

localidades, conforme o desenho do curso definido pela instituição na qual atue. Mesmo quando o número máximo de atendimentos é previamente definido, na EAD, a proporção de alunos por professor geralmente ultrapassa consideravelmente a relação estabelecida nos cursos presenciais.⁴¹

Dantas (2001) identifica, na sociedade contemporânea, que a mais-valia corresponde à “*intensificação do tempo*”. Poderíamos, no caso da EAD, supor uma intensificação do tempo no fazer pedagógico, na ação docente. Neste caso, a mais-valia se reflete sobretudo no acúmulo de trabalho que transborda para os tempos de descanso, de vida familiar, uma vez que a sala de aula virtual se instala onde quer que haja conexão com a Internet, tendência cada vez mais presente no que Lazzarato e Negri descrevem como “trabalho imaterial” ou que Mill apresenta como “teletrabalho”, conceitos que veremos a seguir.

Tomando como referência o conceito de trabalho de Marx (1983), como o esforço físico despendido pelo homem e a mensuração desse esforço pelo capitalismo em unidades de tempo, para efeito de remuneração, tempo de trabalho se torna um valor de troca. Segundo Dantas (2009, p 6) “*O valor de troca das mercadorias não será função da informação processada e comunicada, mas do tempo de trabalho igual, ou abstrato, ou simples, socialmente nelas incorporado.*”

O trabalho docente na EAD nos remete, também, ao conceito de “*trabalho imaterial*” (LAZZARATO e NEGRI, 2001), na medida em que, a partir do uso intensivo das TIC, todas as etapas, da produção até a fruição podem se dar exclusivamente no espaço da comunicação informatizada, no ambiente virtual. Devido a essa imaterialidade, as dificuldades de mensuração, quantificação e valoração se ampliam. A quantas horas presenciais corresponde uma hora de aula a distância? Como se quantifica o tempo da docência distância? Como quantificar o tempo dedicado a consultas individuais e às pesquisas realizadas para respondê-las? Como mensurar o tempo de trabalho em uma jornada que acompanha o docente a qualquer lugar, em qualquer tempo? Propor modelos para quantificação de tempos de trabalho na EAD é um desafio necessário, mas ainda evitado.

⁴¹ Segundo site do INEP (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news99_01.htm) em 1999 a média das universidades públicas e privadas seria de 12,9 alunos por professor.

O trabalho docente na EAD pode ser caracterizado, ainda, como teletrabalho. Mill, assim o considera e evoca o Relatório sobre o teletrabalho na União Europeia que o define como trabalho que pode ser realizado “*fora das instalações da entidade patronal, através da utilização de redes informáticas e da telecomunicação*” (Welz e Wolf apud MILL, op. cit, p.11). Mill chama a atuação para a forma como o tempo de teletrabalho, vai invadindo outros tempos da vida do trabalhador.

Como fase visível do teletrabalho, percebe-se a noção (quase “naturalizada”) dos benefícios dessa forma de organização das atividades, entre eles, o que leva as pessoas a realizar atividades nas horas de descanso, lazer, convívio social e socialização. Ou seja, em termos marxistas, tempos e espaços de reprodução tornam-se tempos produtivos. (MILL, 2012, p.12)

Em cursos a distância, a remuneração da elaboração de conteúdo para o material de estudos, uma das atribuições da docência, costuma ser parametrizada por uma relação entre tempo e número de laudas produzidas. Considera-se que, em média, cada lauda de conteúdo elaborada subsidia a produção de material para 3 ou 4 horas de estudo.

Se considerarmos as pesquisas a serem feitas, as adaptações de textos de várias fontes, as adequações necessárias para conferir dialogicidade ao texto, um ritmo que estimule a leitura e a reflexão, uma visão tão polifônica quanto possível dos conteúdos, provavelmente a remuneração não corresponde ao esforço realizado. O tempo efetivamente trabalhado supera o tempo remunerado. Assim, a (des)consideração do esforço e do tempo despendidos tem parametrizado a autoria na EAD. Além disso, uma vez elaborado o material, o professor poderá ser dispensado ou passar a dinamizar, auxiliado por tutores, quantitativos de alunos definidos pela instituição na qual atue, com remuneração diferente da que receberia no ensino presencial.

No modelo de EAD disseminado no Brasil a ação da tutoria ocupa um papel importante e possibilita uma extensão da atividade docente no desenvolvimento do curso. Muitas vezes o tutor é o responsável pelo contato direto e continuado com os estudantes, além de compartilhar outras atribuições da docência. No entanto, na estrutura da EAD, ele ocupa uma posição pouco clara, exerce uma atividade não regulamentada na estrutura acadêmica. Esse constitui, a meu ver, o aspecto mais crítico da EAD, do ponto de vista da implementação dos cursos.

Existem, hoje, inúmeros arranjos e proporções entre tutores, professores e alunos. Embora não haja nenhuma normativa quanto à relação entre número de tutores e alunos para a graduação a distância, observa-se que no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a

distância do INEP, o indicador “Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante” determina o conceito mais baixo (1) “Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 60”. O conceito mais elevado (5) deve ser atribuído “Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é menor ou igual a 30” (INEP, 2012, p17). Esses dados nos remetem à arquitetura da docência na EAD e seus atores.

3.3.1 Tempos de ensinar e de aprender na EAD

Existem diferentes concepções de educação a distância, cada uma delas ressaltando aspectos distintos da modalidade. Essa diversidade se reflete na forma de conceber o ensino, a aprendizagem, o perfil de professores e estudantes e o nível de interatividade nos cursos.

Sommer destaca essa variedade de concepções e soluções metodológicas que influenciam a própria definição do que seja a EAD ao afirmar que

É inegável que quando nos referimos a EaD não estamos tratando de um bloco monolítico, uniforme. Sob o rótulo “ensino a distância”, encontramos desde cursos cuja tecnologia preponderante (senão exclusiva) é o vídeo acompanhado por apostilas até cursos e instituições que alicerçam os processos de ensino em plataformas digitais bastante sofisticadas, como metaversos, que possibilitam a criação de mundos digitais virtuais em três dimensões. (SOMMER, 2010, p 20)

Mill, valorizando o aspecto do não compartilhamento do espaço, define EAD de forma simplificada, como “uma modalidade que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local”. A partir do desdobramento desse conceito o autor destaca “quatro aspectos elementares da EaD”

- o estudo da EaD é um estudo de aprendizado e ensino – e, como destacamos anteriormente, nisso reside o equívoco de trata-la apenas como ensino a distância ou como *e-learning* (aprendizagem a distância);
- o estudo da EaD é um estudo de aprendizado planejado, e não acidental;
- o estudo da EaD é um estudo de aprendizado que normalmente se dá num espaço diferente do local de ensino; e
- o estudo da EaD é um estudo de comunicação por meio de diversas tecnologias. (MILL, 2012, p.23)

Neder, ao caracterizar a EAD, destaca o deslocamento da centralidade da presença física e da decomposição espaço-temporal dos processos de ensinar e de aprender, afirmando que

A estrutura da EAD modifica o esquema de referência, associado à presença do professor e do estudante, uma vez que decompõe o ato pedagógico em duplo momento e lugar: o ensino é mediatizado; a aprendizagem resulta do trabalho que o aluno realiza; a reação deste ao ensino chega indiretamente ao professor, através dos tutores; a interação, que em sala de aula constitui o mecanismo de ajustamento do processo de ensino-aprendizagem, é em grande parte reduzida. (NEDER, 2009, p.99)

A diversidade de concepções de educação a distância acarreta variações também no desenho pedagógico dos cursos nesta modalidade e no nível de utilização de recursos tecnológicos. No intuito de estabelecer alguns parâmetros em meio a essa diversidade, o documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, do Ministério da Educação, aponta aspectos essenciais a qualquer curso realizado na modalidade. De acordo com o documento, no que se refere ao ensino superior, regulado pelo MEC:

(...) um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. (MEC, 2007, 12)

O texto ressalta a importância da manutenção de um sistema de comunicação na EAD que garanta a qualidade do curso, tanto no que diz respeito à agilidade no trato das questões sistêmicas quanto na facilitação da interação entre os participantes, do ensino e da aprendizagem. Para que o tempo de resposta seja sempre o menor possível é importante dedicar um tempo, previamente e ao longo dos cursos, para atividades que vão desde o planejamento e a manutenção de ambientes virtuais adequados à comunicação até a capacitação de todos os participantes, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do uso adequado das ferramentas disponíveis. Essa dedicação de tempo envolve, além dos professores, as equipes de tutoria e os profissionais de apoio técnico, acadêmico e administrativo. Essa capacitação, embora necessária, ainda enfrenta vários obstáculos tanto do ponto de vista das instituições quanto dos participantes.

O tempo dedicado pelos professores ao trabalho na EAD, antes e durante um curso, pode ser dimensionado de forma inadequada. No ensino presencial, a prática da estruturação do trabalho docente em aulas, em “tempos de aula” de duração predeterminada, explicita a rotina de trabalho do professor e facilita o dimensionamento do esforço e da quantidade de tempo necessários para tanto. Na EAD, o fato de os alunos não compartilharem tempo e espaço físico dificulta o dimensionamento das demandas de tempo, já que os alunos podem estar em ritmos

diferentes. Como a docência em EAD se caracteriza pelo compartilhamento, o trabalho com tutores também demanda uma quantidade de tempo nem sempre adequadamente dimensionada. De modo geral, a experiência adquirida na continuidade do trabalho vai possibilitando dimensionar melhor essas demandas.

O trabalho docente na EAD, que em geral se soma à atuação no ensino presencial, costuma suprimir diligentemente o tempo do ócio, da fruição, do deleite. O tempo das agendas e cronogramas, dos prazos rígidos a serem cumpridos, artifícios lógicos para balizar percursos de aprendizagem sem presencialidade ocupam tempos não computados dos professores da EAD.

Para o estudante, a contração do tempo na EAD, suprime o deslocamento até o espaço escolar. O tempo empregado no estudo, como já visto, não pode ser contraído ou diminuído. Ao contrário, uma vez que o contato professor-aluno-alunos na EAD não replica virtualmente o modelo das aulas presenciais, cujas explicações detalhadas podem poupar algum tempo de estudo, a mediação específica da modalidade, costuma demandar um tempo maior a dedicado à leituras e aos estudos.⁴² Em um curso presencial entende-se que o tempo dedicado a assistir às aulas, deve ser complementado por um tempo equivalente de leituras, pesquisas e estudos. Na EAD, o estudo independente se torna uma exigência, devido à centralidade que ocupa na modalidade e os esclarecimentos de Tutores e Professores são complementares aos estudos.

É importante observar que os tempos de leitura, estudo e pesquisa, necessários à aprendizagem na educação presencial, são ainda mais intensamente demandados na EAD. Grande parte das informações e mesmo das ferramentas de comunicação mais usadas na EAD (fórum e correio eletrônico, por exemplo) têm como base o texto escrito. A título de referência, o “Guia para elaboração de conteúdos educativos da Universidade de Granada” (CVUG, 2005) considera que um estudante seja capaz de ler, com o objetivo de aprender, de 3 a 4 laudas de texto por hora. Esse cálculo é bastante aceito, levando-se em conta possíveis links a serem pesquisados, imagens, tabelas e esquemas a serem compreendidos, sínteses e sinopses a serem realizadas no estudo. Pode-se imaginar, portanto que, em uma disciplina de 60 horas, o estudante de EAD chegue a estudar cerca de 180 a 240 laudas de texto, observando-se as explicações anteriores sobre a composição do material de estudo.

⁴² Sobretudo quando se utiliza recursos das TIC na EAD, é importante considerar como tempo de estudos a apropriação das ferramentas a serem utilizadas como as comunicacionais, os deslocamentos através dos ambientes de aprendizagem, de pesquisa, de contato com mediadores e colegas, de participação em fóruns, *chats* e listas de discussão e de atividades em grupos virtuais.

Esse tempo de estudo não corresponde a uma simples leitura, uma decodificação da escrita. Ela tem por objetivos a apropriação e a ressignificação de conteúdos. Essas leituras responderão a textos anteriores e anteciparão textos aos quais precedem, (BAKHTIN, 2010) gerando uma teia de saberes característica do processo ensino-aprendizagem.

Há ainda a necessidade de compatibilizar o tempo cronológico, das leituras, e o tempo pedagógico, da aprendizagem, para Chevallard (op. cit., 75) “*tempo didático*”, ou a capacidade de programar a aquisição do saber, caracterizada pela dialética entre o antigo (já sabido) e o novo (a aprender). Na relação didática, o professor é capaz de antecipar a aprendizagem dos alunos e conduzir o que o autor denomina de “*cronogênese do saber*”, ou seja, a transformação do novo em já sabido. Como ele detém mais saber do que os alunos, professor e alunos se encontram em patamares distintos do saber, o que constitui a “*topogênese do saber*”.

Mesmo quando o aluno efetiva a apropriação do saber do qual o professor era detentor é ainda esse último quem detém o poder de propor novas etapas de aprendizagem. Na EAD este é um grande desafio: proporcionar materiais e atividades que instiguem e alimentem adequadamente essa relação entre o novo e o já sabido. Mas o quê, de fato, se conhece sobre o estudo a distância que habilite o professor a estabelecer duração, encadeamento e ritmo dos estudos já que ele não pode controlá-los presencialmente? E, devemos admitir, mesmo no ensino presencial, a maioria dessas decisões é determinada mais pela tradição, pelo costume, do que por argumentos pedagógicos consistentes.

Entendo que a possibilidade de diminuir a distância geográfica (contração do espaço) entre quem ensina e quem aprende, através da EAD, constitui um aspecto bastante relevante da modalidade. Da mesma forma, a possibilidade de, com uma estrutura logística adequada, encurtar, pela sincronicidade de ofertas e não pela diminuição da duração de cada curso, mas do prazo total (contração do tempo) para formação de grandes contingentes – no caso, de professores – me parece igualmente relevante. A não obrigatoriedade da presença física e o alcance das TIC permitem, ainda, experimentar uma sensação de ubiquidade⁴³, de expansão de estratégias de aprendizagem incomuns na sala de aula convencional.

43

Educação ubíqua é aquela na qual o aluno pode construir o conhecimento em qualquer lugar e a qualquer hora, basta ter objetos de aprendizagem, ser mediado para que eles se integrem e participar de um ambiente no qual possa ter uma zona de desenvolvimento proximal (SHIN et al., 2011) Os objetos de aprendizagem (livros, práticas laboratoriais e em campo etc.), a mediação, realizada pelo professor-tutor e a zona de desenvolvimento proximal, interação com os colegas no ambiente escolar, são características fundamentais na educação presencial (SÁNCHEZ-ALONSO et al., 2011). Porém, com a expansão da educação aberta e a distância (EaD) estes itens também puderam ser observados nesta modalidade de ensino. (SANTANA, 2013, p.120)

Entendo, também, que é necessário dimensionar com mais clareza, e com base em dados de realidade, os tempos do ensino e da aprendizagem nas ações de EAD em todas as suas etapas. Da mesma forma, ação docente na EAD deve ser considerada em toda a sua complexidade para que não se transforme em uma atividade apoiada e limitada unicamente à prática dos que dela participam e na qual o processo de tentativa-e-erro – que se procura superar através das ações de formação de professores – não se transforme na única oportunidade para que os formadores construam a sua própria docência.

3.3.2 A docência como ação compartilhada na EAD

Docência, na EAD, pode ser considerado um termo coletivo. Ela constitui uma atividade complexa, que se desdobra em diversas ações, geralmente desenvolvidas em equipe. São ações de autoria (elaboração de conteúdo e de materiais de estudo), criação de percursos de aprendizagem (planejamento de disciplina), coordenação de disciplina (acompanhamento do curso e proposição de atividades), de mediação pedagógica (estratégias pedagógicas e tutoria), de coordenação da mediação (coordenação da equipe de tutores da disciplina) e de avaliação da aprendizagem. Essa complexidade já foi abordada quando descrevi as atribuições do docente constantes no documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância⁴⁴, do Ministério da Educação.

Em uma primeira análise, constatamos a presença de, pelo menos dois atores na docência em EAD: o docente propriamente dito, professor da instituição responsável pelo curso e o tutor, em geral não professor da instituição, com formação superior compatível com a área de atuação. Este trabalho em equipe, com responsabilidade compartilhada e a necessidade de planejar detalhadamente as ações, antecipar situações e de abrir mão de parte da autonomia docente em função de compromissos estabelecidos coletivamente, acarretam grandes mudanças na maneira de conceber a docência.

Neder destaca a importância de tutoria, tratada por ela como “*orientação acadêmica*”, quando se pretende uma EAD comprometida, não apenas com a certificação, mas também com a formação de professores reflexivos, críticos e comprometidos com sua função docente, ao afirmar que

⁴⁴ Ver <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

A orientação acadêmica é compreendida como um dos elementos do processo educativo que viabiliza, em razão de suas características, a (res)significação da educação a distância, principalmente quanto ao rompimento com a noção de tempo/espaço da escola tradicional: tempo como objeto exterior ao homem, não experiencial [45]. (NEDER, 2009, p 143)

Na EAD, o termo tutoria também tem sido foco de polêmica e de concepções diversas. Em algumas propostas pedagógicas para a EAD e na concepção defendida pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/CAPES/MEC – a Tutoria é um desdobramento da Docência que tem como função principal constituir mais um nível de mediação, entre o material produzido pelos docentes e o estudante. Cabe também a ela, nessa concepção, sob a coordenação dos docentes responsáveis pelas turmas, acionar mecanismos de interação virtual e de comunicação constante com os alunos⁴⁶.

Talvez um dos aspectos mais polêmicos da interseção formação docente e modalidade educacional resida na aproximação da prática escolar e a organização dos programas de estágio. Sem uma reflexão profunda sobre a proposta pedagógica e a definição de estratégias bastante específicas de acompanhamento, essa pode se tornar uma operação de caráter menos pedagógico do que se necessita. No entanto, o problema não está restrito ao âmbito da EAD: esse é um dilema enfrentado também no ensino presencial.

Por fim, isso corrobora a ideia de que, para além da modalidade educacional em que se realize, a discussão sobre a formação de professores se torna cada vez mais importante – embora não bastante – ante as questões que a educação escolar contemporânea enfrenta.

Analisando os aspectos ressaltados pelos autores reitero que a questão da modalidade através da qual se realiza essa formação, embora constitua uma discussão válida e necessária, envolvendo dimensões políticas e estruturais, constitui apenas mais uma das múltiplas dimensões a ser abordada no debate sobre a docência e a formação docente contemporânea.

3.3.2.1 A Tutoria no Consórcio e no Curso LIPEAD

Creio, nesse momento, ser oportuno detalhar um pouco mais como vem sendo tratada, no Consórcio e, por conseguinte, no Curso LIPEAD, a questão da Tutoria.

⁴⁵ Referência a uma concepção do tempo como construção cultural, no espaço do simbólico, do subjetivo, estruturado e estruturantes da própria subjetividade, vista pela autora em Merleau Ponty, (1971, p 425).

⁴⁶ Para mais detalhes, ver o documento SEED/MEC “Referenciais de qualidade para educação superior a distância” em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

Esses atores da docência compartilhada no Consórcio, como de modo geral, na UAB, recebem uma bolsa específica para desempenhar funções de apoio aos Docentes das IPES que respondem pela coordenação das disciplinas e componentes curriculares dos cursos. No caso específico do CEDERJ, os Tutores podem receber bolsas de duas origens distintas; a bolsa UAB e a bolsa CEDERJ.

Na página da CAPES destinada à UAB (<http://www.uab.capes.gov.br/>), a bolsa UAB é descrita como

A remuneração dos profissionais que atuam nos cursos de formação inicial e continuada e nos polos de apoio presencial do Sistema UAB é feita por meio de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela CAPES/MEC, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. (CAPES s/d, s/p)

De acordo com o texto do Edital nº 2/2015, a concessão da bolsa CEDERJ é regida pela

Lei nº 5805, de 20 de agosto de 2010, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participante de programas da Fundação CECIERJ e do Decreto nº 42.810, de 19 de janeiro de 2011, que regulamenta a concessão de bolsas de estudo e pesquisa à participante de programas da Fundação CECIERJ. (SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015, s/p)

Os candidatos precisam ser aprovados em processo de seleção regido por Edital Público específico para atuar na Tutoria e para o recebimento da bolsa respectiva. Constam desses Editais, além dos critérios de seleção, as atribuições dos Tutores a distância, que atuam nas IPES, em contato direto com os Professores Coordenadores da Disciplina e através de telefone e do ambiente virtual (Plataforma CEDERJ) com os estudantes e os Tutores presenciais e os Tutores presenciais, que atuam nos Polos, em contato direto com os estudantes.

O Edital nº 2/2015, publicado na página da Fundação CECIERJ, que regulamentou a seleção pública de Tutores a distância para os cursos de graduação, realizado em 2015, apresentou uma lista de dezenove atribuições dos Tutores a distância. A maioria delas está diretamente ligada à atividade docente, como pode ser constatado na transcrição, a seguir:

IX- DAS ATRIBUIÇÕES DOS TUTORES A DISTÂNCIA

- 1 Participar das atividades de capacitação/avaliação de tutores propostas pela Diretoria Adjunta de Tutoria e pelas coordenações de tutoria dos cursos e coordenadores de disciplina.
- 2 Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo da área.
- 3 Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade e ajudar os estudantes a se manterem atualizados.
- 4 Conhecer a estrutura de funcionamento da sala de tutoria da universidade onde atua.

- 5 Cumprir com pontualidade os horários de atendimento aos alunos na sala de tutoria das universidades, de acordo com o estabelecido pela Coordenação do Curso e Diretoria Adjunta de Tutoria, bem como as tarefas designadas pela Coordenação do Curso.
- 6 Atender as consultas dos estudantes, sempre incentivando-os a encontrar a resposta e certificando-se de que a dúvida foi sanada.
- 7 Orientar os alunos, para o método de educação à distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem e sobre a importância da utilização de todos os recursos oferecidos para a aprendizagem.
- 8 Encorajar e auxiliar os estudantes na busca de informações adicionais nas mais diversas fontes de informação: bibliotecas virtuais, endereços eletrônicos, bibliotecas, etc.
- 9 Comunicar-se com os alunos que não procuram a tutoria a distância ou ausentes nas avaliações, através de e-mail/telefone, encorajando-os a recorrer à tutoria a distância/presencial como um auxílio no processo de aprendizagem.
- 10 Auxiliar o professor coordenador de disciplina na oferta de oportunidades de aprendizagem através da plataforma (fórum, “chats”, construção de páginas da disciplina, formação de grupos de estudo virtuais, etc), acompanhando e atualizando as informações pertinentes à sua disciplina na plataforma.
- 11 Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do estudante, suas principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos e registros de informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os estudantes apresentam em relação a tópicos das disciplinas e respectivo material didático.
- 12 Auxiliar o professor coordenador de disciplina na elaboração, preparação e teste de atividades práticas presenciais.
- 13 Participar da correção das avaliações tanto presenciais como a distância, bem como da elaboração de gabaritos, sempre que solicitado.
- 14 Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado.
- 15 Participar das visitas presenciais aos polos, sempre que solicitados pelas Coordenações.
- 16 Participar de encontros, atividades culturais, videoconferências, videotutorias e seminários presenciais programados pela coordenação do curso.
- 17 Realizar as orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso, quando previstas na matriz curricular do curso, preferencialmente on-line, e de acordo com as suas disponibilidades e de seus orientandos.
- 18 Avaliar as monografias ou trabalhos de conclusão de curso, quando previstas na matriz curricular do curso.
- 19 Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando à avaliação das instâncias pertinentes para renovação da mesma. (SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015, s/p)

As equipes de Tutores presenciais, que atuam nos Polos, realizando atendimento presencial aos alunos, e as equipes de Tutores a distância, que atuam na IPES, desenvolvem atividades mais ou menos complexas, do ponto de vista pedagógico, de acordo com as cargas horárias que dedicam às disciplinas, com seu próprio currículo acadêmico e com a estruturação das equipes e estratégias definidas nas disciplinas.

O Edital nº 3/2014, publicado na página da Fundação CECIERJ, que regulamentou a seleção pública de Tutores presenciais para os cursos de graduação, realizado em 2014, também

apresentou uma extensa lista com vinte e três atribuições dos Tutores presenciais, também em sua grande maioria, relacionadas à docência, como se pode constatar na transcrição, a seguir:

IX – DAS ATRIBUIÇÕES DOS TUTORES PRESENCIAIS:

- Participar das atividades de capacitação e de avaliação dos tutores propostas pela Diretoria Adjunta de Tutoria, pela Coordenação de Tutoria e pelos coordenadores de disciplinas (no mínimo 3 atividades por período letivo). Isto envolverá deslocamentos para outras cidades (para um polo diferente do de sua atuação ou para a universidade responsável pela disciplina), podendo haver necessidade de pernoite.
- Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da disciplina.
- Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade e ajudar os estudantes a se manterem atualizados.
- Conhecer a estrutura de funcionamento do polo regional onde atua.
- Estar presente no polo, no horário previsto para atendimento e orientação dos discentes, realizados aos sábados e/ou em dias de semana (3a à 6a feira) à noite, seguindo escala feita pelo diretor de polo.
- Trabalhar o material didático com o aluno, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria e autônoma de estudo.
- Familiarizar o aluno com o hábito da pesquisa bibliográfica (sugerida ou não no material didático), no sentido do aprofundamento e atualização dos conteúdos das disciplinas.
- Orientar o aluno, através da prática, para a metodologia da educação a distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem.
- Orientar o aluno, individualmente ou em grupo, visando à complementação dos seus estudos.
- Orientar os alunos nas aulas de laboratório, aulas práticas ou trabalhos em grupo, realizados aos sábados e estabelecidos pela coordenação de disciplina.
- Cadastrar, na plataforma, a frequência dos alunos nas sessões de tutoria.
- Produzir relatório mensal de desenvolvimento de conteúdo da disciplina, a ser enviado para o coordenador da disciplina, assim como a folha de frequência semanal dos alunos e suas principais dúvidas, a ser entregue ao tutor coordenador ou ao diretor de polo.
- Conhecer as ferramentas de apoio oferecidas para as disciplinas em que atua, orientando os estudantes para o uso dessas ferramentas.
- Incentivar os estudantes a participarem das atividades oferecidas pelas disciplinas em que atuam, tanto as presenciais quanto as oferecidas na plataforma.
- Assistir o estudante, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria de estudo.
- Discutir e esclarecer as dúvidas de conteúdo.
- Participar da aplicação das avaliações presenciais realizadas em finais de semana pré-determinados, seguindo escala feita pelo diretor de polo, em número proporcional à sua carga horária total.
- Participar da confecção do gabarito de correção das avaliações, quando solicitado pelo coordenador de disciplina.
- Corrigir as Avaliações a Distância (ADs).
- Manter-se em comunicação permanente com o coordenador da disciplina, bem como com o tutor coordenador e a direção do polo, informando-os sobre o andamento da disciplina.
- Realizar as orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso, quando previstas na grade curricular do curso, preferencialmente online, e de acordo com as suas disponibilidades e de seus orientandos.
- Avaliar as monografias ou trabalhos de conclusão de curso, quando previstas na grade curricular do curso.

- Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ, dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando à avaliação para renovação da mesma. (SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2014, s/p)

Na prática, em resumo, espera-se que os Tutores presenciais realizem sessões de tutoria coletivas e/ou individuais, respondam ou encaminhem questões que exijam respostas mais complexas ou pesquisas aos Tutores a distância e participem da organização de atividades presenciais, como na aplicação de avaliações presenciais,. Os Tutores a distância, por sua vez, devem responder às questões de alunos e de Tutores presenciais, e realizar atividades que possam ser desenvolvidas a distância, segundo orientação dos Coordenadores de Disciplinas.

3.3.2.2 A docência como “polidocência” em EAD

As mudanças geradas pela reconfiguração da docência na EAD deslocam limites e colocam em discussão sentidos já fixados sobre o trabalho do professor, de modo geral. Em sua tese sobre docência coletiva, Isaura Nobre assinala a alteração, na EAD, da correspondência já fixada no ensino presencial, de um professor por turma

Um professor no ensino presencial é responsável por mediar a aprendizagem de uma turma, em média, com 30 alunos e, para tal, torna-se necessário preparar material instrucional e avaliações. Já na modalidade EaD, em especial no programa UAB, trabalha-se com uma quantidade grande de alunos, para uma única disciplina. Sendo assim, a passagem do professor que atua no modelo presencial para o a distância não ocorre numa correspondência um professor-para-uma turma, e sim, em um professor-para-muitas turmas, ou seja, o professor ao invés de atuar em uma única turma passa a ser responsável por ministrar uma determinada disciplina para uma grande quantidade de alunos em diferentes áreas geográficas. Dessa forma, seu papel realizado por apenas um professor no presencial, passa a ser realizado por diferentes atores (docência coletiva), para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. (NOBRE, 2013, p19)

Mill chama a atenção para o fato de que apesar da consolidação já alcançada pela EAD no Brasil

(...) ainda não foram resolvidas algumas questões básicas, como a condição profissional dos docentes na EAD e a clara definição dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico virtual. A melhor estruturação da modalidade, do ponto de vista pedagógico, tecnológico, legal (legislação) e de infraestrutura ainda não supre a fragilidade da EaD como campo de trabalho. Nossas pesquisas indicam que a docência na EaD ainda não está profissionalizada, é uma força geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade – um tratamento ainda inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado. (MILL, 2012, p 45)

A despeito dessa ainda frágil estruturação, o trabalho compartilhado tem caracterizado a docência na EAD. Mill utiliza o termo “polidocência” para caracterizar a forma colaborativa e fragmentada como se dá essa docência. (MILL, 2012, p47)

O autor distingue o termo “polidocência” da noção de “docência coletiva”, (Belloni, 2003) argumentando que, enquanto a segunda se refere prioritariamente ao educador, o primeiro coloca em evidência o fazer do trabalhador da EAD, o coletivo de teletrabalhadores docentes que se dedicam ao processo de ensino-aprendizagem na EAD, ainda que tenham funções e formações distintas, compartilhando decisões pedagógicas em consonância com a concepção de EAD na qual se inserem. (MILL, 2012, p 69).

Neste coletivo de teletrabalhadores a figura do tutor se destaca embora seu *status* profissional continue nebuloso ou, melhor dizendo, ignorado . A tutoria constitui um nível de mediação que amplia a possibilidade de relação docente-aluno. A proporção de docentes e tutores nos cursos costuma ser definida pelos projetos pedagógicos e pelo quantitativo de alunos atendidos. Como manter a coerência entre essas instâncias e articular esses atores garantindo a polissemia, a pluralidade cultural, sem perda do foco da formação, é um dos pontos nevrálgicos da modalidade.

Antes do apoio das TIC, a mediação na EAD era fortemente baseada no texto do docente presente nos materiais de estudo, uma vez que a precariedade dos processos e recursos comunicacionais – em geral correspondência, telefone ou fax – dificultavam uma interação mais frequente de estudantes entre si e seus orientadores. Segundo Gutiérrez e Prieto, a mediação pedagógica

(...) ocupa um lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino-aprendizagem. No caso da relação de presença é o docente quem deveria atuar como mediador pedagógico entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos estudantes.

Nos sistemas de educação a distância a mediação pedagógica acontece por meio dos textos e outros materiais postos à disposição do estudante. (GUTIÉRREZ ; PRIETO 1994, p.61)

O uso intensivo das TIC exige uma expansão do conceito de Gutiérrez, já que a mediação na EAD ultrapassa, hoje, o material de estudos. Em texto elaborado para Curso de Formação de Mediadores Pedagógicos para EAD, realizado na CCEAD da PUC-Rio, (MEDEIROS, 2007, p.11) apresentou um quadro comparativo resumido das ações de docência na educação presencial e na EAD, de modo a exemplificar a complexidade da docência na EAD, reproduzido a seguir:

AÇÕES TÍPICAS DA DOCÊNCIA	QUEM REALIZA NO ENSINO PRESENCIAL?	QUEM REALIZA NA EAD?
DESENVOLVER A EMENTA DA DISCIPLINA	PROFESSOR	PROFESSOR AUTOR (CONTEUDISTA) E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
PLANEJAR A DISCIPLINA, SELECIONAR OS TEMAS, AS ÊNFASES E OS MATERIAIS DE ESTUDO.	PROFESSOR	PROFESSOR AUTOR (CONTEUDISTA) E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
PREPARAR VERSÃO PARA ENTREGA OU APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS (TEXTOS, ATIVIDADES, EXEMPLOS, IMAGENS, VÍDEOS) AOS ALUNOS.	PROFESSOR (EM ALGUNS CASOS, EQUIPES ESPECIALIZADAS)	PROFESSOR AUTOR (CONTEUDISTA) ESPECIALISTAS EM DESIGN DIDÁTICO E GRÁFICO, NAS MÍDIAS ESCOLHIDAS E PROGRAMADORES
PLANEJAR AULAS E DISTRIBUIR TEMAS, MATERIAIS E DEFINIR ESTRATÉGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM.	PROFESSOR	PROFESSOR AUTOR, ESPECIALISTAS EM DESENHO DIDÁTICO E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
ADEQUAR O PLANEJAMENTO ÀS CONDIÇÕES DA TURMA NO MOMENTO DA AULA OU ESTUDO.	PROFESSOR	MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR) E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
CONTEXTUALIZAR INFORMAÇÕES E ABORDAGENS DOS TEMAS À CULTURA DOS GRUPOS.	PROFESSOR	MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR) PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
DESENVOLVER ESTRATÉGIAS E DINÂMICAS DE APRESENTAÇÃO E ESCLARECIMENTO DOS TEMAS DE ESTUDO.	PROFESSOR	PROFESSOR AUTOR, MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR) E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
APOIAR OS ESTUDANTES NA RELAÇÃO COM OS MATERIAIS DE ESTUDO E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.	PROFESSOR	MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR) E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
ORIENTAR OS ESTUDANTES PARA DESENVOLVEREM ESTRATÉGIAS DE ESTUDO INDIVIDUAIS E COLETIVAS DE APRENDIZAGEM.	PROFESSOR (EM ALGUNS CASOS ORIENTADOR EDUCACIONAL)	MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR) E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
ESTIMULAR A AUTONOMIA, A CURIOSIDADE, A COOPERAÇÃO E O INTERESSE PELA PESQUISA.	PROFESSOR (DEPENDENDO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA)	PROFESSOR AUTOR E MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR)
PROMOVER A COMUNICAÇÃO, O DEBATE E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA.	PROFESSOR (DEPENDENDO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA)	MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR)
COMPLEMENTAR A AULA COM INFORMAÇÕES, ATIVIDADES E MATERIAIS DIANTE DE EVENTUAIS LACUNAS E NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS.	PROFESSOR	MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR) E PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA
ESCLARECER DÚVIDAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS.	PROFESSOR	MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR)
ELABORAR E APLICAR AS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO.	PROFESSOR	PROFESSOR AUTOR, PROFESSOR COORDENADOR DA DISCIPLINA MEDIADOR PEDAGÓGICO (TUTOR)

Quadro 1 : Ações da docência no ensino presencial e na EAD

A mediação na EAD assume um papel fundamental, através dos materiais e das possibilidades de interatividade, através de uma tutoria comprometida com a docência.

Até esse ponto me parece plausível assumir que, tal como ocorre no ensino presencial, os docentes também constroem saberes específicos para atuar na EAD. Na docência dos formadores

na modalidade EAD, que se constrói na ação, são produzidos também novos sentidos para a docência dos professores em formação.

A presença das TIC tem alterado não só a prática dos formadores, mas também tem trazido para a formação questões decorrentes do contato mais íntimo dos formadores e dos professores em formação com o uso pedagógico dessas tecnologias e da própria EAD. Mas, de que maneira esse diálogo com as mídias digitais e os recursos das TIC na formação de professores impacta no sentido de docência desses formadores? Essa é uma questão significativa para a formação dos professores? Que docentes se espera formar através da EAD?

3.3.3 A formação inicial de professores na modalidade EAD

Como já assinalado, a discussão atual sobre emprego da EAD na formação inicial de professores ocorre em um cenário no qual a ampliação constante da oferta de cursos de Licenciatura nessa modalidade é um dado de realidade. Esses cursos se destinam a atender demandas tanto da formação inicial de professores quanto da formação daqueles que já exercem a docência sem a formação de nível superior.

Sem negar os argumentos contra o emprego da EAD na formação, creio ser pertinente sublinhar a existência, no Brasil, de uma demanda por docentes formalmente capacitados e ainda não atendida por cursos presenciais e pelos programas desenvolvidos, ao longo do tempo, objetivando esse atendimento.

Neder, analisando dados da Universidade em Rede (UniRede), em 2008 conclui *que “se somarmos todos os níveis de ensino, verifica-se que o Brasil precisa qualificar no ensino superior um contingente aproximado de 1.115.761 professores.”* (NEDER, 2008, p 45) Atender a uma demanda de tal grandeza recorrendo unicamente ao ensino presencial parece pouco viável e a opção pela EAD pode e deve ser considerada, assim como a manutenção de mecanismos de controle que garantam critérios mínimos de qualidade para a formação em ambas as modalidades.

Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP de 2013⁴⁷, 2.148.023 professores atuam na Educação Básica. Desses, 1.409.991 professores atuam no Ensino Fundamental e 736.895 atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o Brasil. Do total de professores da Educação Básica, 1.767.571 têm formação de Nível Superior, sendo

⁴⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

1.405.696 em Licenciatura. Além de considerar a demanda por novos professores, observa-se uma demanda por formação em Licenciatura entre os professores atuantes na Educação Básica.

Segundo o site da CAPES⁴⁸ apenas no sistema UAB existiam no país, em 2010, 345 cursos de Licenciatura a distância, dentre os quais, 49 de Licenciatura em Pedagogia. Dentre os demais 296 cursos computou-se a existência de 74 Licenciaturas em Matemática, 8 em História, 8 em Geografia, 2 em Ciências Naturais, 6 em Educação Física e 1 em Artes Visuais.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior do INEP de 2009 (MEC/INEP, 2009) enquanto os cursos de graduação presenciais, de modo geral, apresentaram um crescimento de 12,5% em relação a 2008, os cursos na modalidade EAD apresentaram aumento de 30%. Segundo o INEP, em 2009, o número de alunos matriculados nos cursos na modalidade EAD atingiu 14,1% do total de matrículas nos cursos de graduação. Do total de cursos na modalidade EAD, 50% são Licenciaturas, enquanto no ensino presencial, o percentual de Licenciaturas é de 15%. Esses números dimensionam a presença da EAD na formação inicial de professores no cenário da educação brasileira.

Os dados do Censo da Educação Superior do INEP de 2010 (MEC/INEP, 2011) mostram ainda que, naquele ano, 14,6% das matrículas correspondiam à modalidade a distância (930.179). Dessas, 80,5% eram oferecidas por instituições privadas.

Em 2009, de um total de 573.898 alunos matriculados nas Licenciaturas em Pedagogia, 286.771 estavam em cursos na modalidade EAD. Isso significa que metade dos pedagogos já estava sendo formada nesta modalidade. Considerando que essa é a formação básica de nível superior para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se considerar a importância da modalidade na formação docente atual.

Em 2010, os cursos presenciais registraram 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 de grau tecnológico. Na educação a distância, em proporção inversa, haviam 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 em cursos tecnológicos. O predomínio percentual das licenciaturas nos cursos EAD (46%) sobre os presenciais (17%) se manteve.

A despeito dos números, permanece o debate sobre a pertinência da utilização da EAD na formação inicial de professores. Provavelmente porque, embora constitua um dado relevante

⁴⁸ Ver www.capes.gov.br

no que se refere ao nível de adesão dos participantes, o quantitativo de alunos não constitui o melhor indicador da qualidade de uma formação.

Muitos são os aspectos envolvidos na opção por uma modalidade educacional que apenas recentemente se tornou uma opção modal no ensino superior em nosso país e o fato de possibilitar a oferta de cursos padronizados, com a expectativa de redução de custos com alocação de docentes e espaços físicos, e de fácil e ampla replicação amplia a desconfiança sobre os reais motivos da opção pela modalidade.

Lucila Pesce, por exemplo, levanta questões de ordem política na formação de professores através da EAD, uma vez que o barateamento da formação docente que ela suscita corresponde ao ideário neoliberal⁴⁹:

O Estado assume o papel de fomentador da implantação da EAD, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, de modo a contribuir com a otimização de custos, mediante redução de recursos humanos. Daí a razão de a EAD assumir uma racionalidade instrumental, dado o embasamento em princípios como competitividade, eficiência, eficácia, produtividade, cognitivismo, operacionalidade técnica, adaptação instrumental e ensino prescritivo, dentre outros. (OLIVEIRA, 2008, p. 4)

No documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE – existe uma cuidadosa referência ao uso da EAD, de forma combinada ao ensino presencial e restrita à formação continuada de professores:

Se bem estruturada como política integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, a formação continuada de professores/as, por meio da modalidade EAD, pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação aos que atuam em escolas distantes dos grandes centros. A interatividade entre os/as estudantes, facilitando o trabalho coletivo, a adequação de infraestrutura nas instituições públicas, estimulando a formação de quadros para atuarem com a EAD, e sua institucionalização na formação continuada são outras metas a serem alcançadas. (CONAE, 2010, p.84)

Quanto ao emprego da EAD na formação inicial de professores, o texto do documento da CONAE assim se posiciona:

⁴⁹ É oportuno, aqui, recorrer à concepção de McChesney (apud CHOMSKY, 2002) sobre o neoliberalismo. Segundo ele, o neoliberalismo “*consiste em um conjunto de políticas e processos que permitem a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefício individuais.*” Deve-se assinalar que as relações de trabalho na EAD, no Brasil, ainda não estão clara e formalmente estabelecidas e aponta para a precarização do trabalho docente.

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/as professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/as professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. ((CONAE, 2010, p.85)

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – tem mostrado também uma posição desfavorável ao emprego da modalidade EAD na formação inicial de professores. Na Carta de Goiânia, elaborada no XIV Encontro Nacional da ANFOPE, em 24 de novembro de 2008, a menção ao uso da modalidade EAD em caráter excepcional aparece claramente:

- Respeitando os princípios definidos na CONEB/2008 defende-se que a formação inicial de profissionais seja feita em cursos universitários presenciais e que a formação a distância seja admitida excepcionalmente. (ANFOPE, 2008)

Da mesma forma, na carta de João Pessoa, elaborada no IX Seminário Nacional da ANFOPE, em 9 de novembro de 2011, a posição a respeito da presencialidade da formação inicial de professores é reforçada ao

Defender que a formação inicial dos professores da educação básica se realize em cursos de licenciatura presenciais, gratuitos e públicos, em consonância com os princípios da educação como direito do cidadão e dever do Estado. (ANFOPE, 2011)

Nos “Referenciais de qualidade para a educação superior a distância” (SEED/MEC. 2007, p.7) vai sendo construído o discurso institucional a respeito que procura deslocar a centralidade da modalidade para o projeto pedagógico:

De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.

Aqui se delinea um dos aspectos que exigem atenção nas discussões sobre a modalidade mais adequada para a formação inicial de professores. A estrutura da EAD oferece, hoje, espaço efetivo para a interação e o debate? Por outro lado, o ensino presencial tem propiciado esse espaço? Os sentidos de docência que estão sendo produzidos, tensionados e fixados na

formação dos professores a distância consideram esse aspecto ? A mediação da tutoria tem contribuído para uma docência mais participativa?

São questões complexas que perpassam a escolha da modalidade presencial ou EAD para a formação, sobretudo inicial de professores. Em artigo sobre a EAD e a formação de professores Sommer (2010, 19) chama atenção para a existência de posições radicalmente opostas dos denominados “*tecnófobos*”, que consideram impossível uma educação de qualidade mediada por computadores e dos “*tecnófilos*”, que defendem que a qualidade da EAD é maior do que a do ensino presencial, pouco contribuindo para o debate. Aliás, como já visto, os problemas nessa formação não estão relacionados apenas à modalidade adotada. Em ambas as modalidades, as demandas contemporâneas da escola e da docência, precisam ocupar lugar central nos debates, como destaca Sommer:

Com todos os defeitos que possam ter os processos formativos (ou a certificação) providos por cursos de licenciatura a distância, não se pode imputar aos licenciados nesta modalidade as razões da baixa qualidade de ensino na educação básica deste País. O baixo nível de qualidade da educação básica brasileira tem razões conjunturais que ultrapassam, em muito, a suposta baixa qualificação dos egressos de cursos de licenciatura a distância. Além disso, na esteira das formulações de Postman (2002), eu diria que a educação escolar, seja ela ofertada em instituições públicas ou privadas, sofre de uma crise de significado, sintoma de um tempo em que (dizem) as certezas ruíram, as ideologias desapareceram, a ideia de carreira profissional parece ter ficado em um lugar distante do passado. (SOMMER, 2010, p 27-28)

Sommer (2010, 29) propõe também algumas questões que, tendo como foco o debate sobre a melhor modalidade para desenvolver a formação inicial de professores, explicitam haver desafios importantes que não se resolvem simplesmente pela adoção da modalidade de ensino presencial e reforçam as indagações aqui apresentadas:

Apregoar que os docentes se tornem práticos reflexivos, professores-pesquisadores, ou que eles tomem como norte dos processos formais de escolarização a máxima de que à escola cabe levar os alunos a aprender a aprender são condições suficientes para o exercício de seu ofício?

Creio que tais interrogações se localizam em uma camada mais profunda, mais abaixo do terreno movediço no qual se encontra a oposição entre educação presencial e a distância. A questão é se seremos capazes de levar adiante uma discussão que não parta de “*a priori*” transcendentais, de ideologias pedagógicas e de convicções políticas. E isto, tenho convicção, também implica o uso de categorias de pensamento, de conceitos, de relações entre esses conceitos, enfim, de uma linguagem que seja capaz de colocar em outros termos questões, debates candentes da educação que devem ser estabelecidos neste momento. (SOMMER, 2010, 29)

Alguns resultados de pesquisa já podem contribuir para esse debate. Em sua tese de Doutorado sob o título “*Formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental nas*

modalidades a distância e presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo” a pesquisadora Isabel Cristina Rabelo Gomes realiza um estudo comparativo entre as aquisições, do ponto de vista cognitivo, de alunos concluintes do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, na Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa demonstrou resultados muito próximos para as duas modalidades e a autora concluiu que o curso a distância analisado *“atende ao princípio das oportunidades regidas pela equidade contribuindo para a desmistificação de uma modalidade de ensino sobre a outra.”* (GOMES, 2007, p.10). A referência ao tempo se revela na preocupação em comparar, em dois cursos em modalidades distintas, com a mesma duração, os resultados das aquisições cognitivas dos estudantes, através da aplicação de testes, em conformidade com a metodologia de avaliações de larga escala, como PISA e Saeb.

3.3.4 Que docentes estão sendo formados na EAD e através da EAD?

Enfrentamos o desafio de formar docentes para uma escola que foi pensada em outro momento histórico, com função clara de transmitir a cultura e o conhecimento construídos pela humanidade às novas gerações. Hoje, ela vê seu papel sendo questionado uma vez que, se essa escola

[...] era um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que, por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza (DUSSEL, 2009, p. 375). (ANDRE e PESCI, 2012, p. 40)

Embora resistente e em ritmo lento, a escola e a docência apresentam sinais da mudança que o contexto sociotécnico contemporâneo exige. Por sua própria condição, a EAD tem se apropriado das TIC e de artefatos digitais para formar professores em cursos a distância. Paradoxalmente, essa metodologia que resiste sendo considerada como uma segunda alternativa educacional tem se mostrado, hoje, mais receptiva a se apropriar de metodologias baseadas no uso de computadores em rede, a instigar docentes a buscar novas maneiras de enfrentar o desafio do ensino e da aprendizagem. Mas essa disposição para o novo representará uma efetiva vantagem para os professores que se formam através dessa modalidade educacional? Pode-se afirmar que a EAD está formando um professor diferente, capaz de construir e mobilizar saberes que, em alguma medida respondam aos desafios da escola e da docência contemporânea? Essas me parecem questões complexas de difícil resposta. No entanto, é possível buscar alguns sinais

que possam indicar se e de que forma as ações de formação a distância então concebendo os professores que se formam através da EAD.

Que sentidos de docência estão sendo produzidos, tensionados e fixados na formação de professores através da EAD? Ao iniciar a pesquisa, minha hipótese de trabalho consistia na percepção de que um docente diferente, formando docentes diferentes estaria se esboçando nos cursos a distância.

Embora considerando algumas características positivas, não me furtei a encarar críticas pertinentes quanto ao uso da modalidade, nem dispunha *a priori* de argumentos suficientes para considerar a EAD como mais ou menos adequada para essa formação. Tinha consciência de que alguns dos aspectos mais inovadores da EAD, sobretudo quanto ao uso interativo das TIC e o desenvolvimento de metodologias que aproveitem melhor esse potencial, estão em grande parte, ainda, no âmbito do possível, do factível, e não do usual. Mesmo assim, procurei encarar algumas possibilidades abertas pela modalidade e perceber alguns sentidos que vão sendo produzidos sobretudo nas formas de interação, de deslocamento da docência e de autonomia docente.

Como já explicitado, a pesquisa realizada procurou identificar se e quais mudanças podem ser percebidas na maneira dos formadores de professores na EAD conceberem a docência para os professores em formação, bem como para a sua própria docência.

Nos deparamos com professores que, em meio à produção de sentidos de docência na EAD, precisam construir concepções estáveis o suficiente para orientar seu trabalho como formadores, ainda que se mantenham passíveis de questionamento e reconstrução. Uma espécie de quarentena pedagógica que não paralise o trabalho dos formadores nem cristalice ideias que ainda carecem de investigação.

Além dos aspectos intrínsecos à modalidade em si, como já explicitado, alterações de ordem tecnológica associadas ao emprego de recursos das TIC ao ensino e à aprendizagem, vêm acarretando mudanças significativas, a bem da verdade, tanto na modalidade a distância quanto na presencial, embora nessa última, em menor intensidade. Alguns motivos para esse uso desigual já foram abordados nesse relato.

Esses recursos, cada vez mais presentes na vida contemporânea, alteram profundamente nossa maneira de estabelecer contato com pessoas e também de acessar e produzir conteúdos, inclusive educacionais.

O advento da chamada web2 ocasionou profundas mudanças no uso da internet e na concepção do ciberespaço, visto hoje como espaço de autoria e de coautoria. No estágio atual, a web 2.0, através de dispositivos interacionais, amplia as possibilidades de comunicação, interação e compartilhamento e de emprego no processo de ensinar e aprender.

Na web 1.0, os mecanismos de acesso e de apropriação de conteúdos publicados (*upload*), de criação e de publicação se mantinham separados. Havia necessidade, em geral, do domínio de linguagens específicas, como HTML (*Hyper Text Markup Language*), para que se pudesse publicar na web. Isso gerava a necessidade de mediação tecnológica ou do domínio de códigos e linguagens de programação, por parte dos autores ou coautores de conteúdos para disponibilizá-los em rede (*upload*).

A web 2.0 tornou mais acessível a ação de publicar, de interagir e de fazer *uploads*, e não apenas *downloads*. A ação de publicar conteúdos autorais ou compartilhados na rede, foi facilitada por interfaces amigáveis, desenvolvidas para os atuais dispositivos, e prescindem de conhecimento técnico de linguagens de programação para a publicação de conteúdos em diferentes formatos e mídias. Isso facilitou bastante a atividade autoral e coautoral, uma vez que além da realização de pesquisas, novos conteúdos podem ser elaborados, reformatados, publicados, visualizados, compartilhados e realimentados remotamente, de forma autônoma e interativa, através de dispositivos digitais conectados em rede.

A web 2.0 tornou-se um espaço fecundo para ações educativas em rede. SANTOS define as redes educativas como

(...) espaços plurais de aprendizagem. Além dos espaços e lugares plurais, entendemos redes educativas também como modos de pensamento, uma vez que a construção do conhecimento é tecida em rede, a partir das aprendizagens construídas pela apropriação dos diversos artefatos culturais, tecnologias, interações sociais, entre outros. Aprendemos porque nos comunicamos, fazemos cultura e produzimos sentidos e significados. Enfim, significamos, com nossas redes intra-psicológicas, condicionadas pela cultura em suas multifacetadas relações. (SANTOS, 2014, p.31)

A autora apresenta o conceito de “mobilidade ubíqua” e o explica fazendo referência à cibercultura no estágio atual. Podemos nos conectar em rede, compartilhar e acessar dispositivos, objetos e espaços, face ao potencial de ubiquidade que tal conexão nos abre. Essa ubiquidade faz com que o lugar físico em que nos encontremos, nos sirva como referência, mas não como limitante para a comunicação e a interação (SANTOS, 2014, p.32-33). Como definir, por exemplo, em que lugar nos encontramos enquanto realizamos uma visita virtual a um museu, participamos de uma webconferência, de um *game*, ou interagimos em rede sociais com

pessoas geograficamente dispersas (algumas vezes, concomitantemente)? Não seria esse um típico exemplo de ubiquidade?

A autora destaca também a questão da mobilidade representada pelos chamados celulares inteligentes, os *smartphones*, que permitem, além da conexão telefônica, o acesso à internet. Ela chama a atenção para os dados que, segundo PELLANDA, indicam que

(...) no campo da telefonia celular o Brasil tem 140 milhões de aparelhos ativos e 81% deste número é comercializado por planos pré-pagos, segundo dados da ANATEL. Tal modelo de pagamento é responsável pela grande popularização da comunicação wireless no país. (PELLANDA, apud SANTOS, 2014, p 33)

Como decorrência da própria necessidade de encontrar alternativas de interatividade que supram a ausência ou diminuição do contato presencial, os cursos de formação a distância têm hoje potencialmente maior probabilidade de se apropriar desse tipo de recursos do que os cursos presenciais. No entanto, o uso de recursos das TIC e de artefatos digitais em qualquer das modalidades de formação docente deveria desempenhar um papel importante, se o que se pretende é proporcionar aos docentes em formação a oportunidade de uma discussão mais consistente sobre a inserção da escola no cenário contemporâneo.

Outro aspecto importante da formação a distância que se vale de recursos das TIC é o fato de o formando experimentar concretamente uma situação de ensino e aprendizagem na qual o saber e o fazer docentes não estão concentrados em uma única pessoa. A docência encontra, na EAD, vários canais, suportes e vozes. E por força da modalidade, o professor em formação precisa tornar-se um leitor atento, um pesquisador autônomo de materiais que complementem seus estudos, um estudante reflexivo, capaz de elaborar questões que o ajudem a esclarecer possíveis dúvidas.

É importante reiterar que tais constatações não representam, a priori, uma vantagem sobre a formação em cursos presenciais. No entanto, merecem ser consideradas quando se discute a pertinência do emprego da EAD. Tampouco podem ser consideradas como alternativas compensatórias às limitações da modalidade nem constituem aspectos exclusivos da modalidade.

Nenhum dos aspectos aqui assinalados minimiza, por exemplo, a falta de convivência e troca mais constante e próxima de experiência com os formadores e a vivência acadêmica ainda muito restrita na EAD ou a prática da docência e a realização de estágios curriculares. Mas, certamente, merecem ser analisados com o devido cuidado.

A discussão sobre a formação para a docência em uma sociedade marcadamente tecnológica será retomada no próximo capítulo. Nele, serão apresentados de forma mais estruturada, alguns sentidos de docência já fixados, que ocupam posições hegemônicas na formação docente presencial e na EAD, e alguns que vão sendo produzidos e que estão presentes nos discursos dos teóricos que se dedicam à temática da formação a distância.

Uma breve discussão sobre a pertinência da pesquisa com foco na produção de sentidos de docência na formação de professores, em particular na formação a distância precederá o relato das considerações elaboradas a partir do documento “Referenciais de Qualidade em EAD”, do Projeto Pedagógico do Curso de LIPEAD e dos relatos dos docentes do curso que participaram dessa pesquisa.

CAPÍTULO 4 - OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente.
Antonio Nóvoa

4.1 SENTIDOS DA DOCÊNCIA - ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A formação docente, como caracterizada no Capítulo 1, tem refletido o pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a própria docência ao longo do tempo, em diferentes contextos socioeconômicos, políticos e culturais. No entanto, a partir de pressupostos teóricos elaborados no entrecruzamento das ciências que subsidiam a educação e das políticas estabelecidas para a educação e para o magistério, são os formadores, operando com seus saberes que, em última análise, concebem e constroem a formação docente.

Essa construção, ainda que parametrizada por referenciais teóricos, marcos legais e pela dinâmica da produção técnica e científica, não os reproduz, simplesmente, mas é construída dialogicamente pelos formadores e se materializa nos currículos da formação. Sentidos de docência são confrontados, negados, afirmados e produzidos nos discursos da formação e constituem foco de pesquisas contemporâneas sobre a docência. Monteiro destaca essa importância, no contexto de uma análise sobre os saberes que se articulam no ensino de História.

O foco das pesquisas volta-se, então, para a busca da compreensão de como/quais sentidos são induzidos por docentes nos diferentes contextos curriculares, ou seja, no entendimento do “ensinar” enquanto “fazer conhecer pelos sinais, produzir significados” (Chervel, 1991, ...) histórica, política e culturalmente situados. Isso implica ampliar o sentido de currículo como espaço-tempo de fronteira para incorporar a necessária articulação de referenciais teóricos disciplinares do campo do currículo/educação com aqueles do campo da historiografia, de forma a possibilitar a análise epistemológica do conhecimento produzido. (MONTEIRO, 2011, p.2)

Em outro texto, ao explicitar alguns dos referenciais do campo do Currículo e da Didática para abordar os saberes e a forma como são tratados, Monteiro e Penna destacam, também, o tema da atribuição de sentidos, ao afirmar que

[...] Na área da educação, utilizamos referenciais do campo do currículo e da didática para compor o quadro teórico definidor do objeto - os saberes e sua abordagem. No campo do currículo, consideramos questões relacionadas à seleção cultural - saberes

afirmados, negados, excluídos - tão caros a autores das perspectivas críticas (Goodson, 1995) e, também, contribuições de autores que entendem o currículo como prática de significação (Silva, 1997, 1999) e, mais além, como "um espaço-tempo de interação entre culturas", onde saberes são confrontados, negados, partilhados, afirmados, nos sentidos ali atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (Macedo, 2006, p.106). (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.194)

Monteiro destaca, em outro texto, as mediações através das quais são atribuídos sentidos aos saberes presentes no fazer curricular

O fazer curricular, entendido como ação que se desenvolve em espaço tempo de fronteira (Macedo, 2006), implica considerar os currículos como construções sócio-político-culturais que expressam opções e processos de mediação realizados na/para atribuição de sentidos aos saberes recontextualizados/reelaborados, ensinados/aprendidos. (Chevallard, 1991). (MONTEIRO, *Tempo presente no ensino de história: historiografia, cultura e didática no currículo*. p.1)

Essas considerações, embora apresentadas no contexto do ensino de História, podem subsidiar análises em outras instâncias da docência. Destaco trecho de outro texto no qual Monteiro afirma que

Ensinar, etimologicamente, significa *fazer conhecer pelos sinais* (Chervel, 1990), portanto implica em promover, orientar um processo em que os alunos estarão desenvolvendo ideias a respeito dos acontecimentos, dos fenômenos, das transformações sociais, da História; ideias com diferentes significados, que se articulam umas às outras ao serem transmitidas e/ou recebidas, tudo isso no âmbito de um processo mais geral que é o da produção de sentido. Narradores e narrativa. (MONTEIRO, 2011, p.10)

Essa é a concepção de sentidos que subsidiou a pesquisa sobre a produção e a disputa de sentidos de docência e de formação docente no curso LIPEAD. Além dos desafios contemporâneos que questionam a escola, o professor e a produção curricular na formação docente, novas discussões, como a do emprego da modalidade EAD nessa formação, demandam novos entendimentos sobre o professor que se pretende formar, sobre a pluralidade de embates enfrentados por uma escola que se pretende democrática e inclusiva, comprometida com a multiplicidade de saberes, de capacidades, de produção coletivamente compartilhada de sentidos e significados do processo de ensinar e de aprender. Sentidos coletivamente tensionados e produzidos, considerando que,

Para Bakhtin, o sentido depende da relação entre sujeitos em um contexto, de forma que só se atualiza no contato com outro sentido, o sentido do outro [...] Por isso, não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. (ibid [Todorov, 2003], p.386). (SILVEIRA; ALVES e AXT, 2008, p.9)

4.1.1 A produção de sentidos na docência contemporânea

O tema da produção de sentidos sobre a docência e a formação para a docência vem sendo tratados ao longo desse relato de pesquisa. A efervescência e a transitoriedade de concepções e entendimentos marca todos os espaços da vida contemporânea. Produzir sentidos nos permite dar significado às nossas ações e aos processos nos quais estamos envolvidos. Compreender melhor essa produção nos oferece uma possibilidade de perceber esses significados.

Spink em seu texto “Linguagem e produção de sentidos no cotidiano” traz concepções que auxiliam as pesquisas que têm como foco a produção de sentidos. Ela ajuda a compreender, por exemplo, que os recortes do pesquisador sobre os sentidos são decorrentes dos interesses da pesquisa, uma vez que tal produção é contínua no cotidiano.

Produzir sentido, portanto, é o que permite lidar com situações e fenômenos do dia-a-dia, do cotidiano. Podemos fazer um recorte das atividades do cotidiano e analisar os processos de produção de sentido. Nós, como pesquisadores, é que decidimos: quero entender como é construído o sentido sobre “x”, “y”, “z”. Então, esse “x”, “y”, “z” provém de um interesse nosso como pesquisadores, pois o processo de produção de sentido é contínuo e não se limita a essa escolha temática para fins de pesquisa. (SPINK, 2010, p35)

A pesquisa ora relatada, teve como proposta analisar a produção de sentidos de docência na formação inicial de professores na modalidade EAD, tomando como referência o Curso LIPEAD, da UNIRIO.

A partir do pressuposto de que são produzidos sentidos de docência que possibilitam conceber e atuar na formação de professores, foi elaborada a hipótese de que há uma produção de sentidos de docência que permita aos formadores lidar com as situações e os fenômenos típicos da atividade docente na EAD e a concepção de docência que está sendo construída no curso. No entanto, é importante reiterar que a produção de sentidos transpassa modalidades educacionais. O território das políticas e das práticas pedagógicas é o espaço por excelência das disputas por fixação de sentidos.

Para a pesquisa foram escolhidos alguns sentidos de docência produzidos, tensionados e fixados na formação presencial e outros que vêm sendo tensionados e produzidos face aos desafios da EAD, mas que igualmente perpassam em algum nível, a formação presencial. A partir deles foram construídas categorias que foram utilizadas nas análises realizadas.

Os sentidos selecionados foram apresentados originalmente em artigo de autoria de Moneiro, Medeiros e Poppe a partir de duas pesquisas em andamento no Núcleo de Estudos do

Currículo do Programa de Pós-Graduação da UFRJ, apresentado no Seminário da AFIRSE em 2014. (MONTEIRO; MEDEIROS; POPPE, 2014).

O primeiro sentido selecionado é o **sentido de professor-pesquisador da sua prática**, que se aproxima de um modelo formativo-investigativo teoricamente fundamentado em contribuições de Lawrence Stenhouse e John Elliott. A produção de Stenhouse se identificava com o “*modelo de processo*”, que se contrapunha ao modelo de objetivos, do campo do currículo inglês da década de 1960, e se colocava contra a racionalidade técnica. O modelo de processo “*é o enfoque nos princípios e nos valores a serem desenvolvidos e não nos resultados pré-fixados a serem atingidos pelos professores* [este que seria próprio do modelo de objetivos da racionalidade técnica]” (PEREIRA, 1998: 159) e constitui um debate que se assemelha às discussões do campo do currículo no Brasil que participaram da fundamentação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006.

O **sentido da docência como uma prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação**, também, se contrapõe à racionalidade técnica, uma vez que esta não contempla a complexidade e a singularidade dos desafios em educação. Nesse grupo destacam-se os fundamentos teóricos de Donald Schön(2000) e Kenneth Zeichner (embora este guarde diferenças, pois também tem influência de Stenhouse) sobre a reflexão-na-ação e o desenvolvimento profissional, mais relacionadas a um fazer profissional. Schön (2000) problematiza o debate sobre o imperativo de se formar o professor como profissional reflexivo para as atuais demandas da prática. A ideia de Schön, a respeito do professor reflexivo, foi amplamente disseminada nos espaços de formação e serviu de base conceitual para alguns currículos de formação de educadores.

O **sentido de docência que considera o “professor como intelectual”**, tem como base Giroux (1997) e sua discussão sobre o que denominou “pedagogia radical”. Essa denominação demonstra uma contraposição à ideia da escola reprodutivista, e destaca o conceito de “professor como intelectual transformador”, em um cenário de política emancipatória. Suas ideias fundamentam-se no intelectual orgânico de Gramsci, político prático que age no mundo de modo radical e transformador. O sentido de docência como função política, transformadora e emancipatória, ao “*utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas*” (Giroux, 1997, p.163).

O **sentido da docência como “polidocência”**, como docência coletiva (MILL, 2012), relacionado à EAD, destaca a forma como as múltiplas funções envolvidas na docência presencial se ampliam, fracionam e desdobram na dimensão virtual, na EAD. Segundo o autor o termo polidocência designa o trabalho na EAD, realizado “*de modo colaborativo e fragmentado*” (MILL, 2012, p.47).

O **sentido de autonomia docente para aprender**, refere-se à “metaformação” (MILL, 2012, p.49), característica dos docentes da EAD. Isso pode ser constatado entre os docentes do curso de formação de professores pesquisado. Eles têm sido, na maioria das vezes, responsáveis por sua formação, uma vez que é ainda incipiente a oferta de cursos de formação para atuar na EAD. A formação do ofício de mestre na EAD e na denominada educação virtual tem se dado, em geral, por metaformação – “(‘*aprender fazendo*’ ou ‘*se formar formando*’)” ((MILL, 2012, p. 47). Assim, eles estão aprendendo a ser professores sendo professores, isto é, por tentativa/erro/reflexão/acerto.

O **sentido de docência como “instância de mediação entre o conhecimento e o estudante”** (MILL, 2012, p.37), uma vez que a docência se desdobra na EAD e abrange autores, professores, tutores, lança mão de recursos midiáticos diversos na EAD e alimenta o debate sobre a centralidade da docência e sua desvalorização como profissão. O professor é um dos elos em uma complexa composição de instâncias, artefatos e práticas que precisam estar igualmente comprometidas com a mediação entre o estudante e o saber.

Mill chama a atenção para a precariedade do trabalho da docência, efetivamente um teletrabalho, não está ainda legalmente regulado para o trabalho da EAD. Segundo o autor

A lei 12.551, de dezembro de 2011, Brasil 2011a) que tem sido apelidada pelos interessados na área como ‘lei do teletrabalho’, não faz menção ao termo teletrabalho e também não o define. Ela apenas equipara atividades típicas do trabalho a distância, ou teletrabalho, aos trabalhos presenciais. (MILL, 2012, p.59)

Deve-se salientar que a questão da mediação, embora menos clara, está presente também no ensino presencial. Da mesma forma, a discussão sobre a centralidade da docência, não é exclusiva da EAD.

O **sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos”**. Segundo Mill, a docência virtual constitui uma atividade “*complexa e multideterminada*”, que se desenvolve em um contexto pedagógico igualmente complexo, sujeito a determinações legais e

institucionais, o que dificulta uma definição ou caracterização da prática docente virtual (MILL, 2012, p.57).

No contexto da formação de docentes através da EAD, os formadores realizam, ainda, operações que podem ser analisadas tendo como referência a concepção de “*transposição didática*” (CHEVALLARD, 1991, p.36), ou como “*transposição deliberativa*” (NÓVOA, 2008, 232), tema tratado no capítulo 3, Resumidamente, nos cursos em EAD, os formadores precisam transpor os saberes desenvolvidos no ensino presencial para a EAD e os professores em formação deverão, por sua vez, aplicar no ensino presencial o que aprenderam em sua formação a distância.

Note-se que os quatro últimos sentidos, aqui contextualizados especialmente no cenário da EAD, encontram-se em disputa, em certa medida, também no ensino presencial. A presença cada vez maior da cultura digital, das tecnologias da informação e da comunicação – as TICs – vem hibridizando procedimentos e questionamentos típicos da modalidade EAD e tensionando sentidos de docência fixados no ensino presencial.

Os sentidos de professor mediador e de professor polidocente, por exemplo, também estão presentes no ensino presencial. A incorporação das TIC, os dispositivos móveis que oferecem maior autonomia e mais possibilidades de acesso à informação e de produção multimidiática, de propostas de atividades marcadas pelo protagonismo do aluno (SILVA, 2001) e pela coautoria professor-aluno (MEDEIROS, 2009), trazem os temas da centralidade docente e da mediação aluno-saber para os espaços do ensino presencial e incorporam atividades típicas da EAD. Talvez, em breve, o termo presencial não descreva completamente o que ocorre nessas situações. Talvez, em breve, a linha divisória entre as duas modalidades deixe de fazer sentido frente a uma forma híbrida de ensino que conjugue o melhor de cada uma delas.

A experiência em um curso a distância no qual utilize intensamente recursos de TIC e de conexão em rede nas atividades de formação pode proporcionar ao futuro professor uma familiaridade com essas tecnologias maior do que aqueles que frequentam cursos presenciais. Essa familiaridade pode ser considerada um aspecto positivo, se torná-lo mais propenso a utilizar esses recursos com seus futuros alunos.

No entanto, é importante lembrar que EAD se constituiu como modalidade educacional muito antes da disponibilidade dessas tecnologias. O Capítulo 2 trouxe uma visão panorâmica, procurando mostrar como ela vem se configurando, ao longo do tempo e como passou de uma modalidade baseada exclusivamente no texto escrito até incorporar os recursos digitais

multimidiáticos e de conexão em rede atuais. Mesmo hoje, muitos cursos a distância privilegiam o material impresso e esses recursos são utilizados em diferentes proporções. No Curso LIPEAD, ainda hoje, os materiais de leitura, impressos ou disponibilizados em formato digital são a referência básica, e a Plataforma CEDERJ cumpre um papel complementar, como repositório dos materiais de estudo, guias, cronogramas e de textos, atividades, vídeos e links, e como espaço de comunicação e de tutoria.

As questões apresentadas neste capítulo serão retomadas posteriormente procurando conhecer um pouco mais sobre o professor formador e o professor que se forma através da EAD, como constroem e reconstróem seus saberes e os sentidos de docência, e estabelecem novos canais de comunicação e interação, nos limites da modalidade.

4.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - LIPEAD

A prática da formação docente na EAD constitui um território no qual os discursos das políticas, dos teóricos da educação e dos formadores se entrecruzam na produção de um novo discurso polifônico. Os sentidos de docência materializados nos textos referenciais, nos discursos sociais constituem, como na concepção de Bakhtin, enunciados, posições assumidas pelos enunciadorees, sensíveis ao diálogo e passíveis de réplica pelos formadores.

O sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade, de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no ‘simpósio universal’ ocorre na ‘interação viva das vozes sociais’. Nesse ‘simpósio universal’ cada ser humano é social e individual’. (FIORIN, 2010, p.28)

Recuperando o meu objeto de estudos e o lugar de onde falo – e sobre o qual falo –, procuro detalhar o contexto do Curso LIPEAD. Sua criação e oferta constituem o território no qual se entrecruzam sentidos atribuídos à formação de professores na modalidade EAD, nos referenciais de qualidade em EAD do MEC, no projeto pedagógico do curso e na fala dos professores que nele atuam e onde se constrói, dialogicamente, uma concepção de docência com a qual signifiquem o trabalho na formação. Dialogismo aqui entendido não como os diálogos face a face, e sim como as “*relações entre posições sociais*”, considerando que, segundo Bakhtin, “*o outro é uma posição social, expressa num texto*”. (FIORIN, 2010, p.15).

É importante recuperar que o curso atual, LIPEAD, corresponde a uma reformulação curricular realizada em 2008, do curso original, PAIEF que começou a ser oferecido em 2003.

O contexto à época da criação do curso PEIEF era, na UNIRIO, o do início da institucionalização da EAD como modalidade para oferta de cursos na graduação. E quando uma instituição de ensino presencial decide implementar a oferta de EAD, em geral faz-se necessário um período preparatório no qual o entendimento sobre a nova modalidade precisa ser construído coletivamente.

Na UNIRIO, os primeiros movimentos de incorporação da EAD tiveram início nos anos 1990, época em que o emprego da modalidade no ensino superior ainda não estava regulamentado.

Ao realizar um levantamento histórico do curso, tive a oportunidade de entrevistar uma professora que participou intensamente da implantação da EAD na UNIRIO. Embora seu depoimento não tenha sido tomado para essa pesquisa, sob sua autorização, retomei os relatos por considerá-los bastante significativos nesse contexto.

A professora em questão, Doutora Denise Sardinha, responsável pela criação da Coordenadoria de Educação a Distância da UNIRIO (CEAD) e, posteriormente, a primeira coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD, recuperou um pouco da história em uma entrevista concedida em 2013, para subsidiar a produção de um texto (MEDEIROS & CASTRO, 2013) para uma edição especial pelos 25 anos da Escola de Educação, na Revista *Crohnos*, publicada pela UNIRIO,

A Professora, anteriormente ligada à UFRRJ, ao se transferir para a UNIRIO, já tinha experiência na modalidade, inclusive, na criação de dois cursos oferecidos a médicos de todo o país, pelo MS e MEC, embora a EAD ainda não tivesse acesso à Academia como modalidade formal de ensino.

Depois que me transferi para a UNIRIO, o reitor da época, prof Magarão, interessou-se por esta minha experiência e convidou-me para criar a CEAD [Coordenação de Educação a Distância]. A CEAD, no entanto só atuava em ensino, oferecendo a disciplina para o DID [Departamento de Didática, da Escola de Educação, da UNIRIO]; pesquisa, apresentando linha de pesquisa, artigos e trabalhos em congressos e; extensão, oferecendo pequenos e inexpressivos cursos de extensão. A EAD sofria preconceito e também, certa curiosidade por parte dos docentes já que desconheciam a metodologia que o mundo todo já utilizava há mais de século. (SARDINHA, 2013)

No final dos anos 90, depois do reconhecimento da EAD como modalidade a ser utilizada em todos os níveis de ensino pela legislação educacional vigente (LDB 9394/96, Art. 80) a oferta de cursos superiores a distância pelas IPES do Rio de Janeiro passa a ser vista como uma boa estratégia de ampliar o acesso ao ensino superior, sobretudo aos professores que atuam nas redes de ensino no interior do estado. Essa demanda trouxe para as IPES o desafio da criação de cursos nessa modalidade, uma tarefa nova, complexa e dispendiosa para ser desenvolvida por cada uma das IPES individualmente. Para viabilizar essa ação, foi criado, no ano 2000, o Centro Universitário de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, do qual faziam parte as IPES existentes no estado, a saber, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ, UENF e UNIRIO.

A seguir, imagem digitalizada do ofício de encaminhamento pela Governadoria do Rio de Janeiro ao então Reitor da UNIRIO, Professor Hans Dohmann, do Convênio de criação do CEDERJ.

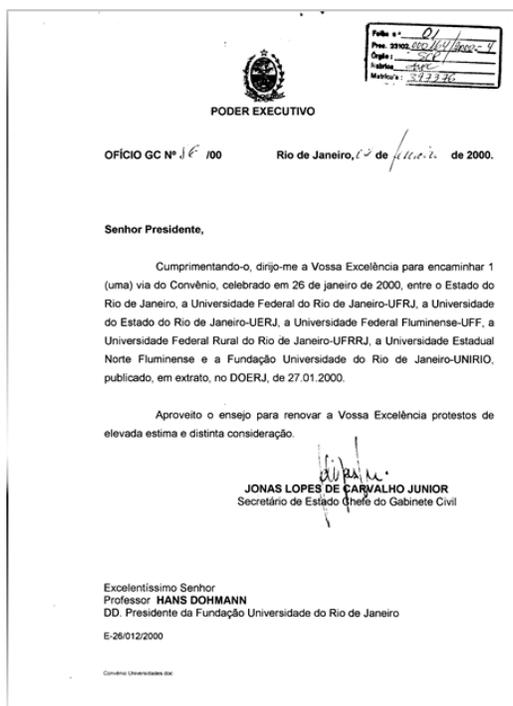


Figura 1: Ofício de encaminhamento do convênio de criação do CEDERJ à UNIRIO
Fonte: Acervo de Documentos do Curso LIPEAD

A Professora Denise assim descreve esse momento:

(...) a Secretária de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, secretariada à época pelo Prof Dr. Wanderlei de Souza, articulou junto às 5[na verdade, seis, a contar com a UFF] Universidades Públicas do Estado (UNIRIO, UFRJ, UFRRJ, UERJ, UENF), reuniões para a criação de um projeto de qualidade acadêmica junto à comunidade universitária do Estado do RJ, que desse conta de formar os professores da rede, em

nível superior, utilizando a metodologia de Educação a Distância, resgatando uma vontade do educador Darcy Ribeiro ainda vivo nesta época (morreu em 1997). (SARDINHA, 2013)

É interessante sublinhar que o projeto de caráter educacional, foi articulado e desenvolvido no âmbito da Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação do estado. Essa vinculação pode ressaltar o aspecto inovador da modalidade, pelo viés de intenso aporte das TIC à EAD que se pretendia implantar.

Como a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia se deu em um ambiente ainda de discussões sobre os modelos de EAD a serem adotados pela UNIRIO, supõe-se que deve ter causado alguma tensão interna. A fala da professora não explicita tal tensão, mas o relato leva a pensar que a proposta do curso não resultou de uma decisão coletiva. Ainda segundo a professora,

Depois de criado o CEDERJ, a UNIRIO deveria oferecer um projeto de um curso e foi então que tive a ideia de planejar um curso de Pedagogia a Distância. Apesar de nunca ter sofrido nenhuma pressão política contrária nem dos Centros, nem da EE, foi muito difícil viabilizar o curso, pois tive que ir a todos os centros, colegiados superiores, para divulgar a ideia de mais um curso superior na UNIRIO sem a Comunidade acadêmica conhecer a EAD, sem termos profissionais da área.... Foi um processo árduo de convencimento primeiro para os meus pares na EE e depois nos outros colegiados. (SARDINHA, 2013)

Assim, a Licenciatura em Pedagogia, na modalidade EAD foi criada, na verdade, face a uma demanda externa. É de crer que esse fato também tenha tensionado o engajamento de professores da UNIRIO a um projeto compartilhado com outra IPES, administrado por um consórcio, em uma modalidade nova para o ensino superior. Na verdade, uma situação totalmente nova.

A CEAD, o CEDERJ e o curso PAIEF [sigla referente à denominação do curso em sua primeira versão] foram planejados e implantados nos oito anos de gestão do Reitor Magarão e posteriormente do Reitor Hans Dohmann. Foi na gestão seguinte, do Reitor Pietro Novelino que eu deixei a CEAD, indicando a profa Gilda Grumbac para ficar no meu lugar e fui coordenar o PAIEF que teve o seu primeiro vestibular. A implantação do curso foi bem recebida pela comunidade da UNIRIO do ponto de vista político, mas foi muito difícil do ponto de vista de estrutura. Nosso convênio envolvia a UNIRIO, o CEDERJ e a UERJ. Era uma briga de forças internas e externas muito difícil como é comum em projetos dessa magnitude. (SARDINHA, 2013)

No trecho citado, a professora relata algumas das dificuldades internas e externas à instituição para a criação e implementação de um curso superior na modalidade EAD, de forma consorciada. Além disso, a Licenciatura em Pedagogia devia constituir um curso único,

concebido e oferecido por duas universidades distintas – UERJ e UNIRIO – a partir de uma estrutura logística criada e gerenciada pelo recém-criado consórcio. No decorrer da entrevista, um pouco da complexidade envolvida transparece. Dela, destaco três trechos.

As discussões eram muito calorosas do ponto de vista epistemológico, controle do poder no consórcio, luta pela verba estadual da secretaria indo para infraestrutura de Universidades Federais...

(...) A SecTec [Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio de Janeiro] deu total autonomia para o Projeto Político Pedagógico do Consórcio. O Corpo Intelectual das universidades é que decide. Os embates ideológicos, pedagógicos e políticos se davam entre as universidades. O CEDERJ só interferia quando implicava em aumento de custos financeiros.

(...) O critério inicial para escolha dos docentes era a formação com Doutorado. As universidades decidiram fazer desta maneira, pois sabiam que o projeto precisava de respaldo acadêmico para enfrentar os possíveis preconceitos. (SARDINHA, 2013)

A professora destaca, ainda, que foram realizadas ações de formação dos professores em EAD antes do início do curso, tanto para a coordenação das disciplinas quanto para a elaboração dos materiais de estudo.

Na condição de um dos primeiros cursos oferecidos através do consórcio CEDERJ, o Curso de Pedagogia, na modalidade EAD, teve início no segundo semestre de 2003, três anos após a criação do CEDERJ. Como foi dito, tratava-se de um curso elaborado em conjunto pela UERJ e pela UNIRIO. Isso implicou em uma ação compartilhada que envolveu a discussão e a elaboração do Projeto Pedagógico, do Currículo, das ementas, além da criação de materiais didáticos, definição dos Coordenadores de Disciplinas, distribuição de Polos presenciais e da composição das equipes de tutores. Com o tempo, as IPES foram sentida necessidade imprimir ao curso as marcas identitárias de cada uma delas, até que se constituíram dois cursos distintos. Mesmo assim, continuam compartilhando a mesma estrutura definida pelo consórcio, além da maior parte dos materiais de estudo e algumas disciplinas.

O primeiro curso, ofertado de 2003 a 2007, diferia do que é oferecido atualmente. À época, o curso de Pedagogia era estruturado tendo como foco a habilitação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos do curso eram professores das redes públicas que não possuíam formação pedagógica de nível superior para sua atuação, conforme a demanda que originou a criação do CEDERJ.

O consórcio CEDERJ desenvolveu ao longo dos anos metodologia, estrutura pedagógica, tecnológica e administrativa que conta, inclusive, com um sistema articulado de tutoria presencial em polos municipais e tutoria a distância, nas IPES, acessível por telefone e através de ambiente

virtual de aprendizagem. Tal organização permitiu a manutenção e a ampliação, desde 2003, da oferta regular de cursos prioritariamente de Licenciatura. A partir de 2006 passou a integrar o Sistema UAB. A própria criação da UAB teve no trabalho realizado pelo Consórcio CEDERJ uma importante referência. A partir de 2006 os cursos do CEDERJ passaram a integrar e contar também com recursos do sistema UAB.

O Projeto Pedagógico do curso original, PAIEF, registrava uma carga horária mínima de 2.805 horas a ser cumprida em três anos, distribuídas por dois núcleos: o núcleo de formação específica, teórico-prática, com 2.280 horas, e o núcleo de formação complementar, em serviço, com 525 horas, sendo 105 horas dedicadas à prática de ensino.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia, exigiu reformulações significativas que foram implementadas a partir de 2008 e que se mantêm até o presente momento. Dentre elas, destacamos a substituição da proposta de habilitação, originalmente circunscrita ao magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo conceito de ênfase, ampliando a abrangência do magistério através da inserção de cinco ênfases: magistério para os anos iniciais, para a educação infantil, para o Ensino Médio (Curso Normal) e para EJA, e em gestão educacional em espaços não escolares.

A mudança no curso de Pedagogia da UNIRIO não foi radical, uma vez que, diferente dos cursos da maioria das IPES, desde sua criação optou pela oferta exclusiva de habilitação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A criação do curso a distância seguiu a mesma orientação.

A mudança curricular atingiu da mesma forma o curso nas duas modalidades, ocasionando uma ampliação no conceito de docência e de ação do pedagogo assim explicitada no Projeto Pedagógico do curso a partir da reformulação curricular.

Esta estrutura curricular [da Licenciatura em Pedagogia a distância] ganha corpo através de eixos temáticos como Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Gestão — que integram as grandes áreas e as disciplinas que compõem o curso, procurando aprofundar os fundamentos necessários à formação crítico-reflexiva do pedagogo.

Estes eixos sinalizam que o homem quer sozinho, quer em grupo, é nossa principal preocupação, priorizando a ação transformadora que se opera no próprio homem e no grupo em que atua. (UNIRIO, 2008, p.13)

Talvez a mudança de maior impacto tenha sido o fato de que este não seria mais um curso exclusivo para professores em serviço e a carga horária total de Estágio Supervisionado havia se ampliado e distribuído pelas cinco ênfases.

Outra alteração significativa constatada no Projeto Pedagógico de 2008 é o aumento da carga horária total do curso que passa a ser de 3.435 horas, a serem cumpridas, a princípio, em quatro anos.

O Curso de Pedagogia da UNIRIO no âmbito do Consórcio CEDERJ, o LIPEAD, em sua primeira versão foi criado e registrado em Ata da 212ª Sessão do Conselho de Ensino e Pesquisa da UNIRIO, em 28 de junho de 2001.

A oferta teve início no segundo semestre de 2003, sob o nome de “Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” ou “PAIEF”, como conta da Ata do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade do Rio de Janeiro (CONSEPE), reproduzida a seguir.

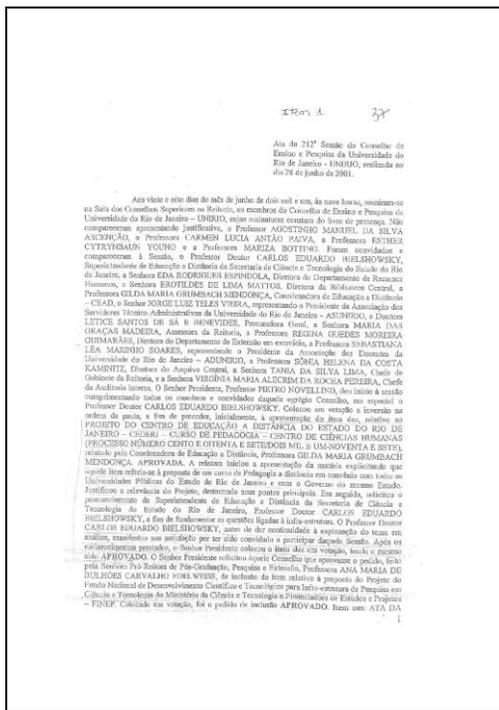


Figura 2 : Página 1 da Ata da 212ª Sessão do CONSEP da UNIRIO
Fonte: Acervo de Documentos do Curso LIPEAD

A partir da Resolução n. 2967, de 11 de dezembro de 2008, da UNIRIO, reproduzida a seguir, o curso sofreu alteração de currículo e de denominação, passando a chamar-se Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.



Figura 3: Resolução da Reformulação Curricular – LIPEAD
Fonte: Acervo de Documentos do Curso LIPEAD

Tais alterações, como já explicitado, atendiam à Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. No artigo 4º da referida Resolução, ficou definido que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE, 2006, 2)

Hoje, os cursos de Licenciatura em Pedagogia das IPES participantes do Consórcio CEDERJ/UAB, no Estado do Rio de Janeiro, congregam cerca de 8.000 estudantes na modalidade EAD.

Em outubro de 2012, por ocasião de encontro dedicado à avaliação dos cursos a distância do CEDERJ, foi encaminhado ao Consórcio relatório de trabalho sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO do qual constavam os seguintes dados:

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO , na modalidade EAD, completa dez anos em 2013.2 e registra um total geral de 4.229 alunos, 730 perdas e trancamentos, e 1.206 alunos já formados. Nele atuam, hoje, 74 Professores Coordenadores, 184 Tutores a Distância e 270 Tutores Presenciais. (MEDEIROS, 2012, p.01)

Nesse período o curso tem recebido questionamentos incisivos de docentes e alunos, mas também o reconhecimento de egressos sobre a qualidade da formação realizada, ainda que os critérios de qualidade para cursos nessa modalidade sejam ainda objeto de discussão tanto internamente quanto em instâncias envolvidas com a educação, como um todo e, mais especificamente, com a formação docente, como já explicitado nesse relato.

Questões internas, relativas, principalmente à dificuldade de comunicação e de relacionamento com as várias instâncias no Curso (UNIRIO, CEDERJ e Polo), calendários e conteúdos de avaliações, bem como dificuldades burocráticas decorrentes ou agravadas pela distância, são as mais constantes, por parte dos dos alunos. A qualidade do curso, no entanto, não costuma receber avaliação negativa dos discentes, quando se analisa os instrumentos de avaliação disponibilizados pelo CEDERJ, periodicamente, para que alunos, coordenadores e tutores possam registrar suas impressões sobre o curso do qual participam, do ponto de vista pedagógico, das relações interinstitucionais e da modalidade em si.

Cabe assinalar, aqui, que o sentido de pertencimento a uma IPES, por parte dos alunos, nos cursos participantes do consórcio sofre uma tensão adicional em decorrência da própria estrutura construída para viabilizar a oferta dos cursos a distância. A referência principal do aluno é o Polo ao qual está vinculado, onde participa de sessões de tutoria presencial, participa das avaliações presenciais e controla sua vida acadêmica.

O Polo desempenha o papel de local de estudos e de secretaria acadêmica dos cursos e, no entanto, sua gestão está diretamente subordinada ao CEDERJ, e não à IPES responsável pelo curso. As instalações físicas dos polos estão sob a responsabilidade da Prefeitura do município em que esteja localizado. O CEDERJ e a Prefeitura local dividem a responsabilidade pela gestão de processos e pela escolha dos gestores do Polo.

Essa convivência mais direta com o CEDERJ e não com as IPES, mais presentes de forma virtual do que presencialmente, faz com que grande parte dos alunos se considere aluno do CEDERJ, participando de um curso no CEDERJ, o que gera, no mínimo, uma impressão distorcida de sua condição discente e do ambiente acadêmico do qual participa. Essa distorção constitui, ao mesmo tempo, uma consequência da organização instituída para garantir a oferta dos

cursos a distância e, ao mesmo tempo, interfere na forma como os alunos concebem a experiência de serem alunos de um curso superior e da possibilidade (ou impossibilidade) de participar da vida acadêmica da mesma forma que os alunos dos cursos presenciais. Esses são aspectos importantes para os quais as IPES precisam dedicar uma atenção especial.

É fato que se, por exemplo, todos os alunos de todos os polos quisessem participar de uma atividade presencial nas instalações das IPES responsáveis pelos cursos com maior número de alunos – e as Licenciaturas em Pedagogia ocupam essa posição – haveria problemas para garantir espaço físico para todos. Como a rotina diária, no entanto, os mantêm distantes dos campi das Universidades, correm o risco de se tornarem invisíveis, dados numéricos cuja grandeza quase nunca se materializa. A dificuldade de participação discente na vida acadêmica e de atendimento de seus pleitos e necessidades são problemas típicos enfrentados em cursos a distância em grande escala. Há poucos anos a UNIRIO tem conseguido criar espaços e estratégias compensatórias para essas dificuldades. Alguns eventos acadêmicos pontuais chegaram aos polos graças ao uso das TIC para transmissão de palestras e realização de debates.

Os docentes do Curso, por sua vez, preservam uma postura bastante crítica face a aspectos que impactam negativamente na formação, tais como a dificuldade de acesso dos alunos à bibliografia atualizada das disciplinas, para a realização de estágios – nos municípios sede – atividades presenciais – nos Polos – e acadêmicas – na UNIRIO – tão caras à formação universitária.

4.2.1 O LIPEAD e os Referenciais de qualidade para a EAD

4.2.1.1 O Documento Referenciais de qualidade do MEC

Por se tratar de modalidade com menos de duas décadas de emprego no ensino superior, muitos aspectos pedagógicos e organizacionais da EAD permanecem em debate, ou simplesmente replicam modelos e soluções inadequadas fora do ensino presencial.

No intuito de diminuir essas lacunas, a extinta SEED/MEC elaborou dois instrumentos para referenciar a EAD. O primeiro, em 1989 e uma segunda versão ampliada em 2003, com aprofundamento em temas que auxiliariam a nascente EAD de nível superior a estruturar os primeiros cursos autorizados, ambas assinadas pessoalmente pela Professora Carmem Moreira de Castro Neves, então diretora de Política de Educação a Distância. documento com total de 17 páginas, que continua acessível através do Portal do MEC, e que é referenciado, também, pelo

documento mais recente, a uma relação de complementaridade com o primeiro. O documento de 200, embora com uma abordagem mais ampla da modalidade, parece dedicado a consolidar a reflexão sobre a EAD na graduação, cuja demanda, à época, começava a se expandir.

Segundo o Relatório de 2002 da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, da Secretaria de Educação Superior do MEC, até 1998, “*apenas a Universidade Federal de Mato Grosso oferecia um curso de graduação à distância, em caráter experimental, dirigido para a formação em nível superior de professores do ensino fundamental da rede pública.*” (MEC, 2002, p.7) A partir de 1998, ano da publicação da regulamentação da LDB, até 2002, registra um total de 84 pedidos de credenciamento de cursos superiores a distância.

Essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais respondem por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos. E, entre esses últimos, 60% (sessenta por cento) correspondem a pleitos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior. (MEC, 2002, p.7)

Provavelmente por se tratar de texto autoral elaborado em um contexto em que a oferta de cursos superiores a distância começava a se intensificar, o documento apresenta um tom mais dialógico, em certos trechos, uma conversa entre um profissional do MEC que expunha suas considerações a partir de sua experiência na temática e aqueles que começavam ou desenvolver programas na modalidade, como demonstra o trecho, a seguir:

Esta nova versão procura para dar-lhe um caráter mais amplo. As mudanças são para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação. Continua sendo um texto que trata de um referencial básico, sem a pretensão de esgotar a complexidade e abrangência de um projeto de curso a distância. De fato, a educação a distância com todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda é um objeto de aprendizado para nós, educadores. Ou seja, parodiando Umberto Eco, é uma obra aberta, e como tal deve ser apreendida e enriquecida por cada um de nós. Com criatividade, conhecimento e competência, caminhos mais complexos podem ser trilhados. (MEC, 2003, p.2)

O texto, embora constituindo um referencial do MEC, apresenta uma posição pessoal da autora, ao afirmar que

O pano de fundo do texto é minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade que temos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente de distâncias. (MEC, 2003, p.2)

Há, no texto, considerações que dizem respeito à própria concepção de educação e de EAD e sinalizam a expressão de uma maneira de entender a EAD que vai sendo construída, assim como aspectos mais procedimentais, apresentados como formas de materializar a EAD com o que

é entendido como qualidade. Nota-se, também, uma intenção de enfrentar alguns dos mitos da modalidade que essa pesquisa tentou explicitar. A respeito da ideia de que a EAD constitua uma forma barata de se fazer educação, o texto adverte que

O investimento em educação a distância – em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento - é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo a que um curso não tenha que ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes. (MEC, 2003, p.12)

Como já afirmado, a redação do documento de 2003, embora apresente aspectos prescritivos, como seria de esperar em um documento que pretende estabelecer referenciais de qualidade, ultrapassa essa perspectiva mais imediata, ao abordar aspectos da própria concepção de EAD que se constituía, então.

Diante da intensificação da criação de cursos a distância, sobretudo a partir de 2006, apesar de não invalidar o documento, iniciou-se no, na Diretoria de Políticas Públicas da SEED/MEC, um movimento de revisão dos Referenciais de Qualidade, mais especificamente voltado à expansão dos cursos de graduação.

À época, havia uma intensa atividade de emprego da modalidade em cursos de formação continuada, por parte da SEED/MEC com relação ao uso de Mídias, como explicitado no Capítulo 2. Essa segunda versão, ampliada, constituiu o documento base para referenciar a EAD até a criação da UAB.

Um novo documento, de autoria institucional, foi elaborado em 2007. Tem um caráter mais instrumental, no sentido de orientar a elaboração do projeto pedagógico de cursos em EAD. Trata, em um total de 30 páginas, de oito tópicos considerados indispensáveis em um Projeto de Curso. Nessa época, além do art 80 da LDB 9394/96, a EAD já contava com Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, Decreto 5.773 de junho de 2006 e as Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 que consolidavam, atribuíam responsabilidades e regulamentavam o emprego da modalidade com a amplitude indicada na LDB. Esse documento e as relações intertextuais que com ele estabelecem o projeto pedagógico do LIPEAD e as falas dos docentes formadores do curso, quanto à produção de sentidos de docência.

Uma vez que o texto de 2007 foi elaborado tendo como objetivo constituir um documento de referência para os cursos de graduação a distância que começavam a ser oferecidos no âmbito da UAB, este era o referencial será utilizado na análise do Projeto do Curso

LIPEAD, resultado da reformulação curricular vigente até a presente data, quanto ao que preconiza o documento do MEC.

4.2.1.2 Os Referenciais de qualidade do MEC no Projeto Pedagógico do LIPEAD

Para analisar o diálogo que se estabelece entre os Referenciais de qualidade em EAD, na versão 2007, e o Projeto Pedagógico do curso LIPEAD, os conceitos de intertextualidade e de interdiscursividade em Bakhtin torna-se uma chave muito importante, uma vez que

Se há uma distinção entre discurso e texto, poderíamos dizer que há relações dialógicas entre enunciados e entre textos. Assim, devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relação entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade.

[...] Intertextualidade deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga. (FIORIN, 2010, p. 52- 53)

Uma vez que existe no projeto da UAB uma proximidade com o modelo da EAD praticada no CEDERJ, esses dois textos dialogam e se aproximam. A experiência do CEDERJ constituiu um ponto importante de reflexão para o projeto de EAD nas ações que precederam a criação do projeto UAB. Como esta proposta, ainda que em menor escala, o CEDERJ alcançou resultados bastante concretos na articulação de IPES para a oferta de cursos a distância e conquistou uma posição importante na construção de um modelo de EAD que continua alimentando as discussões sobre a interiorização de ações a distância, em especial na formação inicial e continuada de professores.

O próprio texto do MEC, o documento “Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância”, explicita o debate que o originou e o objetivo de garantir critérios para a oferta de cursos na modalidade

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (MEC, 2007, p. 2)

Ainda na apresentação, fica registrada a iniciativa de criação compartilhada do documento.

O documento preliminar foi submetido à consulta pública. Agradecemos as Instituições e aos colaboradores que atenderam a este chamado e encaminharam sugestões e críticas ao documento e que, de fato, muito contribuíram ao seu aprimoramento. (MEC, 2007, p. 4)

O documento, com 31 páginas, aborda vários ângulos da EAD. Logo na introdução declara que a questão da escolha da modalidade está subordinada à proposta pedagógica.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (MEC, 2007, p. 7)

Define que deveriam estar “*integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:*” Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infra-estrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa e Sustentabilidade financeira. (MEC, 2007, p.7-8)

Como não foi identificada menção à maior parte desses itens no Projeto do curso LIPEAD, pode-se supor que, ou o documento teria um caráter mais norteador e essa estrutura não era exigida ou haveria um outro projeto contendo as informações não localizadas no Projeto elaborado pela UNIRIO. Isso não seria impossível, uma vez que muitos desses itens correspondem a ações consorciadas e, portanto, diretamente administradas pelo CEDERJ. Outra hipótese é a de que o documento não estivesse formalmente associado à elaboração do projeto político pedagógico dos cursos, à época da elaboração do Projeto do LIPEAD.

Há no documento do MEC um detalhamento no item: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem que, além de não corresponder ao que consta no projeto, inclui elementos que parecem ir além do proposto, a saber:

[...] opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. . (MEC, 2007, p.8)

O Projeto Pedagógico do LIPEAD apresenta claramente a concepção de ensino, de aprendizagem e de currículo assumidas, os fundamentos teóricos que a sustentam, indicam,

alguns componentes do perfil dos estudantes e da proposta metodológica que prevê o uso das TIC e de conexão em rede, e detalha a estrutura curricular, as ementas e cargas horárias de disciplinas e componentes curriculares.

O documento do MEC menciona o uso dos recursos das TIC e de conexão em rede, considerado inovador, devidamente apoiado pela proposta pedagógica, dedicado à interação, a estratégias colaborativas e à diversidade cultural.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (MEC, 2007, p.8)

O documento do MEC apresenta em grifo a recomendação da superação da fragmentação do conhecimento através de uma estrutura curricular caracterizada por “*interdisciplinaridade e contextualização*” (MEC, 2007, p.9). Em meio a uma construção mais aproximada da prescrição do que de estímulo à construção de propostas mais inovadoras na EAD, surgem alguns elementos que apontam na direção da inovação, porém devidamente adequados a uma visão mais procedimental da EAD.

Quanto aos recursos comunicacionais, a recomendação é de que sejam variados e estejam disponíveis para o acesso dos alunos aos materiais, à tutoria e à articulação com tutores, coordenadores de disciplina e secretarias dos cursos.

Da mesma forma que no Documento do MEC, existem também, algumas referências ao uso das TIC e da conexão em rede para promover a interatividade e a ampliar os espaços da aprendizagem no projeto pedagógico do LIPEAD, como no trecho destacado, a seguir:

[...] podemos considerar que o conceito de ambiente educativo ampliou-se consideravelmente hoje em dia, através das novas tecnologias de comunicação e informação.

O curso proposto pode utilizar-se de uma variedade de meios de EAD – impressos, vídeo e áudio, multimídias, Internet, chats, correio eletrônico, videoconferências, fóruns, por exemplo – aplicando, concretamente, os princípios teóricos que apresentamos acima.. (UNIRIO, 2008, p.12)

Quanto ao material didático, o Documento do MEC apresenta uma visão comprometida com a proposta de formação de habilidades e competências. Quanto ao formato, subordina a escolha das mídias ao projeto pedagógico e ao “*contexto socioeconômico do público-alvo*” (MEC, 2007, p.13). Talvez, também porque protegido pelo argumento do “*contexto socioeconômico*” dos estudantes, o acesso às TIC e a conexões em rede permanece limitado nos

cursos a distância e não podemos verificar, ainda, a efetiva contribuição desses recursos para a EAD no Brasil. A modalidade que pretende um alcance maior, sobretudo da formação docente, não consegue levar, ainda, os recursos das TIC e a conexão em rede a algumas regiões mais remotas e mesmo nos espaços urbanos, vê seu potencial subutilizado.

Há ainda recomendação, no referido Documento, da existência de um ‘Guia do Curso’. No Curso LIPEAD os alunos dispõem de versão digital do Guia de cada Disciplina. Nos Referenciais do MEC constam, ainda, um detalhamento de recomendações quanto à elaboração do Guia do Curso quanto do Material Didático.

No que diz respeito à equipe multidisciplinar que deve subsidiar os cursos, são descritos três atores: docentes; tutores e pessoal técnico-administrativo. A docência, tema que merece uma atenção especial, é descrita sob a forma de capacidades desejáveis, relacionadas ao planejamento, à avaliação, à gestão de procedimentos metodológicos e acadêmica da disciplina, além da elaboração de conteúdo para os materiais didáticos. A definição da tutoria, aspecto ainda tão frágil, com contorno trabalhista pouco definido na EAD brasileira, parece evitar referência à sua participação na docência e nem a aspectos trabalhistas. O documento define, no entanto, que

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. (MEC, 2007, p.21)

Aponta a necessidade e descreve atribuições de tutores presenciais e a distância e os respectivos espaços de atuação: os Polos para a tutoria presencial e as IPES, para a tutoria a distância, em uma referência clara à estrutura adotada na UAB.

No que se refere ao tutor a distância,

Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (MEC, 2007, p.21)

Quanto às atividades do tutor presencial, indica que

A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos, em horários pré- estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais

como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (MEC, 2007, p.21-22)

No Projeto do Curso LIPEAD, há apenas uma menção geral à tutoria. Talvez por se referir de forma muito ampla à tutoria, não demonstra divergência do que preconiza o Documento do MEC, ao afirmar que

Esta concepção será construída pela metodologia a distância, com intensa tutoria presencial e não presencial, mescladas com o propósito definido de inserir o estudante na vida acadêmica de nossa Universidade. Haverá, obrigatoriamente, nos pólos de apoio, encontros presenciais planejados por todas as disciplinas e demais componentes curriculares como Estágio e Atividades Complementares. ((UNIRIO, 2008, p.5)

O detalhamento da estrutura técnico-administrativa, dos atores, dos polos de apoio presencial, da gestão acadêmica e do aporte de recursos ao programa que completam o Documento do MEC reitera o aspecto funcional, e inteiramente dedicado ao modelo de EAD proposto pela UAB. Não cabem nele questionamentos ou propostas alternativas e ele cumpre o papel de um manual técnico para a elaboração dos projetos de cursos de graduação, a distância, no âmbito da UAB.

Esses elementos não estão presentes no Projeto Pedagógico do curso LIPEAD e as hipóteses a respeito dessas ausências já foram apresentadas anteriormente. Mesmo com as lacunas constatadas, os dois documentos parecem apontar sentidos bastante distintos para qualidade em um curso a distância. Nos Referenciais do MEC, transparece o sentido de atender a um conjunto de itens que deve estar presente nos cursos. No Projeto Pedagógico, o sentido de qualidade parece estar concentrado na proposta pedagógica, sua fundamentação, e a concepção de docência e de formação docente nela contidas.

Um aspecto bastante complexo, também, tem sido a questão das bibliotecas nos polos. É notória a necessidade de serem mantidos nos polos, sobretudo no interior, um acervo que inclua, além dos materiais didáticos do curso de livros e e acordo com o texto do MEC

As **bibliotecas** dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo. (MEC, 2007, p.26)

Essa é uma determinação bastante difícil de cumprir, tal como descrita. Manter bibliotecas nos polos é uma necessidade e ajuda, de fato, a enriquecer, a ampliar pesquisas a aprofundar temas e a estabelecer uma proximidade maior com o ambiente acadêmico, mas constitui uma ação bastante complexa. Na prática do CEDERJ, são adquiridos periodicamente livros e alguns materiais considerados básicos pelos Coordenadores de disciplina para serem disponibilizados nos polos. Mesmo com essa tentativa, a manutenção de uma biblioteca como a descrita no documento está bem longe de ser uma realidade.

A análise realizada explicita, nos Referenciais do MEC, uma preocupação formal com o planejamento da EAD praticada na UAB. Não discute possibilidades ou modelos de cursos a distância, não questiona, recomenda, prescreve, em um momento histórico em que se pretendia expandir a oferta de cursos na modalidade educacional.

O Projeto Pedagógico do Curso LIPEAD não contempla o rol de itens indicados pelos Referenciais e, embora não se observe contradições com o Documento do MEC, se ocupa muito mais em apresentar como concebe o curso e o professor que pretende formar.

O projeto identifica sua proposta curricular à formação crítico-reflexiva do pedagogo e se estrutura

[...] através de eixos temáticos como Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Gestão — que integram as grandes áreas e as disciplinas que compõem o curso, procurando aprofundar os fundamentos necessários à formação crítico-reflexiva do pedagogo. (UNIRIO, 2008, p.13)

A matriz curricular do curso composta por disciplinas, em sua maioria, com carga horária de 60 horas, parece indicar uma valorização equilibrada entre os saberes sobre o ensinar, a ensinar e a prática da docência.

Disciplinas que fundamentam a Educação, tais como Filosofia, Sociologia, Psicologia, que constituem os saberes da Educação, como Currículo, Didática; que instrumentalizam a formação, como Português, Informática, que serão ensinados, como Matemática, Geografia, que atendem as especificidades da docência, como Educação Infantil e Educação Especial, entre outras, além de componentes curriculares, se organizam em torno dos Eixos Básico, Teórico-prático e Teórico-prático Integradores e do Núcleo complementar de Disciplinas Optativas.

É interessante destacar que, provavelmente pela excelência da UNIRIO nas áreas de Teatro e Música, disciplinas como Artes visuais e Educação, Música e Educação e Teatro e Educação estão presentes no Eixo Teórico-Prático.

Caracteriza-se, assim, uma matriz curricular bastante ampla, que guarda uma relação de coerência com a proposta de formar um profissional com as características expressas no objetivo geral:

Um intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais a partir de uma base sólida de conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social (UNIRIO, 2008, p.6).

Uma última observação que se poderia fazer é que, não fosse pelas menções específicas à modalidade, à tutoria, à autonomia para estudar à metodologia, não ficaria claro tratar-se de um projeto de curso a distância, o que poderia ser avaliado como um ponto negativo, por não contemplar especificidades da EAD. Por outro lado, tal fato poderia ser avaliado como uma forma de afirmar que ensino presencial e EAD podem ser equiparados, no que diz respeito a densidade da proposta, aos pressupostos teóricos e aos aspectos mais gerais do planejamento.

Essa análise explicita uma das tensões da EAD, na qual a qualidade de um curso se subordina, a priori, à modalidade em que se realiza. Algumas outras serão tratadas, a seguir.

4.2.2 Sentidos de docência no projeto do Curso de Pedagogia

O Projeto Pedagógico do curso LIPEAD, em sua versão atual, foi elaborado em 2008 pela Comissão de Alteração/Reforma Curricular, composta pelos professores Doutores Adilson Florentino (Escola de Teatro, então Coordenador do Curso), Dayse Martins Hora (Escola de Educação), Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (Escola de Educação) e Guaracira Gouveia (Escola de Educação).

Trata-se, nesse caso, do projeto de um curso de formação de pedagogos – concebidos como docentes, por excelência – no qual podem ser encontrados indicadores sobre a concepção de docência que permeia a proposta de formação, a proposta que orienta a sua estrutura e como os temas elegidos se entrecem e dialogam com proposta de formação apresentada. O texto de apresentação do projeto resume o que se pretende e de que maneira se concretiza.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, propõe a análise entre diversas áreas de conhecimento, a saber: Filosofia, Psicologia, Sociologia e História, contemplando a construção de uma formação pedagógica, alicerçada na compreensão de elementos conceituais relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Esta estrutura curricular ganha corpo através de eixos temáticos como Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Gestão — que integram as grandes áreas e as disciplinas que compõem o curso, procurando aprofundar os fundamentos necessários à formação crítico-reflexiva do pedagogo. Estes eixos sinalizam que o homem quer sozinho, quer em grupo, é nossa principal preocupação, priorizando a ação transformadora que se opera no próprio homem e no grupo em que atua.

Existem disciplinas de natureza obrigatória e outras optativas, tendo em vista os objetivos gerais e específicos deste Curso.

Proposto para ser realizado em quatro anos, o Curso compreende majoritariamente disciplinas de 60 horas, perfazendo um total de 3.435 horas. (UNIRIO, 2008, p.11)

Analisando o texto do Projeto, emergem alguns sentidos de docência fixados e produzidos pela equipe responsável pela elaboração do mesmo, que se entrecruzaram nessa produção discursiva e polissêmica.

Os sentidos de docência que consideram o “professor como intelectual” , de “docência como uma prática reflexiva, que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação” e de “professor-pesquisador da sua prática”, transparecem no trecho que apresenta a concepção do curso ao afirmar que

O curso em questão fundamenta-se em pressupostos que consolidam uma visão social transformadora de mundo. Em outros termos, concebe um profissional que, imerso em suas hipóteses sobre a educação, busque confrontá-la com a teoria e com o cotidiano, *revigorado pela reflexão e pela dúvida – movimentos indispensáveis à constituição de um pensamento crítico e criativo, portanto transformador.* (UNIRIO, 2008, p.11)

Apesar de se tratar de um curso a distância, o sentido de “autonomia docente para aprender” não transparece no texto, tão fortemente como se poderia esperar. Há duas situações nas quais há referência à autonomia para aprender. Uma delas se refere ao conceito de autonomia em Piaget que, de acordo com o texto “*permite ao indivíduo a progressiva ampliação das operações mentais, que evoluem em abrangência, grau de generalização, abstração, possibilidades de acesso e utilização dos conceitos construídos*”. (UNIRIO, 2008, p.9). Outra se refere à autonomia no contexto do estudo a distância, afirma que “*Um curso como este, voltado para a formação de pedagogos, deve possuir, como um de seus propósitos, a autoformação, pois a autonomia do indivíduo – em seu sentido pleno – é um compromisso de todo o processo educativo.*” (UNIRIO, 2008, p.9)

O sentido de docência como “*instância de mediação entre o conhecimento e o estudante*” transparece nos pressupostos teóricos, na referência ao conceito de mediação “*abordado por Vygotsky como mediação semiótica e como domínio de si.*” (UNIRIO, 2008, p.11). Indica uma concepção de mediação propiciada pelo uso das TIC, no âmbito da metodologia de ensino do curso, que se afasta da instrução com o uso das TIC.

A interação do graduando com variados ambientes educacionais, com múltiplas mídias, em vez de meramente substituir a presença do professor, atua sobre a zona de desenvolvimento proximal, alavanca a aprendizagem significativa, permite a ocorrência

da verdadeira Educação, em vez de um simples processo de ensino ou tecnologia da instrução.

As novas tecnologias, assim compreendidas, arejam as relações pedagógicas, a fim de que passem a oferecer um quadro ampliado quanto ao “uso da máquina”. O usuário deve ser incentivado a superar desafios, buscando sempre articular novas possibilidades a conhecimentos anteriores. Ainda segundo Lévy (op. cit., p. 27), o professor passa a ser um “animador de aprendizado”, ou seja, a pessoa que irá contribuir para o efetivo exercício da interdisciplinaridade, nos moldes de uma escola construtivista. (UNIRIO, 2008, p.11)

O sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos”, embora não explícito, se faz notar, em certa medida, no projeto. O conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas e os componentes curriculares da matriz curricular de certa forma apontam para a complexidade de saberes envolvidos na docência.

O trecho a seguir, pode ser visto como indicativo de que ao autores consideraram, no na elaboração do planejamento, o fato de tratar-se de um curso de formação de professores na modalidade EAD:

Pensando em um curso para a formação de professores através da educação a distância, seu currículo deverá integrar espaços, passos metodológicos e estratégias educativas que levem os graduandos à confrontação entre teoria científica, informação e conhecimentos recebidos, com sua prática profissional e cotidiana. (Gutierrez e Prieto, 1994). (UNIRIO, 2008, p.12)

Para finalizar esse capítulo, antes de passar aos resultados da pesquisa, penso ser oportuno recuperar algumas tensões presentes na docência a distância e, em especial, na docência a distância do curso LIPEAD.

4.2.3 Algumas tensões na Docência a Distância e no Curso LIPEAD

A pesquisa realizada permite observar que os sentidos de docência produzidos no cenário contemporâneo explicitam tensões presentes tanto na modalidade de ensino presencial quanto na EAD. Tem evidenciado também que traçar linhas divisórias entre modalidades pode não contribuir para o entendimento da docência e da formação docente.

Em seu texto “Formação inicial de professores a distância: questões para debate” , Sommer destaca a ineficácia de tal atitude, ao afirmar que

Excluídos esses casos extremos de massificação de cursos de baixa qualidade, a questão não deveria ser colocada em termos de EaD versus educação presencial. Mesmo que eu compartilhe do entendimento de que a formação inicial de professores deve ser preponderantemente na modalidade presencial, não creio que se deva demonizar a EaD. Antes, é imprescindível que os processos formativos que ela enseja continuem sendo investigados com todo o rigor que é inerente a uma pesquisa científica, além de se

otimizarem os processos de avaliação dos cursos de licenciatura a distância e, também, dos cursos de licenciatura presenciais. (SOMMER, 2010, p.27)

No entanto, observa-se que, além das tensões comuns à docência e à formação docente, podem ser identificadas outras, relacionadas a características próprias de cada modalidade. Além disso, aspectos diretamente relacionados às modalidades de ensino, podem constituir, ao mesmo tempo, pontos de discordância e de convergência, segundo os ângulos evidenciados pela análise realizada.

A possibilidade de ampliação do acesso de alunos aos cursos, através do emprego da EAD, por exemplo, pode ser vista como um aspecto favorável, no que diz respeito à democratização da educação. Por outro lado, pode ser vista como um artifício para ampliar a oferta de vagas evitando os investimentos referentes à estrutura física e institucional necessárias à implementação e ampliação da oferta de cursos presenciais. A EAD, nesse caso, poderia constituir um paliativo educacional e não uma efetiva alternativa modal. A ampliação da oferta de cursos de Licenciatura a distância, por exemplo, tem provocado o adensamento desse debate no qual se questiona, inclusive, a pertinência da opção pela EAD na formação inicial de docentes.

Como abordado no capítulo 1, questiona-se a formação, através da EAD, de professores que atuarão na base do sistema educacional, uma vez que a convivência mais próxima com os formadores e com colegas de formação, típica do ensino presencial, é mais restrita naquela modalidade. Tal análise, a princípio, reforça a concepção de que a formação docente é constituída, também, pelo exemplo, pela observação de docentes mais experientes e pela própria experiência como estudantes. Tal processo contribuiria para a construção do saber docente . Segundo Monteiro

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.. (MONTEIRO, 2001, p.130)

No artigo “Licenciatura em Pedagogia no Brasil: território de disputa de sentidos de docência”, Monteiro, Medeiros e Poppe sublinham essa questão, afirmando que

O uso da EAD, sobretudo na formação inicial de docentes, embora amplamente estimulado pelas políticas públicas vigentes, não constitui consenso entre as diversas instâncias formativas e tem gerado tensões adicionais. Por exemplo, o debate sobre a possibilidade de formar, a distância, docentes que atuarão no ensino presencial, nos remete à questão da importância dos modelos de docência construídos a partir da ação

dos formadores no próprio processo de formação dos futuros docentes (MONTEIRO; MEDEIROS e POPPE, 2014, p. 11)

Essa preocupação, no entanto, também pode ser tensionada, ao menos em parte, pela existência, atualmente, de recursos tecnológicos comunicacionais que permitem superar distâncias geográficas e criar experiências de presencialidade e de compartilhamento virtual. Por outro lado, observa-se também no ensino presencial que professores e alunos manifestam insatisfação no que se refere à convivência acadêmica, cada vez mais pressionada pela quantidade de atividades que tanto os professores quanto os alunos, em sua maioria, trabalhadores, têm sob sua responsabilidade, pela quantidade de tempo cada vez maior despendida nos deslocamentos entre residência, locais de trabalho, de estudo e de prática ou estágio escolar.

Nesse aspecto, quanto à EAD, o tempo dos deslocamentos, exceto o envolvido nas experiências de prática e estágio, seria significativamente diminuído. Embora não se conheça, ainda o real impacto dessa economia de tempo na formação, nos relatos dos alunos, essa condição costuma surgir como um dos fatores que viabilizam a continuidade dos estudos.

Visando a conhecer melhor a percepção dos alunos, tutores e coordenadores de disciplinas sobre diversos aspectos dos cursos oferecidos, o Consórcio CEDERJ vem realizando, um processo de avaliação institucional ao longo dos últimos anos. A participação é voluntária, mas estimulada pelo argumento de que os dados coletados podem ajudar a melhorar os cursos e o emprego da modalidade EAD. Um questionário é disponibilizado na Plataforma CEDERJ, ambiente virtual de aprendizagens (AVA) dos cursos e, periodicamente, são realizadas campanhas para que os participantes respondam. Os dados são tratados e relatórios por períodos são também disponibilizados no próprio AVA, com acesso restrito aos participantes, através das opções: Sistemas complementares > Avaliação Institucional e Gráficos da Avaliação Institucional.

Analisando os relatórios da Avaliação referentes a 2010.2, e refinando a pesquisa ao Curso de Pedagogia (UNIRIO e UERJ) em todos os Polos, e à questão na qual os alunos são solicitados a enumerar, em texto livre, pontos que consideram positivos no curso, foram selecionadas algumas respostas que demonstram a importância da economia do tempo e de deslocamentos proporcionados pela modalidade EAD, na percepção dos estudantes:

- O curso a distancia do Cederj me possibilita escolher o meu proprio horario de estudo , em tempo e espaço diverso . Este formato de ensino esta trazendo as cidades do interior capacitação profissional. Muitas pessoas que hoje fazem faculdade numca imaginaram que teriam tempo e disposição pra estar estudando em uma univesidade publica e de qualidade. (p.117)
- oportunidade do estudo a distancia. Trabalho todo dia de 7.30 as 17.30 e seria muito dificil fazer uma faculdade presencial. Outro ponto positivo a meu ver é que os tutores em sua maioria tem alguma experiência com educação, o que sempre acrescenta às aulas. (p.141)
- Ótima oportunidade para quem não tem tempo e condições financeiras de frequentar uma faculdade todos os dias. . A possibilidade de poder separar o tempo que você acha necessário para os estudos, ou seja, a flexibilidade para quem tem problemas com tempo para cursar uma graduação. (p.145)
- Nos dá autonomia para realizar outras tarefas do cotidiano (trabalhar, viajar, cuidar da familia etc) e fazer nosso horário de estudo, ou seja, podemos usar o tempo disponivel para estudar, até porque é dificil para quem trabalha frequentar as aulas presenciais. (p.145)
- A oportunidade de oferecer cursos de graduação a quem não tem condição de frequentar curso presencial. . A proposta de formação à distancia, se encaixa perfeitamente ao perfil do aluno, que por motivos de dificuldades de locomoção, indisponibilidade de tempo e de horários entre outros, não pode frequentar uma instituição de ensino diariamente. (p.146)
- A oportunidade de estudar que proporciona as pessoas que trabalham, tem filhos, moram longe e não poderiam estar em um curso presencial todos os dias. (p.161) (CEDERJ, 2015)

A avaliação, aliás, é um dos temas em tensão na EAD, uma vez que há restrições quanto à avaliação da aprendizagem a distância. As políticas públicas para a EAD, embora estabelecidas com base na concepção de que a modalidade constitui alternativa adequada ao ensino presencial, mantêm posição diferente no que diz respeito à avaliação.

O Decreto 5.622, de 19/12/2005, embora reconheça a peculiaridade da educação a distância com relação à metodologia, à gestão e à avaliação, define a obrigatoriedade, e a preponderância, da avaliação presencial sobre quaisquer ações avaliativas realizadas a distância. É de se notar que a previsão, inclusive, de percentual de atividades presenciais – justificável, quando se refere aos estágios, por exemplo – obriga a considerar-se os cursos de graduação realizados na modalidade EAD como cursos semipresenciais, na verdade. As defesas de TCC ou de Monografias, que hoje já podem se realizar através de recursos como videoconferência ou webconferência, quando obrigatórias, devem ser realizadas presencialmente.

Consta, no art. 4º, a determinação da prevalência da avaliação presencial:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. (BRASIL, 2005, s/p)

Do art. 24 consta a referência à obrigatoriedade da defesa presencial:

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia. (BRASIL, 2005, s/p)

É como se a modalidade fosse confiável para estudar, mas não para demonstrar o que se aprende. A justificativa para tal exigência se apoia na necessidade de manter um nível de confiança no processo avaliativo semelhante ao que se observa no ensino presencial, embora mesmo nessa última modalidade, não sejam raros episódios que colocam em questão tal confiabilidade. Por outro lado, já estão disponíveis tecnologias de comunicação e controle que permitem acompanhar a realização de avaliações em ambientes remotos com níveis de segurança suficientes para que sejam adotadas em processos avaliativos de instituições de ensino superior e de certificação internacionais.

Essa discussão é oportuna, uma vez que a exigência de avaliações presenciais restringe, a priori, o emprego da modalidade em situações de confinamento, como é o caso das populações embarcadas ou geograficamente isoladas e dos sistemas prisionais e hospitalares, por exemplo, nos quais a EAD pode ter um papel inclusivo e importante no acesso à educação.

Outra tensão importante, constatada também no ensino presencial, diz respeito à experiência da prática pedagógica e dos estágios supervisionados, mais difíceis de acompanhar, no caso da EAD. Nessa modalidade, os formadores e os professores em formação se encontram dispersos em grandes extensões geográficas, em cidades nas quais nem todos os estágios exigidos encontram espaços próprios para a sua realização.

Além disso, no caso da Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, na qual há Estágios obrigatórios na Educação Infantil, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, no Curso Normal de nível médio, na EJA e em ambientes não escolares, é de se supor uma dificuldade

ampliada de encontrar, ao menos nas cidades dos Polos, instituições que atendam a todas as demandas por estágio do curso.

No próximo capítulo, serão analisados os resultados da pesquisa de campo, procurando relacioná-los com os sentidos da docência já fixados no Ensino Presencial e a produção de sentidos de docência no âmbito da formação inicial de professores, na modalidade EAD, as ambiguidades e possibilidades que se entrecruzam nessa produção intertextual, na qual, retomando a citação de Spink,

Nós, como pesquisadores, é que decidimos: quero entender como é construído o sentido sobre “x”, “y”, “z”. Então, esse “x”, “y”, “z” provém de um interesse nosso como pesquisadores, pois o processo de produção de sentido é contínuo e não se limita a essa escolha temática para fins de pesquisa. (SPINK, 2010, p35)

CAPÍTULO 5 - SENTIDOS DE DOCÊNCIA NAS RESPOSTAS DOS FORMADORES

*O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante.
Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso
é inesgotável em seu sentido e significado.
Bakhtin*

5.1 OS SENTIDOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esse capítulo é dedicado aos relatos dos professores formadores, os Coordenadores das Disciplinas e Componentes Curriculares do Curso LIPEAD. Como tem sido afirmado nesse relato, a definição do universo da pesquisa, da abordagem e da metodologia, bem como do conjunto de estratégias utilizadas para a coleta de dados na pesquisa constituem uma etapa importante do trabalho e revelam uma tomada de decisão por parte do pesquisador sobre os aspectos que deseja investigar e as condições efetivas da investigação a ser realizada.

Minha atuação como pesquisadora tem como um dos pontos de apoio o entendimento de que *“a produção do conhecimento deve ser considerada antes como uma atividade construcionista – construída num tempo e espaço específicos e construtiva de uma realidade intersubjetiva”*(SPINK, 2013,p.54).

Para deixar mais clara a proposta dessa abordagem, é importante esclarecer que

[...] o construcionismo social está interessado em identificar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam e/ou compreendem o mundo em que vivem, incluindo elas próprias. Nesse sentido, o foco de estudos passa das estruturas sociais e mentais para a compreensão das ações e práticas sociais e, sobretudo, dos sistemas de significação que dão sentido ao mundo (SPINK, 2013,p.40)

Produzir conhecimentos, assim como produzir sentidos constitui atividade compartilhada entre sujeitos. Não é produção de um único sujeito, isolado, pois, como na concepção dialógica de Bakhtin, nessa produção dialogam inúmeras vozes sociais.

O conhecimento, nessa perspectiva, não é nem uma interiorização dos processos sociais nem a exteriorização dos processos psicodinâmicos. O foco do construcionismo é a interanimação dialógica, situando-se, portanto, no espaço da interpessoalidade, da relação com o outro, esteja ele fisicamente presente ou não. (SPINK, 2013, p.40)

Para a pesquisa em relato, na qual se procurou indícios dos sentidos de docência que estão sendo produzidos pelos professores coordenadores de disciplinas do curso LIPEAD, todos os professores coordenadores foram convidados a participar. Cerca de sessenta e cinco Coordenadores de Disciplinas e de Componentes Curriculares foram convidados a participar

respondendo a um questionário constituído por perguntas de respostas fechadas e abertas. Trinta e um coordenadores, quase 50% do total, participaram como respondentes.

Nas pesquisas qualitativas, a entrevista estruturada ou semiestruturada costuma constituir uma opção bastante usual, na qual podem ser identificados aspectos positivos e limitações. Segundo Duarte,

O recurso a entrevistas semi-estruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais. Em geral, a maior parte das discussões trata de problemas ligados à postura adotada pelo pesquisador em situações de contato, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico adotado e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo. (DUARTE, 2002, p.147)

A pesquisa realizada se caracteriza como pesquisa qualitativa, conforme descrição apresentada na Introdução desse relato, mas optou pela aplicação de um questionário, outro tipo de instrumento bastante empregado na pesquisa qualitativa para a coleta de informações. Essa decisão foi tomada considerando-se, entre outras questões, as dificuldades a enfrentar para entrevistar docentes que atuam presencialmente em lugares e até em instituições distintas. A aplicação de um questionário mostrou-se a forma mais viável para realizar a pesquisa de campo.

Uma das vantagens da entrevista é a possibilidade de que as questões ou o roteiro da entrevista previamente formulado seja complementado, no momento da aplicação, de modo a enriquecer respostas curtas ou desenvolver temas surgidos inesperadamente. Mas é fato, também, que tais vantagens dependem da disponibilidade dos entrevistados e da perspicácia, sensibilidade e do registro cuidadoso, por parte dos entrevistadores. Essas, não são características triviais e a imprecisão do relato ou do registro das respostas, bem como uma possível indução das respostas ou intervenção interpretativa excessiva dos entrevistadores pode, de certa forma, interferir nas informações coletadas.

Durhan (1986) alerta para as muitas armadilhas embutidas no processo de identificação subjetiva que se estabelece nesse tipo de coleta de dados, especialmente quando entrevistador e entrevistado compartilham um mesmo universo cultural. Nesses casos, adverte, corre-se sempre o risco de começar a explicar a realidade pelas categorias “nativas”, ou seja, de passar a olhar a realidade exclusivamente pela ótica do interlocutor. (DUARTE, 2002, p.147)

O questionário, por sua vez, permite, na etapa de validação, a aplicação prévia a um grupo de controle com características semelhantes ao grupo a ser pesquisado como ocorreu nesse caso.

O objetivo dessa etapa é corrigir possíveis distorções, ambiguidades ou falta de clareza em enunciados e opções de respostas.

Todo questionário deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que se possam corrigir eventuais erros de formulação.

Ao questionário deve preceder a carta de explicação ou de autorização da pesquisa, que precisa fazer referência ao seu conteúdo, as instruções para efetivação da investigação através do questionário, o pedido de autorização e o agradecimento pela atenção, disponibilidade e veracidade das informações prestadas. (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p.58)

Essas observações não pretendem, de modo algum, desmerecer a entrevista como alternativa para a coleta de informações em uma pesquisa. Será, muitas vezes, a melhor opção para tal. Apenas justificam que, na pesquisa ora relatada, o questionário foi considerado a alternativa mais adequada para a coleta de informações. O fato de se tratar de pesquisa de campo em um curso a distância influenciou também a opção pelo questionário.

Foram consideradas nessa opção, algumas das vantagens e desvantagens desse recurso apresentadas por Lakatos e Marconi, quais sejam; a precisão e a rapidez na obtenção das respostas; maior liberdade e segurança pela preservação do anonimato dos respondentes; menor risco de distorção por influência do pesquisador; escolha do melhor momento para refletir e dar respostas que, talvez, não fossem fornecidas em uma entrevista. (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.201-202)

Como principais desvantagens apontadas pelas autoras, vale destacar a possibilidade de haver muitas perguntas não respondidas; a impossibilidade de esclarecer dúvidas dos respondentes sobre as questões, gerando respostas distorcidas por possíveis dificuldades de compreensão; respostas influenciadas pela leitura prévia do conjunto das questões; atrasos na devolução das respostas; difícil o controle e verificação das condições reais da aplicação do instrumento; e exigência de um universo mais homogêneo. (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.202)

Na pesquisa relatada, características do campo relativizaram algumas das limitações apontadas. Telefones e e-mail de contato da pesquisadora para dirimir possíveis dúvidas foram disponibilizados na página. Certa homogeneidade do universo dos respondentes foi garantida por se tratar de um grupo de professores de IPES que compartilham um interesse comum quanto ao avanço das pesquisas no campo da EAD.

Partindo da premissa de ser a modalidade EAD o tema central na pesquisa, pareceu-me conveniente utilizar recursos das TIC e da conexão em rede para que os questionários fossem disponibilizados digitalmente e respondidos a distância de forma assíncrona⁵⁰, de acordo com a conveniência dos docentes. A comunicação entre docentes, tutores, alunos, Polos Presenciais, Secretaria e Coordenação do Curso se dá, prioritariamente a distância no curso LIPEAD e, portanto, não deveria constituir nenhuma dificuldade adicional aos participantes. Professores coordenadores de disciplina, tutores e alunos participam, periodicamente de avaliações institucionais também realizadas a distância, através da Plataforma CEDERJ.

Após adequação à situação de aplicação a distância, orientações básicas para o emprego do questionário como instrumento de coleta de informações foram seguidas. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros:

Ao questionário deve preceder a carta de explicação ou de autorização da pesquisa, que precisa fazer referência ao seu conteúdo, as instruções para efetivação da investigação através do questionário, o pedido de autorização e o agradecimento pela atenção, disponibilidade e veracidade das informações prestadas. Nesse sentido, acompanhando o questionário deve seguir a Carta Explicação, com proposta da pesquisa, instruções para preenchimento, instruções para devolução, incentivo para o preenchimento e agradecimento. (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p.58).

Em atenção a essas orientações, para a coleta das informações, foi criada uma página virtual de acesso restrito (<https://sites.google.com/site/questionarioteseteste/>), na qual foram dispostas as informações básicas sobre a pesquisa, o termo de participação livre e esclarecida, as orientações relativas ao preenchimento do questionário e as questões a serem respondidas, disponibilizadas no próprio ambiente. O acesso ao questionário se fazia através de botão que indicava a leitura e o aceite do termo de participação livre e esclarecida pelo participante.

As informações básicas foram fornecidas procurando criar uma atitude favorável à participação. Um e-mail em linguagem bastante amistosa, encaminhado pela Coordenação do Curso LIPEAD, fez chegar o convite aos coordenadores.

O questionário, disponibilizado como apêndice, foi composto por um total de trinta e três questões, sendo vinte questões fechadas e treze questões abertas. As nove primeiras questões, três questões fechadas e seis questões abertas visavam à obtenção de informações referentes ao perfil do professor (Instituição a que pertenciam, formação acadêmica, experiência docente

⁵⁰ Ou seja, a ação de responder ao questionário no momento que os sujeitos da pesquisa, individualmente, consideraram mais adequado, desde que respeitando um período de tempo definido para tal.

considerando tempo, cursos e áreas de atuação, funções desempenhadas na EAD e experiência específica como autor de material de estudos para EAD).

Seis questões abertas visavam à complementação ou justificativa de algumas das questões fechadas, três questões abertas se dedicavam à reflexão sobre aspectos positivos, negativos e críticos do curso e na formação através EAD. Uma última questão, aberta, constituía um espaço para comentários livres dos respondentes.

É importante salientar que, mesmo se tratando de instrumento com questões fechadas e abertas e um espaço para comentários livres – que foi utilizado para registrar o comentário destacado a seguir – um dos professores se manifestou contrário à estratégia utilizada, argumentando que

Eu, particularmente, acho o instrumento "Questionário" muito ruim. Senti muita indução nas perguntas fechadas com apenas 1 possibilidade de resposta, e por isso geralmente eu só posso concordar em parte, porque as afirmações não refletem bem a forma como entendo. Acho que uma pesquisa deste porte poderia se beneficiar melhor de outras técnicas de produção de dados, tal como entrevista e grupo focal. Um questionário só possibilita o pesquisador "confirmar" as próprias hipóteses. Já a entrevista possibilita aos sujeitos do processo falarem o que é de fato importante para eles. (Professor respondente nº28)

A observação do professor é bastante pertinente e leva a refletir sobre as limitações e as escolhas enfrentadas em uma pesquisa. Nesse caso, foi avaliada a pertinência de utilização de um instrumento que, embora prejudicado pela falta de contato direto entre pesquisador e pesquisado, ofereceria, em contrapartida, um espaço de reflexão, de elaboração, de revisão, abrigado pela não identificação do respondente.⁵¹

Essa problematização reflete um pouco a atuação do docente formador, sua relação com os alunos e com o material elaborado na EAD. Leva ainda à reflexão sobre o sentido de texto como um ato de comunicação verbal, de fala, registrada, de grande importância na EAD (e-mails, artigos, fóruns, chats) e para o qual Spink nos chama atenção:

Um texto escrito, por exemplo, constitui um *ato de fala impresso*, um elemento de comunicação verbal que provoca discussões ativas: pode ser elogiado, comentado, criticado, pode orientar trabalhos posteriores. Assim, nos dias atuais, o rádio, a televisão, os *sites* da Internet etc. podem também ser considerados *atos de fala*.(SPINK, 2013, p.27-28)

⁵¹ Vale informar que, na pesquisa em relato, os respondentes foram identificados apenas pelo número sequencial que receberam ao responder ao questionário.

Cada estratégia ou instrumento de coleta de dados adotado em uma pesquisa apresentará vantagens e limitações que precisam ser avaliadas e consideradas por ocasião da interpretação dos resultados (LAKATOS; MARCONI, 2005). Os autores apontam uma média de 25% de devolução dos questionários encaminhados em uma pesquisa. Nesse caso foi alcançado um índice de devolução próximo a 50% , o que constitui um índice bastante satisfatório. Esse índice pode ter sido influenciado, sobretudo, por três fatores; a minha proximidade com o grupo; o sentimento muitas vezes expresso pelo grupo sobre a necessidade de aprofundar as pesquisas na modalidade, sobretudo entre os docentes do LIPEAD e o e-mail de encaminhamento que sinalizava a importância da participação do grupo. O fato de cada participante ter podido escolher o momento de sua participação, provavelmente também influenciou sobre o percentual de respondentes. A atuação concomitante nas modalidades presencial e a distância faz com que a premência de tempo seja um assunto recorrente nas conversas e encontros presenciais.

A questão do tempo também esteve presente nas respostas ao questionário. Em uma das questões quando solicitados a justificar a intensidade com que utilizavam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, o tempo – ou a falta de – esteve entre os motivos alegados para um uso menor do que o desejável, como se pode constatar nas respostas, a seguir:

O pouco uso dos recursos comunicacionais se deve a falta de tempo para utilizá-los. (Professor respondente nº 29,)

Utilizo, mas como demanda um tempo considerável para organizar e de suporte técnico que é difícil de solicitar, geralmente utilizo pouco diante da possibilidade que existe. (Professor respondente nº 01,)

Por falta de tempo para planejar ainda não trabalhei de forma eficiente. (Professor respondente nº 07)

A linguagem empregada na apresentação da pesquisa, à semelhança do que se recomenda para a EAD, procurou convidar o respondente a refletir sobre afirmativas comuns nas discussões sobre a modalidade e a docência, buscando tangenciar uma conversa entre pares. Da mesma forma, procurei ter em mente as limitações da estratégia escolhida, sobretudo no momento da análise das informações coletadas.

Como adiantado no Capítulo 1, a pesquisa lançou mão de um instrumento de tipo questionário semi-estruturado, em formato digital, constituído por questões fechadas de múltipla escolha, e abertas de tipo discursivo. Dentre as questões fechadas, havia questões que exigiam seleção de alternativa única ou de mais de uma das alternativas apresentadas . As questões

abertas tinham por objetivo complementar as questões fechadas, abrir espaço para aspectos não contemplados, permitir justificar as escolhas realizadas e permitir redundância de recursos para a coleta de informações, aspecto positivo em pesquisas marcadamente qualitativas.

Um convite, uma solicitação à participação na pesquisa foi enviado pela Coordenação do Curso LIPEAD a todos os Coordenadores de Disciplina, através da lista de e-mails oficial do curso. Essa correspondência ressaltava o fato de tratar-se de pesquisa realizada por um membro da equipe e a importância desse tipo de trabalho para a ampliação do conhecimento sobre a EAD.

A mensagem original, elaborada por mim e encaminhada pelo curso, continha o link que conduzia à descrição resumida da pesquisa e ao termo de consentimento livre e esclarecido, e as informações para contato, caso quisessem alguma informação complementar. Ao final da leitura, uma vez confirmada a aceitação em participar da pesquisa, outro link levava o professor ao formulário digital do questionário propriamente dito. O respondente podia interromper e retomar suas respostas posteriormente, caso não completasse a atividade. Foi estabelecido um prazo total de dois meses para as respostas. Nesse período, a Coordenação do LIPEAD enviou um e-mail reforçando o convite aos professores coordenadores.

5.2 O TRATAMENTO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Recupero, agora, os objetivos da pesquisa e os sentidos de docência já referidos que constituem as categorias em torno das quais se estrutura a análise do material coletado, uma vez que

A discussão sobre o uso de categorias nas nossas práticas discursivas – incluindo aí a pesquisa – possibilita trazer um novo olhar para a discussão sobre a contraposição do qualitativo e quantitativo. As categorias constituem importantes estratégias linguísticas estando presentes na própria organização da linguagem (verbal, escrita, gestual, icônica). Utilizamos categorias para organizar, classificar e explicar o mundo. Falamos por categorias. (SPINK, 2013, p. 71)

Tomando como referência as ideias de Bakhtin sobre dialogismo, começam a se estabelecer relações que Kristeva (Apud FIORIN, 2008, p.52) passa a chamar de intertextualidade. Retomo o texto de Fiorin para reafirmar as relações dialógicas que se estabelecem, entre esse texto e os textos dos Professores que responderam ao questionários. Esses texto, por sua vez, estabeleceram relações dialógicas com os textos da pesquisa e com

infinitos outros textos e enunciados na busca por sentidos para sua atuação profissional e para suas vidas cotidianas.

Se há uma distinção entre discurso e texto, poderíamos dizer que há relações dialógicas entre enunciados e entre textos. Assim, devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos, Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relação entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade.(FIORIN, 2008, p.52)

Tenho consciência de que o presente relato resulta de um recorte de pesquisa em uma produção de sentidos dialógica, contínua e intensa na qual, de acordo com a concepção dialógica de Bakhtin, *“todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”* (FIORIN, 2008, p.19). Em decorrência disso, acredito que *“cada vez que se produz um enunciado o que está se fazendo é participar de um diálogo com outros discursos”*, uma vez que *“o enunciado não existe fora das relações dialógicas”* (FIORIN, 2008, p.21). Nessa produção dialógica, há que se considerar, ainda que *“os integrantes, incluindo o(a) pesquisador(a), são pessoas ativas no processo de produção de sentidos”* (SPINK, 2013, p.93)

Assim, as questões construídas constituem enunciados que se conectam a outros enunciados que produzem sentidos que nos permitam lidar com o cotidiano da docência no contexto da formação inicial através EAD. Esses enunciados, por sua vez, se conectam às respostas dos participantes, enunciados que demandaram análises por parte da pesquisadora, em resposta à teia dialógica de enunciados tecida na pesquisa. Considerações, ainda que reconhecendo sua provisoriedade, foram tecidas, pois, *“admitir que as práticas discursivas são polissêmicas, não significa, entretanto, dizer que não há tendência à hegemonia ou que os sentidos produzidos possuem igual poder de provocar mudanças”* (SPINK, 2013, p. 43)

Outro aspecto a ser considerado são as escolhas que o próprio pesquisador faz em suas análises, uma vez que

Vivemos num mundo de sentidos conflitantes e contraditórios. Lidamos não com o sentido dado pelo significado de uma palavra ou conceito que espelham o mundo real, mas com sentidos múltiplos, o que nos leva à escolha de versões entre as múltiplas existentes. Lidamos com uma realidade polissêmica e discursiva, inseparável da pessoa que a conhece. (SPINK, 2003, p.180)

De acordo com essas considerações, a partir dos objetivos diretamente relacionados à pesquisa de campo e do recorte de sentidos realizado, foram constituídas categorias para referenciar a análise realizada. A essas categorias se conectaram as perguntas do questionário aplicado. A tabela, a seguir, procura retratar essas conexões.

OBJETIVOS	CATEGORIAS	QUESTÕES
Identificar sentidos de docência que estão sendo produzidos, tensionados e fixados na formação de professores através da EAD e seus impactos na concepção de docência expressa na proposta pedagógica e na prática dos formadores em um curso de Licenciatura em Pedagogia a distância.	1- Sentido de professor-pesquisador da sua prática	23; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 33
	2- Sentido da docência como uma prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação	21; 23; 28; 29; 30; 31; 32; 33
	3- Sentido de docência que considera o “professor como intelectual”	18; 19; 28; 29; 30; 31 32; 33
	4- Sentido da docência como “polidocência”	24; 27; 28; 29; 30; 31;32; 33
	5- Sentido de autonomia docente para aprender	29; 30; 31; 32; 33
	6- Sentido de docência como “ <i>instância de mediação entre o conhecimento e o estudante</i> ”	10; 11;20; 22; 25; 26; 28; 29; 30; 31; 32; 33
	7- Sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos”	12; 13; 14;15;16;17; 22; 23; 28; 30; 31; 32; 33
Destacar, nos discursos dos sujeitos da docência na EAD, percepções, contradições e estratégias desenvolvidas face à construção de saberes específicos para a própria atuação docente e para a formação de professores através dessa modalidade [EAD].	4- Sentido da docência como “polidocência”	24; 27; 28; 29; 30; 31;32; 33
	5- Sentido de autonomia docente para aprender	29; 30; 31; 32; 33
	6- Sentido de docência como “ <i>instância de mediação entre o conhecimento e o estudante</i> ”	10; 11;20; 22; 25; 26; 28; 29; 30; 31; 32; 33
	7- Sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos”	12; 13; 14;15;16;17; 22; 23; 28; 30; 31; 32; 33
Caracterizar como a concepção do tempo vem sendo tensionada ou (des)considerada na formação de professores através da EAD.	6- Sentido de docência como “ <i>instância de mediação entre o conhecimento e o estudante</i> ”	10; 11;20; 22; 25; 26; 28; 29; 30; 31; 32; 33
	7- Sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos”	12; 13; 14;15;16;17; 22; 23; 28; 30; 31; 32; 33

Quadro 2: Relação entre objetivos referentes à pesquisa de campo, sentidos de docência e questões do instrumento “Questionário”

É importante notar que algumas questões se relacionam a mais de um objetivo ou sentido, reforçando a ideia de tessitura complexa e com múltiplas relações dialógicas, característica da produção de sentidos.

5.3 O PERFIL DA DOCÊNCIA DO CURSO LIPEAD

As primeiras nove questões ajudaram a desenhar o perfil dos coordenadores de disciplina do curso. A partir das respostas, verificou-se que, do ponto de vista da IPES a que estão ligados, do total de 30 respondentes⁵², 26 são docentes da UNIRIO, 2 são da UFRRJ, 1 da UFRJ e 1 da UERJ. Essa distribuição é característica dos cursos do Consórcio CEDERJ nos quais, embora a grande maioria dos coordenadores de disciplina pertençam à IPES responsável pelo curso, é possível contar com docentes de outras instituições consorciadas.

Do ponto de vista da formação acadêmica, 24 respondentes declararam-se Doutores, um deles com Pós-Doutorado. Destes, 12 especificaram ter Doutorado em Educação. Quatro coordenadores declararam-se Mestres e destes, um especificou ter Mestrado em Educação. Três declararam-se Graduados, sendo um deles Psicólogo, com Licenciatura em Música, um em Educação e um em Ciências Sociais, o que caracteriza uma grande maioria de Doutores e um número muito pequeno de professores que não possuem ou não informaram possuir cursos de pós-graduação, como costuma ocorrer, também, em cursos de graduação presenciais.

Quanto a funções atualmente e/ou anteriormente desempenhadas no curso, observa-se que a quase totalidade dos formadores, denominados no curso como coordenadores de disciplinas, tem como experiência única no curso a coordenação de disciplina. Dois respondentes relataram, além da coordenação de disciplina, atuação na coordenação do curso. Três respondentes já desempenharam funções relativas à tutoria: dois como tutores e um na coordenação de tutoria. Um respondente atua na coordenação geral de estágios. Três respondentes relataram ter atuado como coordenadores de mais de uma disciplina.

⁵² Originalmente, foram registrados 31 respondentes. No entanto, na fase de crítica dos dados, foi constatado que um dos respondentes, por equívoco, teve suas oito primeiras respostas duplamente registradas. Optou-se por não alterar os dados, uma vez que o registro de respostas é automático e o erro permaneceria no documento resumo que consta como Apêndice desse relato de pesquisa. Assim sendo, a partir da questão 9, o total possível de respostas, passa a ser 30 e não 31, como previsto inicialmente. A numeração dos respondentes foi mantida. Uma vez que os percentuais calculados são referentes ao universo de respostas efetivamente preenchidas, essa falha não alterou os totais percentuais calculados. É de se notar, ainda, que nem todas as questões foram respondidas pelos pesquisados.

Uma das considerações que pode ser feita diante desses relatos diz respeito ao fato de a coordenação de disciplinas ser, na sua quase totalidade, a única experiência que os formadores tiveram no curso. Um número muito reduzido de docentes teve acesso ao trabalho na tutoria. Como a função de tutor é exercida, em muitos casos, por participantes de programas de pós-graduação, não é incomum que alguns deles sejam aprovados em concursos para docentes das IPES consorciadas e passem a atuar como coordenadores de disciplinas e componentes curriculares nos cursos a distância. Essa experiência pode ajuda-los a desenvolver uma concepção mais densa de mediação nas suas disciplinas.

Na pesquisa, dois relatos complementares foram tomados, considerando situações relevantes para a compreensão da docência no curso a distância e, dentre eles, há o caso de uma coordenadora de disciplina que foi aluna do Curso de Pedagogia a distância na UERJ e atualmente é docente da UNIRIO. Esses relatos serão tratados posteriormente.

Um respondente, detalhando mais suas funções, demonstrou conhecimento específico sobre a docência EAD, ao relatar que *“Fiz uma visita ao Pólo de São Fidélis, onde apresentei o Texto ”Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância” de Daniel Mill.*(Respondente nº 22)

A questão referente ao tempo de atuação dos respondentes no ensino presencial revelou que em sua maioria (63.3%), atuam há mais de 10 anos, 30% possuem de 3 a 10 anos de experiência e apenas o referente a 6,7% do total possui 2 anos ou menos de experiência no ensino presencial.

Quando a questão se referia ao tempo de atuação na EAD, o percentual se altera: 23,3% dos respondentes possuem mais de 10 anos de experiência, 73,3%, de 3 a 10 anos e 3,3%, 2 ou menos anos de experiência. Esse percentual menor de tempo de atuação na EAD pode ser explicado pelo tempo mesmo de existência do curso e dos cursos de graduação a distância, como um todo.

Quanto às disciplinas lecionadas no ensino presencial e na EAD, observa-se, em geral, um conjunto maior de disciplinas no ensino presencial do que na EAD e poucas vezes há uma correspondência direta entre as disciplinas ministradas nas duas modalidades. Esse fato não chega a provocar um estranhamento, por várias razões.

Em primeiro lugar, a questão não limitou o contexto da docência presencial. Em alguns casos, os respondentes citaram disciplinas lecionadas até mesmo na Educação Básica. Além

disso, uma vez que os professores do curso têm formações bastante variadas e não são, necessariamente, Pedagogos, nem são professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial. Mesmo nesse último, embora possuam, em geral, pós-graduação em Educação, os professores são graduados em áreas distintas de saber, de modo a atender ao variado conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Note-se, no entanto, que não foram identificadas discrepâncias na atuação em disciplinas entre as duas modalidades

É o caso, por exemplo, do Respondente nº 11, com mais de 10 anos de atuação no ensino presencial, atuou nas disciplinas: *“Educação Infantil, Alfabetização, Metodologia de Pesquisa, Psicologia da Educação, Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil, Corpo e Movimento, Estágios do EI, EM e EM”*. Quanto à EAD, com uma experiência relatada de 3 a 10 anos, atuou na *“Alfabetização como coordenadora e as antigas Prática de Ensino, como conteudista”*.

É possível, ainda, questionar se existe uma menor mobilidade dos professores coordenadores entre as disciplinas e componentes curriculares do curso a distância do que no ensino presencial ou se o tempo de experiência menor na modalidade justifica a menor variedade de disciplinas nas quais já tenham atuado.

Um último aspecto do perfil da docência que se procurou delinear através desse conjunto de questões foi o da autoria de materiais para a EAD entre os coordenadores de disciplina respondentes. No curso, o material impresso ocupa um papel central na mediação entre o conhecimento e o estudante.

A pesquisa mostrou, através das respostas obtidas, que 17 respondentes, ou, 56,7% são autores ou coautores de materiais e 13, ou, 43,3% não têm atuação na autoria dos mesmos.

É interessante notar que, dentre os que atuam há mais de dez anos no curso, apenas um respondente não atuou com autor de materiais. Entre aqueles que têm uma atuação entre 3 e 10 anos, a metade dos respondentes atuou como autor e outra metade, não. O respondente que declarou experiência de 2 anos ou menos, informou não ter produzido material.

Outro fato a ser registrado é que foi solicitado aos que responderam positivamente quanto à autoria, explicitassem o material produzido. As respostas sugeriram um sentido de material de estudos mais amplo do que o material didático produzido no âmbito do CEDERJ. Foram citados, além de material didático impresso convencional: Manuais de Estágio; Textos e pesquisa

de vídeos; ”*Livros e artigos acadêmicos, Sistemas Computacionais para apoiar a EAD; - Conteúdos de apoio à disciplina: Apresentações, Roteiros de Estudo, Trabalhos*”(Respondente nº 28).

Uma questão pode ser proposta a respeito: na produção de sentidos sobre a docência em EAD, os docentes consideram a autoria dos materiais como um aspecto integrado à docência?

A autoria é uma das atividades docentes relacionadas à concepção de “*polidocência*” de Daniel Mill. O autor se refere à existência, nas equipes de EAD de

[...] um professor-coordenador da disciplina que atua na preparação dos conteúdos (docente-autor ou docente-conteudista) e na oferta da disciplina (docente-formador) e, por estar em ambas as etapas e pelo grau de autonomia ou nível de participação, esse professor é o principal docente de qualquer programa de formação pela EAD. (MILL,2012, p.49)

Importante ressaltar que o percentual bastante expressivo de coordenadores que não se declarou autor de materiais justifica uma reflexão a respeito. É possível que aqueles que responderam negativamente, tenham considerado apenas o material de estudos previsto pelo consórcio e, por estarem na EAD há menos tempo, podem ter encontrado já prontos esses materiais. No Consorcio CEDERJ a atividade de conteudista é uma das atribuições previstas na coordenação de disciplina. Está prevista não só a criação como a revisão de materiais, desde que haja justificativa para tal.

Em uma primeira análise, tal atitude permite indagar se esses docentes – e até mesmo alguns dos que responderam não serem autores, considerando apenas os materiais oficiais do curso – estão considerando a autoria em uma dimensão mais ampla, no sentido da docência na EAD como “*polidocência*” e como “*instância de mediação entre o conhecimento e o estudante*”.

Outro aspecto a ser considerado são as condições em que se realiza o trabalho autoral, no que diz respeito às limitações referentes a suportes e mídias, aos protocolos de produção, acompanhamento e avaliação, e à remuneração pelo trabalho autoral. Tais condições podem constituir fatores de estímulo ou desestímulo à participação dos docentes nessa tarefa.

5.4 OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA E DA EAD NAS RESPOSTAS DOS FORMADORES

Cinco questões do instrumento aplicado fazem referência diretamente à prática da docência na EAD. Têm como foco principal esboçar o nível de intimidade dos respondentes com os recursos digitais e as redes de comunicação, como usuários e como docentes. Em uma delas os respondentes são solicitados a explicar o uso que fazem dos recursos disponíveis.

Tem ficado marcada nesse relato a tendência a reconhecer o potencial do emprego das tecnologias digitais e de comunicação em rede no sentido de tornar a EAD mais interativa, deslocando-a da simples entrega de materiais de estudo para uma efetiva modalidade de ensino e aprendizagem. No entanto, a pesquisa reafirma a existência de muitos entraves ao uso dessas tecnologias, seja pela baixa disponibilização dos recursos necessários, seja pelo papel ainda complementar que elas desempenham no curso. Os comentários feitos na questão 14, aberta, trazem à pesquisa indícios de alguns dos sentidos de docência destacados na pesquisa e as tensões e contraposições que os atravessam.

Perguntados sobre o seu acesso a redes sociais, 18 (62,1%) responderam que acessam frequentemente; 9 (31%), que acessam eventualmente e 2 (6,9%) que não acessam. Essas respostas oferecem indícios de que a quase totalidade dos formadores utiliza, em algum nível, recursos comunicacionais semelhantes aos utilizados, muito provavelmente, pelos seus próprios alunos. Os docentes podem, assim ser considerados pelo menos usuários de redes de comunicação.

Perguntados se seus alunos fazem uso das redes sociais, 16 (55,2%) responderam que sim, frequentemente; 4 (13,8%) responderam que sim, eventualmente e 9 (31%) não souberam informar. A opção não, que indicaria não uso, não foi escolhida. Essas respostas nos possibilitam supor que cerca de dois terços dos professores do curso reconhecem os alunos como usuários de redes sociais em algum nível. Isso é significativo pois transforma essas redes em um potencial canal de comunicação para docentes e estudantes. Diante de recursos escassos, a possibilidade de explorar pedagogicamente mais esse canal de comunicação não deve ser descartada *a priori*.

A pesquisa mostrou, ainda, que apenas um respondente se considera não usuário das TIC, enquanto 8 (27,6%) respondentes se consideram usuários hábeis, 16 (55,2) medianamente hábeis e 4 (13,8%) usuários que precisam de ajuda. Esse parece um cenário da docência com potencial para explorar as possibilidades de mediação abertas pelo emprego pedagógico das TIC e das redes de comunicação.

No entanto, quando questionados sobre nível de conhecimento e de uso dos recursos comunicacionais do AVA do curso, as respostas foram bem diferentes. Entre os que responderam, 2 (7,1%) conhecem e usam com frequência; 14 (50%) conhecem mas usam menos do que gostariam; 8 (28,6%) conhecem mas não usam; 1(3,6%) não conhece mas gostaria de

conhecer e usar; 1 (3,6) não conhece nem considera importante usar e 2 (7,1%) utilizam outros recursos comunicacionais.

Desenha-se aqui um quadro de análise bastante complexa. As respostas anteriores a essa sugerem que a maior parte dos docentes faz uso das TIC e das redes comunicacionais, reconhece seus alunos também como usuários e, no entanto conhece e usa pouco os recursos comunicacionais do ambiente virtual de aprendizagem do qual dispõe como docente. Para analisar o que, a princípio, pode indicar uma situação contraditória para a qual contribuiriam fatores de ordem técnica, cultural e estrutural, me parece mais coerente com a proposta da pesquisa dar voz aos próprios respondentes, reproduzindo algumas das explicações dadas para as suas respostas.

Como já mostrado anteriormente, o tempo, ou a falta de tempo para planejar e desenvolver atividades, para resolver as questões técnicas e as demandas por suporte a esse trabalho foram citadas em três explicações para um uso menos intenso do que os próprios coordenadores de disciplina afirmam que gostariam, como declarou.

O Respondente que se classificou como um usuário medianamente hábil, que acessa com frequência as redes de sociais e reconhece também em seus alunos um acesso pelo menos eventual, é um dos docentes que consideram seu uso como menor do que gostariam, e assim explicou sua resposta:

Utilizo, mas como demanda um tempo considerável para organizar e de suporte técnico que é difícil de solicitar, geralmente utilizo pouco diante da possibilidade que existe.
(Respondente nº1)

Possíveis análise para tal resposta poderiam considerar três hipóteses. A primeira, que o AVA do curso apresenta um nível de complexidade tão alto ou um conjunto de funcionalidades tão pouco interessante que demandaria um tempo excessivo do docente para se apropriar delas e um suporte especializado tão pouco disponível que não justificaria o empenho e o tempo gasto pelo professor. Leve-se em conta que o respondente conhece o AVA e não considerou esse uso como pouco importante.

A segunda hipótese seria de certa contradição entre os sentidos de “docência como instância de mediação entre o conhecimento e o estudante” e “como construção de saberes docentes complexos” na EAD e as efetivas condições do trabalho na docência da modalidade,

premiada por prazos, práticas cristalizadas e falta dos recursos necessários para o desenvolvimento de uma prática mais interativa.

Uma terceira hipótese se refere ao que denominei como “armadilhas do tempo” na EAD. Muitas vezes, ao assumir o trabalho docente na EAD, não se leva em conta a necessidade de tempo a ser dedicado à apropriação de processos relativos à modalidade, à exploração dos recursos disponíveis, ao desenho de estratégias alternativas para a mediação não presencial e até mesmo para desenvolver saberes complexos em uma modalidade na qual limitações e potencialidades tencionam constantemente a docência.

Outra resposta traz um interessante material para ampliar essa análise. Trata-se de um professor com formação e prática em Informática e, portanto, usuário hábil que acessa com frequência as redes sociais e considera igualmente frequente o acesso dos alunos, conhece e utiliza o AVA do curso. Na explicação da resposta, ao citar sua experiência com AVA, dentre eles o MOODLE, base da Plataforma CEDERJ, o ambiente virtual dos Cursos do consórcio, o Respondente informa:

[...] Tenho experiência em diversos serviços que estes ambientes nos proporcionam, principalmente com bate-papo, fórum, tarefas e conteúdos. Eu os utilizei amplamente ao longo da década de 2000. Na presente década, principalmente a partir de 2011, venho usando muito mais os sistemas de mídias e redes sociais, passando por Blog, Wiki, e mais recentemente, nos últimos 2 anos, tenho usado principalmente o FaceBook tanto nas disciplinas que leciono presencialmente quanto na modalidade a distância (que prefiro denominar de educação online). (Respondente nº 28)

A resposta apresenta indícios do sentido de “docência como instância de mediação entre o conhecimento e o estudante”, uma vez que escolha do docente por “*sistemas de mídias e redes sociais*” indica a intenção de utilizar mídias e redes sociais mais familiares aos estudantes e, como vimos nas respostas, também aos docentes. Essa atitude com relação à EAD – que ele prefere tratar como “*educação online*”⁵³ – demonstra uma ruptura com a concepção de EAD

⁵³ É interessante ressaltar que o conceito de educação *online* atravessa mas não está circunscrito à EAD. Nas palavras da pesquisadora Edméa Santos,

A educação *online* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade. Cada vez mais sujeitos e grupos-sujeitos, empresas, organizações, enfim, espaços multirreferenciais de aprendizagens e redes educativas vêm lançando mão desse conceito e promovendo a difusão cultural de suas ideias potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre indivíduos geograficamente dispersos, seja como elemento potencializador ds educação presencial e ou da educação a distância.(SANTOS, 2014, p.63),

como modalidade caracterizada pela entrega de materiais. Demonstra, ainda, uma opção, uma vez que o Respondente acumula conhecimento e prática com o AVA do curso. Além disso, tensiona a ideia de que o uso mais ou menos intenso das tecnologias digitais e redes de comunicação, de modo a ampliar as possibilidades de mediação e de interatividade, se limita ao que o AVA ofereça e até possa, no limite, prescindir dessa oferta.

Além das considerações realizadas, resta ainda refletir se o conhecimento e a experiência na área de Informática permite ao docente vislumbrar com mais facilidade o potencial educativo de sistemas não desenvolvidos com essa finalidade, como é o caso das redes sociais.

Outros respondentes reportaram o uso de materiais para estudo disponíveis em repositórios na Web e mais um explicitou o uso do *Facebook*. Pelo menos três respondentes mais reportaram dificuldades com o AVA,

Um respondente que se considera um usuário hábil explicou um uso menor dos recursos comunicacionais pelo pouco envolvimento dos alunos: “*Não considero que os alunos participem com frequência e afincos dos Fóruns que temos proposto.*” (Respondente nº 21)

Pelo menos 3 respondentes fizeram referência ao grande número de alunos nas disciplinas como fator limitador da interatividade⁵⁴.

O único respondente que informou não conhecer e não considerar importante o uso dos recursos comunicacionais do AVA é usuário de redes sociais, reconhece os alunos como tal, e alegou, na explicação não saber a quem, exatamente, a questão se referia. Isso pode indicar que a pergunta não ficou suficientemente clara para o professor e sua resposta ter sido prejudicada por isso.

Talvez sua resposta também se relacione ao tipo de componente curricular que coordena – Seminário – e não perceba a relação entre uma atividade normalmente presencial e o uso de

Não se trata de prover a EAD com recursos das TIC, das redes de comunicação ou da simples digitalização das mídias. Há uma lógica fundamentada na interatividade, no hipertexto, na autoria e na coautoria, e nas mudanças provocadas na produção cultural. Digitalizados e disponibilizados em rede, conteúdos podem ser ressignificados a partir de novos entendimentos, reconfigurações, arranjos e, mais uma vez, serem disseminados e disponibilizados para novos movimentos.

A educação *online* é, segundo a pesquisadora, “*um dos movimentos ou fenômenos da cibercultura*” . (SANTOS, 2014, p.58) conceito que, ainda segundo ela “*diz respeito à simbiose homem e tecnologia digital em rede enquanto processo de interprodução ou de coprodução cultural.*” ((SANTOS, 2014, p.63)

⁵⁴ Note-se que, no Consórcio CEDERJ, a relação tutor/ alunos é de 1tutor para cada 150 alunos.

recursos comunicacionais do AVA – se estiverem disponíveis – para fazê-la chegar a pessoas distantes, proporcionando certo nível de interatividade.

Outra possível leitura diz respeito à dificuldade adicional para estruturar, na EAD, componentes curriculares fortemente associados à presencialidade, como é o caso dos Estágios e das Práticas, essas últimas, estruturadas no curso sob a forma de Seminários. Sem desconsiderar fatores já mencionados como disponibilidade de recursos tecnológicos e suporte técnico às ações docentes, a falta de referências do uso das TIC na própria formação pode gerar insegurança. SCHLEMMER chama atenção para o fato de que

Nós, professores, somos pertencentes à geração analógica (“imigrantes digitais”), e muitos de nós, provavelmente, jamais vivenciamos um processo de formação e de capacitação de forma digital virtual. Nunca estivemos na “posição” de aluno a distância, de forma que pudéssemos “vivenciar” a situação, refletir sobre como nos sentiríamos aprendendo por meio dessa modalidade, ou seja, elaborando hipóteses, testando-as, pensando sobre elas, realizando processos de tomada de consciência sobre o processo de aprender vivido com essas TDVs. Muitos professores entraram tardiamente nesse mundo e não aprenderam a “pensar com” e “a partir” das TDVs. Isso causa insegurança e, muitas vezes, sofrimento. (SCHLEMMER, 2010, p.110)

5.4.1 A formação e a docência na EAD

Ao longo desse relato de pesquisa tem sido considerado um ponto nevrálgico da docência na EAD a questão da formação para tal. A ela, especificamente, foram dedicadas duas questões, embora o tema tenha perpassado, de uma forma mais ampla, outras questões nele contidas.

Proporcionar formação para a docência na EAD a professores formadores com larga experiência no ensino presencial. No entanto, diante das especificidades da EAD que vêm sendo aqui abordadas, é possível atuar na modalidade sem uma reflexão que permita aos formadores operarem seus saberes, se apropriarem dos processos e do instrumental disponível para ressignificarem a docência nessa modalidade? Na visão dos docentes, as instituições em que atuam têm oferecido oportunidades de formação? Há algum tipo de formação considerada imprescindível?

Freitas e Franco, posicionando-se favoráveis à formação, justificam-na, presumidamente, a partir dos sentidos de docência como “*polidocência*” e como “*instância de mediação entre o conhecimento e o estudante*”, ao afirmarem que

Parece imprescindível e inquestionável a necessidade de se aprender a lidar com o trabalho em cooperação entre diferentes profissionais de cursos oferecidos na modalidade a distância, bem como garantir a necessária sintonia e harmonia entre o professor e o tutor. (FREITAS; FRANCO, 2014, p.152)

As respostas à questão sobre terem recebido formação inicial e/ou continuada para atuar na EAD indicam que a maioria dos docentes do curso LIPEAD recebeu algum tipo de formação e, dentre esses, a maioria reportou formação ao longo do curso. Dentre os respondentes, 8 (28,6%) receberam formação inicial; 11 (39,9%) ao longo do curso; 5 (17,9%) receberam as duas e 4 (14,03%) não receberam nenhuma formação.

Comparando os resultados com o tempo de atuação na EAD, observa-se que entre os docentes do grupo que atua há mais de 10 anos (7), 3 receberam formação inicial; 2 receberam formação ao longo do curso e 2 receberam ambas. A formação inicial preponderou e 100% dos docentes recebeu formação. Dos docentes do grupo que tem entre 3 e 10 anos de atuação na EAD e responderam (20), 4 receberam formação inicial, 9 receberam formação ao longo do curso, 3 receberam ambas e 4 não receberam nenhuma formação. No total, 80% recebeu alguma formação e a formação ao longo do curso foi preponderante. O único docente com atuação de 2 anos ou menos informou ter recebido formação inicial.

Uma das possíveis hipóteses para explicar a proporção maior de formação inicial entre os docentes com mais de 10 anos é a de que tenham participado desde a criação do curso quando, de acordo com relato da primeira Coordenadora, citada no Capítulo 4, houve ações de formação dos docentes antes do início das atividades. Os que estão atuando há 10 anos ou menos, provavelmente não participaram dessas ações. Alcançar a totalidade de docentes com formação inicial talvez tenha requerido um esforço que pode não ter se mantido ao longo do curso, o que poderia justificar o fato de que, no grupo com 10 anos ou menos de atuação na EAD, nem todos tenham tido algum tipo de formação. Pode-se supor, ainda, que a formação inicial não constitua pré-requisito para a docência no curso. Por outro lado houve, para esse grupo, mais ações de formação ao longo do curso. A análise da situação dos que estão atuando há dois anos ou menos não é conclusiva, uma vez que há um único docente e esse recebeu formação inicial, o que leva a supor que tal oferta se mantenha embora, talvez, em menor escala.

É possível, ainda, que os docentes que ingressaram posteriormente no curso, o tenham feito em complementação à equipe inicial e, por isso, tenham enfrentado certa urgência para iniciarem sua atuação, mesmo sem uma formação prévia. Outro fator a considerar é a disponibilidade de cursos de formação. Há cerca de oito anos, o Laboratório de Novas Tecnologias em Educação, da Universidade Federal Fluminense (LANTE-UFF) formatou e passou a oferecer um curso de especialização (*lato sensu*) dedicado à docência e à gestão na

EAD⁵⁵, o que contribuir para diminuir as dificuldades da formação inicial e continuada de docentes.

Esse quadro demonstra que sentidos de docência na EAD tais como “polidocência”, como “*instância de mediação entre o conhecimento e o estudante*” e mesmo como “construção de saberes docentes complexos”, embora afirmados em documentos oficiais e projetos institucionais, são tensionados pela dificuldade de prover a formação necessária aos docentes que atuam na modalidade.

Ainda a respeito da formação foi solicitado aos respondentes que, mesmo aqueles que não tivessem recebido nenhuma formação, indicassem que tipo de formação considerassem imprescindível para docência na EAD.

Dentre os respondentes, 17 mencionaram a necessidade de formação para o uso do AVA ou de ferramentas de comunicação. 4 mencionaram cursos sobre a EAD e 1 citou especificamente cursos do CEDERJ sobre EAD e Tutoria. Houve ainda uma menção a cursos sobre qualidade de ensino e à aprendizagem em reuniões, palestras e eventos.

Um dos respondentes considerou necessária a formação específica para professores ingressantes, não para os experientes:

Na verdade, comigo, tudo se deu no tempo. Não houve um curso específico de formação. E creio que para professores como eu, com 20 anos no Ensino Superior presencial e, certamente, com muita experiência, não é "imprescindível" tal curso. Creio, no entanto, que para professores ingressantes em ambos os cursos, presencial e à distância, isto seja minimamente necessário. (Respondente nº 2)

Um dos respondentes mencionou a questão da “qualidade do ensino” como tema geral e considerou a necessidade de formação para o uso das tecnologias apenas para quem como ele, “não nasceu num mundo digital”:

Acho que acima de tudo temos uma questão geracional. Tenho atualmente 55 anos e a minha geração, pioneira na EAD no Brasil, não nasceu num mundo digital. Diante disso, acredito que boa parte dos cursos de formação e do apoio técnico de que preciso sejam absolutamente desnecessários para os jovens professores que estão chegando. Ou seja, a falta de familiaridades com as TIC é um problema que se extingue "naturalmente" com o próprio desenvolvimento da cultura contemporânea. Resta, então, o problema da

⁵⁵ De acordo com a descrição disponível no *site*:

O Curso **Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância** é uma Pós-Graduação Lato Sensu voltada para profissionais portadores de diploma de graduação reconhecido pelo MEC, preferencialmente para professores, profissionais atuantes nos cursos da UAB e profissionais que buscam capacitação nessa área do conhecimento.

"qualidade do ensino", que fustiga tanto o ensino presencial como a EAD. (Respondente nº 13)

Um respondente relatou considerar mais proveitosas orientações da Coordenação do Curso, palestras, reuniões de Colegiado e defesas de tese do que cursos em si. Deve-se notar que o docente em questão possui formação em Informática:

Aqui depende do que se reconhece como "formação institucional". Orientações iniciais do coordenador do curso, depois Palestras e reunião de colegiado me foram e são úteis para a minha formação -- foram eventos promovidas e situações oportunizadas pelos cursos que atuei. Agora, se formação institucional é participar de um curso formal, isso eu nunca tive paciência para realizar, pois todos sempre me pareceram muito básicos e eu não percebia valor a ser agregado em minha formação. A minha formação atualmente ocorre mais em bancas de dissertações e teses, bem como em conferências como ABCiber e SBIE. (Respondente nº 28)

As respostas oferecem evidências, sobretudo, do sentido de docência como “*instância de mediação entre o conhecimento e o estudante*”, pelo interesse demonstrado na apropriação de recursos do AVA, como um todo, e de ferramentas de comunicação e interação, em especial. A complexa mediação requer canais de contato virtual que passa, necessariamente, por uma utilização mais intensa desses recursos pelas equipes docentes, em especial, coordenadores e tutores, de modo a ampliar as possibilidades de interação com os estudantes. O sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos” se evidencia, em certa medida, pelas referências a saberes relacionados, à modalidade como um todo, ao uso das TIC e do AVA, a aspectos como tutoria, à experiência nas modalidades presencial e a distância. Aparece a menção por um dos professores de que a experiência na docência seria uma importante fonte para a concepção da docência na EAD o que nos remete, em certa medida, aos sentidos de professor-pesquisador da sua prática e de docência como uma prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação, bem como à autonomia docente para aprender. Quase todos os respondentes referenciaram ao menos um tipo de formação indispensável à docência na EAD e um dos respondentes expande a ideia de formação para as trocas entre pares, o que reporta à ideia destacada por Tardif de que os saberes dos docentes, plurais, provêm de fontes sociais diversas e que

[...] em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares, etc. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com os seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social [...] (TARDIF, 2011, p.104-105)

Considerações como essas reafirmam, em certa medida, os sentidos de professor-pesquisador da sua prática e da docência como uma prática reflexiva que aponta para a

necessidade de reflexão-na-ação. Para os professores na modalidade EAD, diante do contexto da formação esboçado, uma atitude crítica em relação ao seu fazer e a busca por informações em fontes confiáveis contribuem para a construção de uma concepção de docência que subsidie o trabalho na modalidade.

A predominância do interesse por formação ligada ao uso das TIC pode ser interpretada, à primeira vista, como uma tendência excessivamente tecnicista. No entanto, estamos dialogando com um grupo no qual 20 professores (72,2) se consideram usuários das TIC, no máximo, medianamente hábeis. E, se esses consideram o potencial dessas tecnologias para ampliar a interatividade no curso, um conhecimento mais consistente sobre o que têm a seu dispor pode ser um componente importante para docência na modalidade.

Ainda com relação à concepção da docência, duas questões também relacionadas à formação para a docência receberam respostas que revelaram uma proporção, embora aproximada, distinta no nível de concordância. Na primeira delas, diante da afirmativa da necessidade de desenvolver saberes para além dos construídos na e para a docência presencial, 19 professores (55,5%) concordaram plenamente, 9 (31%) concordaram em parte e um deles (3,4%) discordou. Tais resultados permitem concluir que há uma percepção da especificidade de saberes envolvidos na docência na EAD.

Já na questão seguinte, diante da afirmação de que a transposição de saberes entre as modalidades seria um ponto de tensão na formação a distância, 15 (51,7%) respondentes concordaram plenamente, 13 (44,8) concordaram em parte e 1 (3,4%) discordou.

Diante desse fato, uma das interpretações possíveis seria a de que, embora os respondentes reconheçam a especificidade da docência na EAD, não concordam plenamente com a mesma intensidade que a necessária transposição de saberes entre modalidades, a ser realizada por eles e pelos professores que estão formando, constitua um ponto de tensão. Talvez essa hipótese, embora aceita, pelo menos em parte, pela quase totalidade do grupo, necessite de mais esclarecimentos e maior reflexão.

5.4.2 A formação para a docência através da EAD

As próximas considerações dizem respeito a questões diretamente ligadas aos docentes que estão sendo formados no curso LIPEAD.

Com relação à afirmação de que, na EAD, a formação intelectual dos professores pode ser estimulada através dos materiais de estudo e ampliada pela pesquisa virtual, 16 (55.2%) respondentes concordaram plenamente, 11 (37.9%) concordaram em parte e 2 (6.9%) discordaram. Pode-se concluir que, à exceção de dois formadores, o grupo de respondentes crê na possibilidade, pelo menos em parte, de estimular a formação intelectual através da EAD. Deve-se observar na afirmativa, a referência à possibilidade, o que não significa que tal, de fato, esteja ocorrendo. Há, inclusive, uma crítica comum à EAD quanto às limitações de acesso ao conhecimento, sobretudo relacionada aos materiais condensados que referenciam cursos baseados nessa produção.

Como assinalam Lapa e Pretto,

[...] o material didático na EaD assume papel mais importante do que as referências e os recursos de apoio do presencial, pois ele carrega em si grande parte da comunicação que é estabelecida entre professores e alunos e, mais do que isso, também da própria estrutura do curso propriamente dito. Quer dizer que ele traz, já embutido, parte do diálogo que antes se estabeleceria apenas na sala de aula. Acrescente-se que traz também – ou, quem sabe, principalmente – as escolhas teóricas do professor conteudista, suas ideologias e sua leitura de mundo, que nem sempre é compartilhada pelo chamado professor ministrante. (LAPA e PRETTO, 2010, p. 83)

Pelas respostas, é possível considerar que o sentido de docência que considera o “professor como intelectual” crítico e transformador esteja sendo, de fato, atravessado por uma tendência reprodutivista, presente sobretudo em cursos na EAD estruturados sob a lógica de entrega de materiais condensados. Sem garantia de amplo acesso à informação, a tecnologias digitais e repositórios na Internet, além de amplas oportunidades de debate, o potencial de utilizar a modalidade de uma forma mais instigante, mais comprometida com a formação de professores como intelectuais críticos, fica bastante limitada. O potencial para fazê-lo existe e é reconhecido pelos formadores. Construir uma prática nesse sentido, no entanto, requer não só um comprometimento dos formadores, como também uma profunda crítica à opção de formar grandes contingentes de profissionais ligados à docência através da EAD, sem considerar as condições necessárias para ir além de um simples treinamento baseado na replicação de técnicas. Considerando a relação média atual de um coordenador de disciplina para cada 450 alunos e de um tutor para cada 150 alunos no curso LIPEAD, o desafio toma proporções significativas e a solução passa, além de outras medidas, por alterar sensivelmente essa proporção.

Tendência semelhante se observa nas respostas quanto à afirmação de que para desenvolver atitudes valorizadas na docência, nos cursos de formação de professores a distância, é necessário buscar alternativas virtuais para o debate e o confronto de ideias. Nesse caso, já é especificada, na afirmativa, a opção por alternativas virtuais de interação. Dos respondentes, 14 (51.9%) concordaram plenamente e 13 (48.1%) concordaram em parte. Nenhum respondente discordou. De fato, mesmo que pouco mais da metade provavelmente não esteja segura da efetividade das estratégias virtuais para tal, a totalidade parece considerar, ainda que com alguma ressalva, a contribuição dessas alternativas para tratar questões relativas a atitudes e valores na EAD. Considerando-se o sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos”, essa complexidade precisa ser contemplada na formação de professores. Tardif nos lembra que os saberes profissionais “*são personalizados e situados*”. Segundo o autor,

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inscrevem. (TARDIF, 2011, p.265).

Uma situação que merece atenção é a reação dos docentes diante da afirmativa de estarmos oferecendo aos professores em formação na EAD atividades que estimulam a pesquisa e a reflexão. Entre os respondentes, 5 (17.9%) concordaram plenamente, 14 (50%) concordaram parcialmente e 9 (32.1%) discordaram. Nesse aspecto, a proporção de concordância e de discordância difere da verificada quando se considerou o potencial da EAD para a formação intelectual dos professores, o que parece apontar uma diferença entre potencialidade e efetividade. Os sentidos de professor-pesquisador da sua prática e de docência como uma prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação estariam, de certa forma, enfrentando condições contraditórias na EAD? As limitações de acesso às TIC em rede já descritas e a relação numérica entre mediadores e cursistas interferiram nas escolhas dos respondentes?

Talvez referenciada nas condições de acesso às TIC e do respectivo uso que delas se faz no curso, a hipótese de que o emprego dessas tecnologias poderia impactar positivamente na atuação dos futuros professores, apresentada na pesquisa e em referenciais de qualidade do MEC, não foi plenamente confirmada pelos respondentes. Apenas 5 (17.9%) concordaram plenamente com afirmativa nesse sentido; 14 (50%) concordaram em parte e 9 (32.1%) discordaram. Esse fato merece atenção.

Duas questões continham afirmativas que explicitavam avaliações quanto à efetividade da formação docente através da EAD com as quais o respondente poderia concordar plenamente, parcialmente ou discordar. Uma delas, afirmava a possibilidade de realização de observação crítica de outros professores, de vivência de boas práticas educativas e de construção da identidade docente dos futuros professores através da EAD. As respostas tiveram proporções próximas às anteriormente analisadas: 6 (22.2%) respondentes concordaram plenamente; 12 (44.4%) concordaram em parte e 9 (33.3%) discordaram. Nesse caso, a eficácia da EAD para temas que não se esgotam através de leituras é, mais uma vez, questionada. Pode-se supor que essa temática exigiria um contato mais próximo com docentes em atividades presenciais ou um aporte tecnológico que permitisse, mesmo a distância, um nível de interatividade bidirecional que estimulasse debates e confrontação de ideias como complemento a observações dos discentes. Hoje, esse tipo de atividade ainda não faz parte do repertório cotidiano do curso, como já analisado. Buscar alternativas tecnológicas viáveis e acessíveis para intensificar a interatividade é um dos desafios que a EAD precisa enfrentar. Uma dessas alternativas pode ser a exploração mais intensa dos dispositivos móveis, como os telefones com acesso à internet, bastante disseminados e ainda pouco explorados.

Na outra questão, foi afirmado que as especificidades das modalidades presencial e EAD constituem fatores determinantes para a qualidade da formação docente oferecida. Oito respondentes, (28.6%), concordaram plenamente com a afirmação; 12 (42.9%) concordaram em parte e 8 (28.6%) discordaram. As proporções sinalizam possíveis contradições. Um número maior de docentes indica, em algum nível, que possa haver diferenças na qualidade da formação de professores diretamente relacionadas à modalidade. Embora não haja indicação clara, considerando o conjunto de questões já analisadas, seria possível supor que, para esses formadores, as especificidades da EAD possam interferir na qualidade da formação dos professores? Em caso positivo, essa percepção resultaria de limitações da EAD, como modalidade, ou suas respostas estariam limitadas por condições específicas do curso em que atuam? Nas duas hipóteses, endossariam críticas recorrentes ao uso da modalidade EAD, sobretudo quanto à formação inicial para a docência.

Nesse sentido, Lapa e Pretto, consideram que, mesmo que haja disponibilidade de recursos, algumas atitudes precisarão ser superadas porque

Professores e alunos estão acostumados à comunicação síncrona, oral e ainda contando com outros recursos, com o improviso, com a linguagem corporal, como o sorriso ou o

“olho no olho”. Dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam. O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação. (LAPA e PRETTO, 2010, p. 83)

5.4.3 Impactos da EAD na docência dos que se formam

Algumas das afirmativas submetidas aos docentes formadores, os coordenadores de disciplina no curso, explicitaram dois sentidos de docência diretamente ligados à EAD. Uma delas explicita que, na formação através da EAD, o futuro professor experimenta a complexidade da docência como “instância de mediação entre o conhecimento e o estudante” (Mill) que, no curso, se distribui entre autores dos materiais, os coordenadores de disciplinas e os tutores, e alimenta o debate sobre a centralidade e a desvalorização da docência na modalidade. Sete respondentes, (25%) concordaram plenamente com a afirmativa, 19 (67.9%) concordaram parcialmente e 2 (7.1%) discordaram. Esse conjunto de respostas reitera a possível presença do sentido de docência como “*instância de mediação entre o conhecimento e o estudante*” na concepção dos formadores sobre a docência na EAD, em alguma medida. Os alunos, futuros professores, têm oportunidade de experimentar um tipo de mediação diferente da que costuma ocorrer no ensino presencial. Na sala de aula presencial essa tarefa está concentrada na figura do professor. Na EAD, os docentes coordenadores, os materiais de estudo e as equipes de tutoria compartilham a tarefa da mediação entre o conhecimento e os estudantes.

Como complemento, considerando os debates que têm tido lugar no Curso, foi submetida aos formadores a afirmação de que uma definição mais clara da situação profissional do tutor é uma das urgências da EAD. Em decorrência das tensões que se estendem já há alguns anos, a expectativa era de concordância plena por parte de todos. Tal não se verificou, no entanto e, embora 25 (86.2%) dos respondentes tenham concordado plenamente, 2 (6.9%) concordaram parcialmente e 2 (6.9%) discordaram. Observe-se que nenhum desses últimos discordou da afirmação anterior, a respeito da mediação na EAD. Uma vez que a afirmação sobre a tutoria foi bastante direta, é pouco provável supor algum problema de interpretação. Talvez a afirmação quanto à situação profissional não comporte todas as definições urgentes com respeito à tutoria já que a centralidade do tema se confirma em outras respostas.

Uma última afirmativa destacava a contribuição da experiência da ‘*polidocência*’ para o debate sobre a docência contemporânea. Nesse caso, 17 (58.6%) respondentes concordaram

plenamente, 9 (31%) concordaram em parte e 3 (10.3%) discordaram. Apenas um desses dois havia discordado também sobre a questão da tutoria e outro, sobre a questão da mediação. Uma concordância plena significativa sugere a presença também do sentido de "polidocência" proposto, nas concepções de docência de quase todos os respondentes.

5.4.4 A visão dos docentes coordenadores de disciplinas sobre a formação inicial de professores através da EAD

Apresentadas aos respondentes dez ações relacionadas à formação inicial de professores através da EAD, foi solicitado que assinalassem cinco que considerassem mais importantes para essa formação. As mais escolhidas são aqui apresentadas na tabela a seguir, em ordem decrescente, pelo quantitativo de escolhas. Deve-se notar que, na quarta posição, existem três ações que receberam a mesma pontuação.

POSIÇÃO	AÇÕES CONSIDERADAS MAIS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EAD	Nº E % DE ESCOLHAS	
1º	Criar mais oportunidades para encontros presenciais e vivência de situações típicas da vida acadêmica.	17	58%
2º	Ajudar os professores em formação a desenvolverem capacidades necessárias para o estudo a distância.	16	55.2%
3º	Criar oportunidades virtuais para o debate e a confrontação de ideias sobre o ofício de professor, seus saberes e a constituição de sua identidade, entre alunos, entre alunos e professores formadores e entre os próprios formadores.	15	51.7%
4º a	Explorar, com os professores em formação, as oportunidades educacionais criadas pela experiência com as TIC na EAD para a sua atuação na escola contemporânea.	14	48.3%
4º b	Formar professores pesquisadores, críticos e reflexivos quanto aos conteúdos e à prática docente nos contextos escolares.	14	48.3%
4º c	Reforçar a necessidade de apropriação crítica e precisa dos conteúdos curriculares.	14	48.3%
5º	Ampliar a pesquisa e o debate sobre o perfil dos professores que estão sendo formados na modalidade e os que já se formaram.	13	44.8%

Quadro 3: Ações importantes na formação inicial de professores através da EAD mais escolhidas

É interessante notar que a ação mais escolhida faz referência a encontros presenciais e à vida acadêmica. De fato, o aluno da EAD, tal como está organizada, hoje, têm poucas chances de

uma vida acadêmica comparável ao que o ensino presencial oferece. Nos cursos oferecidos através do Consórcio CEDERJ, sobretudo para os estudantes dos polos mais distantes, a UNIRIO é tão virtual quanto o próprio ambiente de estudos. Aliás, como um dos docentes afirmou, em resposta a outra questão, o aluno se percebe como um aluno do CEDERJ e não da UNIRIO:

[...] Hoje o que temos é um processo seletivo feito pelo CEDERJ, com um calendário acadêmico estabelecido pelo CEDERJ, com um modelo de educação induzido pelo CEDERJ, com a plataforma de educação com a logomarca do CEDERJ. Por tudo isso nossos alunos acham que estão estudando no CEDERJ em vez de saberem que são alunos, na verdade, da UNIRIO. (Respondente nº 29)

Outra possível análise é a que aponta para a dificuldade, por várias razões já relatadas, de criar situações virtuais como seminários, congressos, rodas de conversa, entre outras, que permitam ao aluno integrar-se à comunidade acadêmica da qual, por direito, faz parte. Isso é muito importante porque os alunos, sobretudo dos Polos mais distantes, optam pela EAD exatamente pela dificuldade de deslocamento até as Universidades. Assim, ou a Universidade se desloca até eles, virtual ou presencialmente, ou dificilmente os alunos experimentarão a desejável convivência acadêmica e as oportunidades de encontros presenciais tantas vezes referidas pelos docentes do curso. Apesar de totalmente justificável, observa-se na ação mais escolhida, uma forte tensão: mesmo incluindo o aluno distante pelo acesso a cursos a distância, ele permanece, de modo geral, excluído das atividades típicas da vida acadêmica, inclusive da pesquisa e da extensão.

A segunda ação mais escolhida, assinala uma preocupação com a autonomia dos alunos para aprender e, em certa medida, como se tratam de professores em formação, também com a autonomia docente para aprender. Essa ação, também está diretamente relacionada à condição de estudar a distância e está presente não só nas respostas dos formadores como nos Referenciais de Qualidade do MEC e no Projeto Pedagógico do Curso.

A terceira ação, na verdade complementa a primeira e propõe um tema: o ofício de professor, seus saberes e a constituição de suas identidades. Pode-se supor, nela, os sentidos de professor-pesquisador da sua prática; da docência como uma prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação e como “construção de saberes docentes complexos”.

Ao escolherem a ação 4(a), que se refere mais diretamente ao uso das TIC e sua inserção no espaço escolar, os respondentes reafirmam a concepção de um docente que seja capaz de

utilizar pedagogicamente essas tecnologias. É possível, também, associar essa ação ao sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos”, e retomar como referência a concepção de “*transposição deliberativa*”, utilizada por Nóvoa, “*para falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.*” (NÓVOA, 2008, 232). Ela remete ao fato de que a reflexão crítica pode contribuir para que um saber sobre as TIC, desenvolvido na e para a formação na EAD, possa auxiliar o professor a reelaborar esse conhecimento e essas vivências, de modo a inserir o uso desse tipo de tecnologia no conjunto de estratégias metodológicas que apoiará sua prática docente. O uso pedagógico das TIC ainda é pouco explorado nos cursos de formação de professores. A experiência com essas tecnologias na formação, além torná-las mais familiares aos futuros professores, pode estimular a reflexão e o debate a respeito do seu emprego também no ensino presencial.

A ação 4(b) faz referência direta ao sentido de docência como uma prática reflexiva e reforça a ideia da presença dos sentidos de professor-pesquisador da sua prática e de docência como prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação, nas concepções de docência dos formadores do curso. Essa ideia é reiterada pela escolha dessa ação como uma das mais importantes por cerca de 48% dos respondentes.

A ação 4© reitera igualmente esses sentidos, e ainda a presença do sentido de docência como “construção de saberes docentes complexos” nas concepções dos respondentes.

A ação que ocupou a quinta posição registra uma escolha um pouco menor, cerca de 45% do total, mas mesmo assim reitera a preocupação dos formadores com o perfil do professor que se forma através da EAD. Essa mesma preocupação constituiu um dos motivos da pesquisa em relato, tem perpassado esse texto como um todo e será retomada na última questão do instrumento da pesquisa.

O último bloco de questões, abertas, permitiu uma manifestação livre dos docentes e, em certa medida, recuperou temas das questões anteriores. Trouxeram indagações sobre aspectos considerados relevantes para compreender melhor as concepções de docência e de formação para a docência elaboradas pelos coordenadores de disciplina do Curso LIPEAD.

A primeira delas solicitava que os respondentes indicassem, em texto livre, dois aspectos que considerassem positivos na formação inicial de professores através da EAD. Nas respostas, as temáticas mais presentes foram a possibilidade de ampliar a oferta de formação superior aos

professores e a da interiorização dessa formação. Uma dessas respostas considerou como importante o registro documental que imprime maior visibilidade ao que se estuda na EAD,

Sem dúvida, em primeiro lugar, a ampliação do acesso à educação. – A título de pesquisa sobre a educação em geral (EAD e presencial) acho fascinante o fato de que pela peculiaridade da EAD temos um registro documental dos fundamentos teóricos, estratégias didáticas e de avaliação utilizadas pelos professores. Ou seja, a EAD tem uma materialidade não apreensível na “virtualidade” das aulas presenciais. (Respondente nº 13)

O acesso às TIC e a autonomia para aprender surgiram, também como temas frequentes. Respostas a questões anteriores apresentaram problemas a respeito de acesso de alunos e professores do Curso às TIC e a redes de comunicação. Uma vez citados aqui, reitera-se a contribuição que o uso dessas tecnologias pode trazer à docência. Mesmo enfrentando tensões desafios e conflitos, seu emprego pode

oportunizar, aos futuros professores, uma maneira contemporânea de se formar mediados pelas tecnologias digitais em rede, um fenômeno que é típico da cibercultura, que é nossa cultura contemporânea. Neste sentido, os alunos estão imersos e estão se formando nas entranhas da cibercultura e educação, o que abre nova visão sobre os caminhos de nossa sociedade e de formação. - oportunizar aos futuros professores o uso das tecnologias no contexto educacional, oportunizando a construção de novos modelos mentais de ensino-aprendizagem. (Respondente nº 28)

Aliás, uma das respostas destacou a tensão provocada pela atuação na EAD, como um aspecto estimulante e fomentador de reflexão, ao declarar que

Opção 18 - apesar da "tensão" a vivência é positiva. Melhor dizendo, é essa tensão que nos estimula e cria o espaço para o debate e a reflexão. Isto, necessariamente, é próprio do que se denomina "educar". Pensar sobre o que vem a ser "educar o outro" é a questão básica para todo aquele que pretende ser/é professor. E, conseqüentemente, (opção 27) é essa mesma tensão que provoca a reflexão e o debate sobre "a docência contemporânea na formação de professores". (Respondente nº2)

A seguir, os respondentes foram solicitados a destacar dois aspectos negativos da formação de professores através da EAD. Um dos temas mais frequentemente apontado diz respeito à tutoria, sobretudo à quantidade de alunos por tutor, que acaba induzindo um modelo de tutoria reativa, e a indefinição da situação profissional do tutor na EAD.

Acharem que porque a "sala" de EAD não tem quatro paredes nela se pode colocar 100, 200, 400, 1000 alunos. Ou seja, se confundir a ampliação do acesso, a universalização da educação com a massificação, com a impessoalidade. Em suma, acho que aquilo que se economiza em paredes deveria ser investido na ampliação do número de professores (incluo nessa observação os chamados "tutores" que no meu entender é uma categoria de professores e devem ser tratados academicamente e profissionalmente como tal). (Respondente nº 13)

Outros temas abordados com frequência foram as dificuldades com as TIC, em especial com o AVA do curso e a baixa interatividade, diretamente relacionada com as TIC, com o AVA, com a tutoria e a proporcionalidade de alunos por tutor. Um tema também contemplado destaca as atividades de pesquisa e extensão, ou melhor,

A ausência das atividades de pesquisa e extensão nos pólos, ou seja, a quase ausência da vida universitária na formação dos alunos; As poucas horas de atividades presenciais e, principalmente, a pouca vivência coletiva em turma, prática primordial na formação docente e quase ausente neste modelo de EAD adotado pelo sistema público brasileiro (Respondente nº 16)

Observa-se na resposta citada uma referência já apresentada à limitação de atividades presenciais. Essa observação pode ser como analisada como uma tensão no próprio conceito de EAD. Como já mencionado, o modelo de cursos a distância para o ensino brasileiro já é classificado como semipresencial, uma vez que prevê algumas atividades presenciais obrigatórias como, a realização de estágios e as avaliações presenciais. Pretender uma ampliação dessas últimas sugere, como já explicitado, falta de alternativas virtuais para promover interatividade de modo a suprir, virtualmente, a falta de encontros presenciais. Pode constituir, essa, uma das grandes limitações do emprego da EAD na formação inicial de professores através da EAD, tal como se realiza, hoje.

Alguns respondentes reportaram outra questão bastante delicada, relativa à percepção dos alunos sobre a formação a distância, que precisa ser considerada. Segundo eles muitos alunos demonstram pouco compromisso com a formação, em si, visando basicamente à obtenção de um diploma. Um dos respondentes fez o seguinte relato:

[...]Parece-me que grande parte dos alunos pensam em "facilitar as coisas" para ter um diploma de nível superior ou, simplesmente, (lamento) arrumar um emprego. Por mais que seja desagradável tocar no assunto, é uma questão que se impõe porque, afinal, vemos o mesmo no ensino presencial. A enorme preocupação do estudante (presencial ou à distância) de nossos dias é "ganhar bem e garantir seu emprego". Isto se deve ao que é a Educação no Brasil. Professor, hoje mais do que nunca, é um profissional com fama de "eterno coitado"; aquele que ganha mal e vive fazendo greve. Sabe-se muito bem que a maioria da juventude brasileira não escolhe esta profissão. Quem quereria se transformar num "sofredor"? Repito que a raiz do problema é o quadro lamentável da Educação Pública no Brasil[...]. (Respondente nº 2)

Essa resposta reporta uma situação da EAD que, como afirma o Respondente, não se limita à modalidade, em si. Seria, essa, então, uma das questões que atravessam a educação como um todo e exigem uma reflexão bem mais profunda sobre a Educação.

Outra referência dos respondentes que merece ser tratada com muito cuidado diz respeito aos estágios. Alguns respondentes destacaram os problemas decorrentes da distância entre a universidade, as Secretarias Municipais de Educação e as escolas nas quais os alunos do curso realizam seus estágios. Se para os cursos de formação presencial de professores, dos quais trata Bernardete Gatti na citação a seguir, a questão dos estágios se mostra bastante problemática, na EAD as dificuldades são ainda maiores:

Não são oferecidas aos docentes condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente.
(GATTI, 2014, p.41)

A questão do tempo na EAD ressurge na referência que um Respondente fez à falta de tempo, especificamente para corrigir as muitas avaliações do curso. Ao todo, são duas avaliações a distância e 3 presenciais, aplicadas a centenas de alunos por disciplina.

A terceira questão do bloco solicitou aos Docentes que indicassem dois aspectos que considerassem críticos da formação. Mais um vez, os temas da tutoria (modelo, remuneração, carreira, etc) e da falta de interatividade foram os mais frequentes. Condições relativas à localização dos polos em áreas sem transporte urbano, a falta de bibliotecas, a dificuldade para utilizar sistemas de comunicação externos ao AVA, dificuldades de flexibilização relacionadas ao calendário que, no caso do CEDERJ, é único para todos os cursos. De modo geral, os temas que surgiram se aproximaram dos relatados como aspectos negativos e reafirmaram importantes contradições verificadas na formação como, por exemplo, o reconhecimento da relevância da mediação e as dificuldades apontadas com relação à estrutura da tutoria e das condições para promover ações que propiciem mais interatividade na relação com os estudantes.

A última questão solicitou aos docentes coordenadores de disciplina que caracterizassem o professor que estão formando. Mais uma vez as condições de realização do curso se contrapõem aos sentidos que se pode identificar nas concepções da docência que os formadores constroem.

Uma das respostas sinalizou um desconhecimento sobre o professor egresso ou que está sendo formado. Cinco respondentes relataram ter dúvidas a respeito. No entanto, entre os respondentes, incluindo os aqui destacados, a maioria registrou, em alguma medida, o

comprometimento em formar um professor crítico, reflexivo, autônomo e responsável, embora se deva registrar críticas bastante incisivas em várias respostas, como, por exemplo, a que afirma ser *“Muito difícil avaliar isso mesmo no ensino presencial. Crítico, criativo, comprometidos socialmente são sinceros clichês”* (Respondente nº 13). Recorrendo mais uma vez ao conceito de dialogismo, em Bakhtin, pode-se interpretar nessa resposta, não necessariamente a negação de sentidos de docência como prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação, ou como “construção de saberes docentes complexos”. O que se pode concluir a partir dessa declaração é que explicações desse tipo não contemplam a complexidade da formação e as limitações a serem enfrentadas na EAD.

Em outra resposta, limitações típicas da forma como está estruturado o curso a distância são melhor explicitadas:

Tenho dúvidas quanto ao retorno efetivo que oferecemos aos professores que formamos. No caso das avaliações, por exemplo, o pouco tempo para a correção e a quantidade de provas a corrigir, dificultam uma avaliação mais reflexiva e troca. Acredito que os materiais trazem discussões importantes e significativas mas não conseguimos acompanhar mais de perto a produção dos alunos. (Respondente nº 10)

Em outra resposta o formador se refere a possibilidades e tensões presentes na formação através da EAD, como a possibilidade de desenvolver uma formação intelectual, reflexiva, confrontada pela dificuldade de desenvolver aprendizagens diretamente ligadas à troca de experiências, ao convívio com outros estudantes e formadores. O aluno que se forma é descrito por um docente como

Um professor que leu e refletiu intensamente sobre determinados conteúdos fundamentais, embora com algumas defasagens; que conviveu pouquíssimo com seus colegas de curso e, portanto, teve uma vivência coletiva paupérrima; que fez estágios sem que os supervisores conhecessem efetivamente as escolas nas quais os realizou e, portanto, poucos diálogos sobre as mesmas foram possíveis; um aluno extremamente bem adestrado para realizar provas e avaliações formais, pois as realiza intensamente ao longo[longo] do curso. (Respondente nº 16)

Pode-se concluir que, na visão dos docentes coordenadores, está sendo formado no curso um professor que eles pretendem que seja reflexivo, crítico, com autonomia para construir os saberes que orientarão a sua prática, mas que os docentes reconhecem ter pouca experiência com o trabalho coletivo e convivência com seus pares, o que limita a confrontação das próprias concepções com as dos demais. Esse contexto indica certo conflito com os sentidos de docência como uma prática reflexiva que aponta para a necessidade de reflexão-na-ação e como professor-

pesquisador da sua prática. Embora presentes nas respostas quanto às expectativas dos formadores, são fortemente tensionados pelas limitações da própria formação.

As respostas indicam, ainda, os sentidos de docência que considera o “professor como intelectual e de autonomia docente para aprender nas concepções dos docentes formadores, ainda que confrontados por limitações decorrentes da forma como a modalidade é concebida.

Nas respostas que parecem indicar os sentidos de docência como “*instância de mediação entre o conhecimento e o estudante*” e como “*polidocência*”, de modo geral, há também referência às limitações da modalidade, ao menos na forma como está estruturada no curso.

Um último espaço para comentários livres foi aberto. Além de o utilizarem para cumprimentos pelo tema da pesquisa, os respondentes manifestaram satisfação em colaborar em uma pesquisa sobre EAD e deixar registrado seu interesse pelos resultados, reafirmando o interesse pela pesquisa em uma das áreas em que atuam. Uma crítica à metodologia mencionada no início desse capítulo e uma sugestão de ampliação da pesquisa também foram apresentadas nesse espaço.

5.4.5 Dois depoimentos especiais

Além dos questionários aplicados ao grupo de docentes coordenadores, foi solicitado a duas das participantes que respondessem a algumas questões complementares, com o objetivo de aprofundar as reflexões provocadas pelas respostas ao questionário.

A primeira docente poderia nos ajudar a compreender melhor a questão dos estágios, tema muitas vezes abordado nas respostas ao questionário, em decorrências das dificuldades adicionais que esses componentes enfrentam na EAD. A íntegra das respostas consta como adendo nesse relato. Para preservar o anonimato das docentes, serão denominados Professora A (a formada através da EAD) e Professora B (a coordenadora de estágios).

A segunda docente, que também poderia contribuir de forma especial para compreender melhor o professor que está sendo formado pelo curso, foi aluna do Curso de Pedagogia a distância, desenvolvido pela UERJ. Atualmente, ela compõe o corpo docente da UNIRIO e é coordenadora de disciplina no curso LIPEAD. Trata-se assim de uma professora que foi licenciada em Pedagogia, na modalidade EAD, em um curso com a mesma origem e com o qual o LIPEAD estabelece uma relação bastante próxima até hoje. A experiência de um docente

universitário atuando na EAD que tenha tido sua formação nessa modalidade ainda constitui uma experiência bastante incomum e poderia trazer à pesquisa dados significativos.

5.4.5.1 A complexa questão dos estágios na EAD

A docente “A” tem uma larga experiência na Coordenação de Estágios tanto no ensino presencial quanto na EAD, modalidade em que atua há 10 anos. Atuando no LIPEAD, no momento, é responsável pela supervisão do conjunto de estágios e, como tal, pelos aspectos legais do componente curricular, sobretudo pelos convênios com as Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela maioria das escolas nas quais os pedagogos, como professores em formação, deveriam estagiar.

Segundo a docente, semestralmente, são realizados estágios na educação de jovens e adultos (EJA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Curso de Formação de Professores na Educação Básica e na gestão de espaços não-escolares e, *“em média em todos os estágios são 1.500 alunos. Não se assuste, pois é isso mesmo. Quando tem menos são 1.200”*. São números impressionantes, sobretudo quando se pensa que esses estágios podem acontecer, concomitantemente, em quase uma centena de Municípios do estado do Rio de Janeiro. Segundo a docente, os maiores problemas enfrentados quanto à oferta de vagas de estágios são exatamente os relacionados à falta de convênio e ao seguro dos estagiários, de responsabilidade da IPES e obrigatório para que os alunos possam realizar seus estágios. *“Ambos são impedimentos sérios para que se possa trabalhar os estágios de fato. Ainda não conseguimos resolver questões legais. Deveríamos ter convênio com os 92 municípios e só temos 12.”*

Ainda segundo a docente, as dificuldades com os convênios são mais críticas exatamente para os estágios nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A saída tem sido abrir mão da escola pública e permitir que o estágio seja feito em escola particular. Como nossa prioridade foi o ensino público, fazemos de tudo para manter a posição. Mas, há momentos em que não se consegue. A escola particular tem um problema enorme pq há um número enorme de escolas que são ilegais. Não possuem o ato normativo publicado em DO que seria o final do processo, garantindo a legalidade da escola.

Do ponto de vista da realização propriamente dita, a docente vê, como uma solução para o acompanhamento dos estágios, a existência de tutores presenciais dedicados a acompanhar os estagiários em, no máximo duas escolas, cumprindo lá, preferencialmente, sua carga horária. Ela

considera que, só com essa organização, seria possível garantir minimamente a qualidade dos estágios na EAD.

Questionada sobre alternativas aos estágios na EAD, embora essas opções não estejam disponíveis, hoje, poderia se pensar em simulações realizadas nos polos com supervisão dos tutores; pesquisas sobre a rede de ensino local contextualizando a realidade educacional do município; produção de material didático com uso em oficinas presenciais nos polos. Falhas ou atrasos (que não são incomuns por envolver procedimentos administrativos nas IPES e nas SME) prejudicam os alunos e, muitas vezes, impossibilitam o cumprimento da carga de estágio dentro do período previsto.

Como se pode constatar, esses não são desafios exclusivos da EAD. Os níveis de grandeza numérica dos procedimentos e das estratégias a serem implementadas é que conferem uma dimensão impensada à tarefa na EAD e confirmam que, em alguns aspectos, a alegada redução de custos alcançada na EAD, em função da escala de atendimentos precisa ser limitada, de acordo da formação que se pretende – ou se presume pretender – oferecer aos professores.

5.4.5.2 A docência formada através da EAD

A docente “B” cursou a Formação de Professores na Educação Básica e, em seguida, começou a atuar como professora. Após alguns anos de atuação como professora na Rede Pública e com uma carga de 40 horas semanais, teve como alternativa de formação, de nível superior, o curso a distância. Nas palavras da professora *“Quando soube do projeto do Consórcio CEDERJ – que, àquela época, priorizava professores da rede pública – acreditei que era a oportunidade que faltava para finalmente ingressar no Ensino Superior.”* Supõe-se que seja essa uma narrativa recorrente, embora hoje em menor proporção, entre os alunos do Curso LIPEAD: professores que vislumbram na EAD uma oportunidade para ingressarem no Ensino Superior.

O curso de Pedagogia foi a primeira experiência da professora como aluna a distância. Ela afirma ter gostado da experiência e que: *“a possibilidade de organização pessoal e de pesquisa oferecida nesta modalidade foi fundamental para que conseguisse concluí-la com sucesso.”* Posteriormente, a professora cursou uma Pós-graduação *“lato sensu”* também a distância.

Enfrentou, durante o curso, dificuldades já citadas, sobretudo com relação à conexão com a Internet. As atividades em grupo, pela dificuldade de encontros presenciais, foram um obstáculo até conseguir formar um grupo que se encontrava virtualmente. A elaboração da

monografia final também constituiu um grande desafio o que, aliás, costuma ocorrer também no ensino presencial. Segundo a professora

A dificuldade final foi na produção da monografia. Eu nunca havia feito nada parecido... para mim, era uma realização além das minhas capacidades: eu me sentia pouco preparada, com pouco conhecimento ou bagagem, com poucas referências, pouca leitura.... enfim, me sentia muito inadequada e mesmo participando de tutorias constantes e lendo bastante, acho que esta dificuldade não foi totalmente superada na graduação.

Ainda que restrita a uma única representante, é interessante dar voz a uma ex-aluna do curso de Pedagogia a distância. Ela disfruta de uma situação especial porque dispõe, hoje, das visões de aluna e de professora. Ainda se referindo às dificuldades enfrentadas no curso, declara que

Algumas dificuldades precisam mesmo de mais tempo para lidarmos com ela. Acho que foi isso que aconteceu com a dificuldade na escrita... Minha formação no Ensino Fundamental e Médio não foi exatamente para ser uma acadêmica... não tive base para produzir o que era necessário na graduação... O tempo que passei na graduação não foi suficiente para vencer esta barreira. Precisei da pós, do mestrado, da experiência como professora universitária....

Por ser docente da rede pública com regência de turma, a professora declara não ter enfrentado maiores problemas com relação ao estágio, frequentava a tutoria com mais frequência no início do curso e afirma ter desenvolvido competências para estabelecer critérios de validação para realizar pesquisas em ambientes virtuais, para instalar programas (*software*) de código aberto e até mesmo sobre equipamentos (*hardware*), para suprir necessidades do curso.

Questionada sobre aspectos positivos relatou que, como identificava falhas em sua passagem pela Educação Básica, se sentia mais segura e produtiva estudando a distância do que exposta em atividades presenciais. A professora aponta na EAD uma oportunidade interessante de superação de dificuldades individuais que, talvez, pela exposição no ensino presencial, levem os alunos a ocultá-las ou a se ocultarem no coletivo das turmas.

Na posição de aluna, considerou como aspectos negativos a falta de oportunidades para orientações presenciais, mais personalizadas, e a rigidez dos cronogramas.

Transcrevo, na íntegra, as respostas a três questões especificamente, pois as considero ilustrativas de como a docente concebe seu trabalho docente e a docência que está formando.

Questionada sobre a influência de ter sido aluna na EAD em sua atuação presencial, respondeu:

Bem, quando fui aluna da EAD, tive algumas dificuldades que depois pude perceber em estudantes do curso presencial. Percebi que, assim como eu, alguns deles se sentiam pouco preparados para lidar com os desafios que às vezes a graduação traz. Essa

experiência me ajudou a ter uma perspectiva diferente do fazer docente. A sala de aula não é tudo. E os livros não dizem tudo. É necessário uma certa humanidade na docência – que muitos autores ainda discutem sobre como defini-la. É interessante como o fato de ter utilizado tecnologias de comunicação para estudar, me fez refletir sobre essa questão. Algumas pessoas podem ter a impressão de que a EAD é impessoal. Acredito que não. Às vezes, essa interação por meios tecnológicos põe em xeque o que pensamos e sentimos sobre uma interação pessoal. Nos faz pensar no que sentimos falta, no que é fundamentalmente necessário. E, logicamente, isso é muito importante para a atuação de um professor quer da EAD, quer não, pois nos ajuda a delinear nossa postura frente aos estudantes e nossa prática docente.

Questionada a respeito da influência que o fato de ter sido aluna na EAD possa ter na sua docência na modalidade responde que

Sim, influenciou bastante. Era como estar se olhando no espelho: eu me via realizando as avaliações que eu propunha, me via fazendo buscas, me via fazendo o deslocamento até o local da avaliação presencial. Confesso que no primeiro semestre esse sentimento chegou a atrapalhar um pouco, já que eu queria tentar minimizar TODAS as dificuldades que os alunos relatavam, inclusive às que não estavam ao meu alcance. Eu me sentia muito responsável por estes alunos. Era como se, sendo ex-aluna do curso, eu tivesse assumido uma missão de fazê-los superar quaisquer obstáculos. Isso causou bastante ansiedade e me fazia ter dificuldades em propor estudos, atividades e avaliações. Com o tempo, essa visão de aluna ‘agente dupla’ (rsrsrs) foi se afastando e dando espaço a uma professora... fui tendo mais clareza de como atuar como uma professora responsável, e que poderia realmente ter atitudes favoráveis ao bom aproveitamento dos estudantes, ainda que não pudesse resolver todos os problemas que me apresentavam.

Questionada sobre como concebia a docência na EAD, responde concebê-la

Como docência. Tenho percebido ao longo dos anos que ser professor é (ou tem que ser) mais do que a definição pelos meios ou pelos níveis em que atua. Quer dizer, agora dou aula na Universidade, mas continuo dando aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atuo na EAD e também em cursos presenciais... não sou várias professoras... (ou pelo menos espero que não... rrsrsrs me pareceria um caso de esquizofrenia...) Mas sou uma professora que pode aprender das variadas experiências docentes e discentes. O que posso dizer mais pontualmente sobre a EAD é que exige do professor uma disposição para o novo, para aprender, para o diferente, para a flexibilidade, para a rigidez, para desafios... talvez em níveis não encontrados em outras modalidades de ensino. E, além disso, a EAD disponibiliza, a priori, ferramentas que nem sempre estão acessíveis em outras modalidades. O uso destas ferramentas pode permitir que a EAD seja realmente uma modalidade diferenciada e não apenas o ‘encaixotamento’ de uma aula tradicional.

Referindo-se aos tutores destaca a importância maior que deveria ser dada aos tutores presenciais com quem o aluno da EAD estabelece uma relação maior de proximidade. Esses atores são, no seu entender, os mais marcantes na vida acadêmica na EAD. Quanto aos tutores a distância, lamenta que, mesmo atuando nas Universidades, participem pouco do ensino, da pesquisa e da extensão que ali se desenvolve.

Quando questionada se considera a EAD uma modalidade adequada para a formação de professores, responde:

Acredito que é possível formar bons professores em cursos EAD; porém penso que é necessário, primeiro, enxergar a EAD como uma modalidade válida, com ferramentas próprias mas que demandam qualidades equivalentes aos cursos presenciais. Não é um subcurso, com subprofessores.

Devo admitir que, mesmo considerando o fato de que a docente constitua apenas um caso em meio a milhares de outros professores formados através da EAD, conhecer suas concepções a respeito da formação docente na modalidade, da EAD e da própria docência, trouxe algumas reflexões que tensionam concepções a respeito da modalidade e com elas, algumas questões que ultrapassam a pesquisa ora relatada. O fato de ter participado como aluna em um curso a distância pode ser um fator tão ou mais importante para a concepção da docência na modalidade do que a própria formação específica para tal? Estaremos subestimando algumas potencialidades da EAD pelo número ainda relativamente baixo de pesquisas a respeito, inclusive, sobre os egressos? As críticas feitas à EAD estão mais voltadas a uma forma de estruturá-la do que à modalidade em si? Estaremos dando a devida importância à adjetivação presencial ou a distância para docência?

Se admitirmos que, de acordo com Spink, produzimos sentidos para podermos lidar com os fatos e os fenômenos que nos desafiam cotidianamente e que tal produção é contínua, o diálogo estabelecido nesse relato alimenta a produção de sentidos sobre a docência na EAD uma vez que,

Em outras palavras, o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos “os outros” que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir. É sob esse ângulo que o diálogo amplia-se, incluindo interlocutores presentes e ausentes. (PINHEIRO, 2013, p. 167)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Acredito que é possível formar bons professores em cursos EAD; porém penso que é necessário, primeiro, enxergar a EAD como uma modalidade válida, com ferramentas próprias, mas que demandam qualidades equivalentes aos cursos presenciais. Não é um subcurso, com subprofessores.
Professora do curso LIPEAD*

O momento de conclusão de uma pesquisa é também o momento em que novas indagações emergem e dialogam com as respostas às questões contempladas. A análise dos resultados, na medida em que permite algumas conclusões, reitera a necessidade de que sejam complementadas por novos questionamentos, novas pesquisas.

Nessa pesquisa, que teve como propósito contribuir para ampliar o conhecimento a respeito da produção de sentidos e das concepções de docência que orientam a ação dos formadores em um curso de formação inicial de professores, através da EAD, a partir do diálogo com documentos referenciais, com o projeto do curso e com os docentes, algumas conclusões podem trazer a contribuição pretendida e, ao mesmo tempo, abrir novas questões quanto à formação inicial de professores através da EAD, à formação docente e à modalidade de educação a distância, em si.

A primeira conclusão/questão diz respeito à configuração da modalidade, ao modelo de EAD a partir do qual se estrutura o curso. O documento “Referenciais de qualidade para educação superior a distância” do MEC, em 2007, explicitava a ideia de pluralidade de modelos, embora não os tenha apresentado ou descrito. Embora não o explicita claramente, ao detalhar os componentes considerados indispensáveis a um curso de graduação a distância, o documento prioriza um modelo que passa a referenciar as ações em uma modalidade de emprego recente no ensino superior. Se por um lado estimula desenhos pedagógicos inovadores, por outro lado, o documento contingencia os arranjos dos elementos priorizados às “reais condições do cotidiano”, dos alunos e dos recursos disponíveis.

De acordo com o documento

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios,

previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. MEC, 2007, p.

É interessante observar que, embora tanto os Referenciais de Qualidade para a EAD, do Ministério da Educação, como o Projeto Pedagógico do Curso pesquisado façam referência ao emprego das TIC na formação a distância, a presença desse tipo de tecnologia continua desempenhando um papel secundário. As TIC e a conexão em rede tem sido usadas, prioritariamente, para constituir repositórios de materiais e orientações de estudos digitalizados e para agilizar consultas dos alunos a tutores a distância, polos e secretarias acadêmicas. Esse uso, apesar de importante, continua constituindo uma atualização tecnológica da concepção da EAD como modalidade baseada na distribuição de materiais de estudo, pouco contribuindo para construção de propostas mais instigantes, mais interativas.

Essa pesquisa, assim como vários autores e pesquisadores nela referenciados, tem defendido concepções de EAD menos alinhadas ao que Paulo Freire descrevia como “educação bancária”⁵⁶. Nelas, as TIC e a conexão em redes desempenham um papel importante na promoção do tipo de interatividade⁵⁷, defendido nesse relato, presente no projeto pedagógico do curso pesquisado e reiterado pelas manifestações dos formadores, no sentido de promover uma maior interação entre docentes e estudantes e dos estudantes entre si. Essa referência também está presente no documento do MEC, como se observa no trecho a seguir

Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). (MEC, 2007, p.10).

⁵⁶ Segundo Paulo Freire,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem arquivadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 1987, p.33)

⁵⁷ O termo interatividade tem sido usado em diferentes contextos e com diferentes significados. Silva chama atenção para um uso que a restringe à relação que se estabelece entre homem e máquina. No entanto, e é nesse sentido que está sendo aqui empregada, para Silva *‘a interatividade está na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade (fusão emissão-recepção), para participação e intervenção.’* (SILVA, 1998, s/p)

No curso analisado, os docentes identificaram como principais pontos críticos do modelo de EAD a dificuldade de acesso deles e dos alunos a equipamentos conectados em rede, com velocidade e programas adequados ao tráfego bidirecional de texto, áudio e vídeo para a realização de atividades síncronas; a relação numérica de 150 alunos para cada componente da equipe docente (coordenador de disciplina e tutor a distância), para a realização de atividades interativas síncronas, como chat e reuniões virtuais ou assíncronas, como fóruns e grupos de discussão; o tempo e o apoio técnico necessários para implementação adequada de atividades como, por exemplo, videoconferências.

Ainda com relação ao modelo de EAD adotado por esse muitos outros cursos de graduação a distância, com atendimento a grandes contingentes de alunos sem o investimento necessário impacta diretamente a docência. Um sistema de concessão de bolsas para docentes coordenadores e tutores que atuam nesses cursos, vem adiando uma importante discussão quanto à profissionalização da tutoria. Embora participem efetivamente da docência, os tutores não são reconhecidos como docentes. Os tutores a distância, apesar de atuarem nas universidades e participarem, em grande número, de programas de pós-graduação dessas IPES, têm na aprovação em concurso público para ingresso no magistério do ensino superior a única oportunidade de serem reconhecidos oficialmente como docentes na EAD, ao serem admitidos como coordenadores de disciplina ou nas equipes de coordenação dos cursos. A atuação dos tutores é compreendida como uma ação temporária, durante sua permanência como alunos nos programas de pós-graduação. Essa parece uma compreensão que menospreza a experiência desenvolvida pelos tutores na mediação e desqualifica sua atuação que sempre poderá ser substituída pela de outros pós-graduandos.

O artigo 9º da RESOLUÇÃO do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009, assim caracteriza o tutor do Sistema UAB:

V - Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. (MEC, 2009, p.8)

Embora a Resolução faça referência a um “*profissional*”, suas atividades são descritas apenas como “*típicas da tutoria*” e recebe uma bolsa para exercê-las. Em geral, desempenha um papel importante na mediação da EAD, sem o devido reconhecimento pelo trabalho realizado. Essa relação conflituosa, assim como as dificuldades relacionadas ao uso das TIC, reflete negativamente no nível de interatividade do curso.

A precarização da docência na EAD como campo de trabalho, fica explícita na pesquisa de Mill sobre a docência virtual. O autor chama a atenção também para questões que ultrapassam a modalidade e abrangem a profissionalização da docência.

Em nossas investigações, observamos que o trabalho docente na EaD ainda se mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado mal remunerado e desmantelado. Além disso, mais que na docência presencial, o trabalho pedagógico virtual é dinâmico, complexo, coletivo e fragmentado – o que também está diretamente relacionado à profissionalização da docência de modo geral. (MILL, 2012, p 45-46)

O emprego da modalidade EAD para a formação inicial de docentes, apesar de não ter sido invalidado na pesquisa, revelou algumas restrições. Vários docentes relataram dificuldades, inclusive, para caracterizar o professor que está sendo formado. Outros, consideraram as concepções de educação, como um todo, mais importantes para a formação do que a modalidade através da qual ela se realize. Mesmo quanto a questões diretamente impactadas pela EAD, como é o caso dos Estágios obrigatórios, as principais dificuldades apresentadas, apesar de relacionadas à distância das escolas onde eles são realizados, também citou os problemas enfrentados no ensino presencial. Uma proposta de possível solução no âmbito da EAD enfrenta dificuldades para dedicar tutores presenciais ao acompanhamento dos estágios, nas escolas. Essa medida é contraposta por uma política de redução da oferta de tutoria presencial a partir do 5º período, praticada nos cursos do Consórcio do CEDERJ.

Mais uma vez as principais críticas endereçadas à modalidade esbarram no modelo de EAD praticado, destacando impossibilidades decorrentes de uma proposta de atendimento em grande escala, com baixo custo. Interessante constatar como os discursos que preconizam a formação de professores críticos, reflexivos, criativos, pesquisadores de sua prática, se fragiliza quando se contrapõe a uma pretensa racionalização de recursos empregados nessa formação.

A questão dos estágios explicita que, além de exigir uma relação docente/tutor/aluno adequada para prover uma formação de professores que vá além da leitura de materiais de estudo, o quantitativo de alunos, em números absolutos, exige um repensar sobre a própria

experiência acadêmica e a agilidade da instituição em prover adequadamente suas demandas. Para garantir o acesso a estágios nos cursos presenciais, as universidades precisam estabelecer convênios com instituições dos municípios em que se localizem seus *campi*. Na EAD, convênios precisam ser estabelecidos, pelo menos, com instituições dos municípios que sediem polos o que, no caso do curso LIPEAD, alcança grande parte do interior do estado do Rio de Janeiro. Manter uma estrutura capaz de estabelecer essas relações é crucial para que, a cada semestre, 1200 alunos do curso LIPEAD, em média, possam realizar seus estágios. Os impactos causados por tal demanda precisam ser absorvidos, no caso da UNIRIO, por uma instituição na qual esse número, ultrapassa o total de alunos matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial. Para as instituições que oferecem cursos a distância para um grande número de alunos, os problemas se intensificam, de fato, no momento em que deixam de ser números e se materializam através de suas demandas. A UNIRIO é uma universidade relativamente pequena. É difícil imaginar o que aconteceria, por exemplo, se os alunos de todos os seus cursos a distância decidissem participar, presencialmente, de uma mesma atividade acadêmica. Essas são questões que ultrapassam a docência, mas que também a impactam.

De modo geral, foi possível observar indícios dos sentidos de docência pesquisados, embora, muitas vezes, tensionados ou confrontados por situações do cotidiano do curso. De modo geral, os formadores concebem a própria docência como parte de uma mediação complexa, compartilhada, ainda que de forma insatisfatória, com tutores que atuam em condições profissionais pouco definidas e sem dispor de recursos tecnológicos e metodológicos adequados para implementar estratégias pedagógicas mais interativas, menos centradas nos materiais impressos produzidos especialmente para o curso.

Por outro lado, alguns docentes formadores identificaram nos estudantes pouca receptividade para ações que ultrapassem o estudo e a reprodução, nas provas, dos conteúdos estudados. Isso pode revelar que um modelo reprodutivista na EAD gera, nos estudantes, expectativa também baseada na simples reprodução dos conteúdos estudados.

Os docentes reconhecem a “polidocência” como característica da docência na EAD, apesar de não parecer muito clara a percepção da abrangência do trabalho docente que, na EAD, dificilmente poderá ser realizado individualmente, como costuma acontecer no ensino presencial. Apesar de serem professores formadores, no curso, sua função é de coordenadores de disciplina, o que subentende um trabalho em equipe. Nem todos os docentes relataram atividade autoral de

materiais de estudo ou participação em equipes multidisciplinares para produção de mídias digitais para além dos textos escritos. Todos, no entanto, demonstram clareza quanto ao compartilhamento do trabalho com a equipe de tutores.

Os sentidos de docentes capazes de refletir e atuar criticamente, de pesquisar a própria prática e como intelectuais se evidenciam nos discursos a respeito dos professores que pretendem formar embora, em geral, os formadores explicitem certa contradição em formá-los através de um curso que se apoie na leitura de materiais básicos, com poucas oportunidades para a confrontação de ideias e de pontos de vista.

O sentido de autonomia docente para aprender foi relacionado tanto à docência dos formadores na EAD quanto aos que se formam através da EAD. Quanto às possíveis transposições de saberes necessárias à ação dos formadores na EAD e dos professores formados através da EAD para atuar no ensino presencial, embora com importância reconhecida por quase todos os docentes, não foi enfatizado nos relatos livres. Mesmo a necessidade de formação específica para atuar na EAD pareceu dividir a opinião dos formadores. Para alguns, o maior desafio esteve ligado uso das TIC. A reflexão sobre a prática e a troca com pares e pesquisadores foi citada como mais importante do que uma formação específica. Uma sólida formação como educadores, sem adjetivos, também foi citada como essencial às modalidades presencial e EAD.

Interessante constatar essas considerações em um grupo de 30 docentes da EAD no qual apenas 4 declararam não ter recebido nenhum tipo de formação para atuar na modalidade, o que leva a refletir sobre o que de fato é percebido como necessário para que um professor do ensino presencial possa atuar na EAD e sobre a formação que hoje é oferecida para tal. É possível que a formação proporcionada não considere adequadamente os saberes já desenvolvidos pelos docentes no ensino presencial e se torne redundante. Ou talvez os docentes subestimem as especificidades da docência diante de um modelo pouco desafiador. Os docentes consideraram o tempo necessário à formação excessivo.

As referências ao tempo, que provoca experiências contraditórias, como a de flexibilização de tempos de estudo em oposição rigidez de cronogramas e tensões significativas na modalidade, apareceram com uma frequência menor do que se supunha nas respostas. Nas questões abertas, os docentes se referiram onze vezes à falta ou à excessiva demanda de tempo para participar de formações, para se apropriar do uso das TIC, para cumprir tarefas de avaliação

e controle da aprendizagem e para desenvolver atividades mais interativas. Foi mencionado que o tempo gasto na elaboração e correção de três provas presenciais e duas a distância, por semestre, que compõem a avaliação no modelo dos cursos do Consórcio CEDERJ, poderia ser melhor aplicado, embora não tenha sido apresentada nenhuma alternativa nesse sentido. Houve poucas referências à forma como os alunos percebem, administram e compatibilizam – ou não – os tempos de estudos e os prazos a serem cumpridos. Um dos docentes relatou a falta de flexibilidade no “*tempo para maturação dos conteúdos*” pelos alunos, como um aspecto crítico da formação. Pode-se relacionar esse descompasso ao descrito por Chevallard (1991, p. 93-96) com relação à pretensão de estabelecer um tempo didático único face aos múltiplos e subjetivos tempos de aprendizagem dos alunos. Estabelecer um ritmo de ensino como concebe o autor, através do qual novos saberes possam se contrapor a saberes antigos para que sejam superados, gerando novas aprendizagens que, por sua vez, possam ser confrontadas por novos saberes, reiniciando o ciclo de aprendizagens, torna-se ainda mais complexo na EAD, sobretudo em modelos que não permitam adequações às reais condições dos estudantes.

Um aspecto bastante instigante na pesquisa foi a oportunidade de ampliar o diálogo com uma docente que também foi aluna no curso de Pedagogia na modalidade a distância.

O relato da docente, que atualmente coordena uma disciplina no curso LIPEAD, analisado no Capítulo 5, evidenciou pontos importantes como, por exemplo, a relevância que um curso a distância pode ter para um aluno trabalhador. A docente relata como a modalidade foi decisiva para sua formação acadêmica e posterior ingresso da docência do Ensino Superior em uma instituição pública. Esses são dados de realidade que precisam ser considerados.

Apesar de ter sido esse o seu único curso de graduação, a professora havia iniciado sua formação para o magistério presencialmente, no curso de Ensino Médio, na modalidade Normal. Atualmente, é cada vez menor o número de alunos que ingressam na Licenciatura em Pedagogia com essa formação prévia. Nessa condição, uma formação bimodal que articule ensino presencial e EAD, pode constituir um modelo mais adequado para a Licenciatura em Pedagogia, de modo a atender às especificidades e demandas da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Presencial.

As análises realizadas na pesquisa sugerem que o diálogo sobre o emprego da EAD na formação de professores precisa levar em consideração que as principais críticas a esse emprego se referem muito mais às limitações do modelo de formação vigente do que da

modalidade em si. Expressões como “educação virtual” ou “educação *online*”, embora nem sempre circunscritas à EAD, indicam que o uso de TIC e conexão em rede possibilitam um nível de comunicação entre professores e estudantes e de interatividade bastante próxima à relação face-a-face, presencial. Embora essas tecnologias não determinem, necessariamente, o nível de interatividade e da mediação em cursos a distância, nem seja o único fator a interferir nesses processos, dificilmente um curso a distância poderá desenvolver plenamente seu potencial de interatividade sem lançar mão delas. A intenção de estar mais próximos, de mais comunicação para facilitar o debate, o confronto de ideias, a construção cooperativa e autônoma do saber docente, no caso da formação pesquisada, antecede a apropriação das tecnologias, mas precisa delas para que a EAD não se restrinja a modelos de educação reprodutivistas, de simples distribuição de materiais de estudo.

As análises sugerem que a adoção de modelos mais interativos de EAD, e mesmo de soluções bimodais, pode contribuir para a criação de percursos que garantam a ampliação do acesso à formação docente de nível superior sem, contudo, descuidar das especificidades da formação inicial para a docência, em toda a sua complexidade. Os sentidos produzidos, contestados e fixados pelos formadores sobre a própria docência e a dos professores que estão sendo formados através da EAD, percebidos nos relatos, corroboram essa distinção entre modelo e modalidade, como demonstra o trecho extraído do relato da Docente “B”:

Acredito que é possível formar bons professores em cursos EAD; porém penso que é necessário, primeiro, enxergar a EAD como uma modalidade válida, com ferramentas próprias, mas que demandam qualidades equivalentes aos cursos presenciais. Não é um *subcurso*, com *subprofessores*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCACIO, Liéte de Oliveira. *Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf Acesso em: 12 jun 2015.

ALMEIDA, M. E. B. *Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem*. In: ALMEIDA, F. J. (Coord). Projeto Nave. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001.

AMANTE, Lucia. *Formação de professores a distância: a experiência da Universidade Aberta de Portugal*. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 09 a 26, jan. / jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2292/1737>. Acesso em: 10 mai 2015.

AMORIM, Ana Adelaide M.; GOMES, Cybele Silva. *Didática para o ensino superior*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999.

ANDRADE, Ludhmila Thomé. *Formadores et alii: as alterações indenitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes*. PDF. s/d.

ANDRÉ, Marli E. D. A; PESCE, Marly K. *Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador*. Revista Formação Docente., Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. 39. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 12 jun 2015.

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e Crise do Trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes 1998.

ATHABASCA UNIVERSITY. 2014. Disponível em: <http://www.athabascau.ca/> . Acesso em 9 fev 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARRETO, Raquel G. Discursos, tecnologias, educação. .Rio de Janeiro: EdUERJ. 2009.

BALL, Stephen F. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Revista *on line* disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/> Acesso em: 20 set 2012.

BARATELLA, Ricardo. *Um foco histórico da EAD*. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, v. 1, n.1, p. 108-122, 2013. Disponível em: revistas.uniube.br/index.php/anais/article/download/724/1021. Acesso em 4 mar 2014.

BARBROOK, Richard. *Cyber-Communism: how the americans are superseding capitalism in cyberspace*. 1999. Disponível em <http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-l-9909/msg00046.html> . Acesso em: 26 mai 2010.

BARREIROS, Débora e FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” - o sentido de docência nas políticas curriculares em questão Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [38]: 289 - 313, janeiro/abril 2011. Disponível em: www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/11.pdf . Acesso em 10 mar 2013.

BARRETO, Raquel Goulart (Org). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____, *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, Autores Associados, 1999.

BENITE, Claudio R. M.; BENITE, Anna Maria C. e ECHEVERRIA, Agustina R. *A pesquisa na formação de formadores de professores: em foco, a educação química*. In: Química nova na escola. Vol. 32, N° 4, NOVEMBRO 2010. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_4/08-PE1909.pdf . Acesso em 10 nov 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida . *Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária*. In: Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 47-66, nov. 2010. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/archive>. Acesso em: 10 nov 2014.

BITTENCOURT, Dênia F. *Estratégia e tomada de decisões para educação à distância*. Tubarão: UNISUL, 2003.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Os saberes, a formação e o trabalho dos docentes*. In: O professor da educação básica e seus saberes profissionais. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em 20 mai 2013.

_____. LDB nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22 jan 2016.

_____. LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece diretrizes e bases da educação nacional*. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jun 2014.

_____. Lei nº 11 502, de 11 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf> . Acesso em: 20 set 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 20 jan 2015.

_____. Ministério da Educação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9/6/2015. Disponível em: Acesso em: 02 dez 2015.

BRZEZINSKI, Iria. *Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica*. In: Formação docente, Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/5> . Versão em Pdf, disponível na mesma página. Acesso em: 22 fev 2014.

CAMPOS, Fernanda C. A. et al. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPOS, Silmara e PESSOA, Valda Ines F. *Discutindo a formação de professores e de professoras com Donald Schön*. In: GERALDI, C.M.G (Org). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. No 59 v.16. abril/junho 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a08.pdf> . Acesso em: 20 mai 2011.

CAPES/MEC. *Formação de Professores da Educação Básica*. s/d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> . Acesso em: 29/03/2014.

_____. Banco de teses. Brasília: MEC. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007632001010001P7>. Acesso em: 16 de abril de 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação* volume 1. São Paulo: Paz e Terra., 1999.

_____. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, L V. *Encontro dos rios: um estudo comparado da formação de professores de Educação Infantil em dois cursos de Pedagogia, presencial e a distância*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: 2015. Versão apresentada para a defesa.

CEDERJ. Avaliação Institucional. Avaliação 2010.2 – Gráficos; Relatórios; Planilhas. Relatório detalhes por curso. Disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Plataforma CEDERJ Graduação 2015. 2. Acesso restrito. Disponível em: <http://graduacao.cederj.edu.br/ava/login/index.php>. Acesso em: 20 set 2015.

CENTRO DE INFORMAÇÕES INFORMÁTICA BRASIL. Glossário de termos técnicos sobre redes de computadores – para principiantes – Versão 2.0. RNP, Agosto de 1997. Disponível em: <https://www.rnp.br/arquivo/documentos/ref0125d.pdf>. Acesso em: 1 mar 2014.

CHARLOT, Bernard. *A mobilização no exercício da profissão docente*. Transcrição da Palestra de Abertura do I Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras, proferida em 16 de março de 2012 In: Revista Contemporânea de Educação N° 13 – janeiro/julho de 2012 Disponível em: www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/ . Acesso em 17 mar 2013.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHESNEY, Robert. Introdução. In: CHOMSKY, Noam. *O lucro ou as pessoas? neoliberalismo e ordem global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CNE. Resolução CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 17 nov 2012.

_____. Parecer CNE/CP N° 2/2015, DE 25 DE JUNHO DE 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portefiras.r.unipampa.edu.br/portais/coordeg/2015/06/26/ministro-da-educacao-homologao-parecer-cnecp-no-22015/> . Acesso em: 10 ago 2015.

COSTA, Rogério. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2002.

CVUG. *Guía para la generación de contenidos educativos en entornos virtuales*. Granada: Universidade de Granada, 2005. Disponível em: http://www2.uah.es/ice/AV/Documentos/Manuales/guia_autores.pdf. Acesso em 7 out 2012.

DANTAS, Marcos. Informação, capitalismo e controle da esfera pública: as determinações produtivas no ordenamento dos meios de comunicação. In *Comunicação, informação e espaço público: exclusão no mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Papel virtual, 2002.

_____. Informação como trabalho e como valor, *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Rio de Janeiro, 2006, n° 19, pp. 44-72. Disponível em: http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/marcosdantas/textos_estudos/pdf1.pdf. Acesso em: 21 set 2010.

_____. Informação e capitalismo: uma abordagem marxiana. Comunicação. Vº Colóquio Internacional Marx e Engels. 2009. Versão eletrônica. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao1/Marcos_Loureiro.pdf. Acesso em: 19 set 2010

_____. Os significados do trabalho: uma investigação semiótica no processo de produção, Tese de Doutorado, COPPE-UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2001.

D'ÁVILA, Carina e SANTOS, Edméa. Imagens voláteis e formação de professorxs: dispositivos tecnológicos e lúdicos para as práticas pedagógicas. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 113-127, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/8552/8973> Acesso em 11 jul 2015.

DEMO, Pedro. *Questões para a Teleducação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

DOCTORS, Marcio (Org). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v4, n1 p.05 a 22. Jan/jun 2012. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em: 10jun 2015.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

DUARTE, Felipe B M D e MACNAMARA, Marlécio. *Formação de professores e educação a distância: conexões a partir das reuniões anuais da Anped*. 2015. Disponível em:

<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3527.pdf>. Acesso em: 20 mai 2015.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 115 a 139. março de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em 09 dez 2015.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!*. São Paulo: Agência Espacial Brasileira, 2006. Disponível em: <<http://www.oei.es/tic/me003153.pdf>> Acesso 7 out. 2012.em:

FIORINI, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. In: Revista Educação e sociedade. Ano XXI, n. 79. Campinas: UNICAMP, 2000.

_____. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. In: Teoria & educação. Porto Alegre, n. 5, p. 28 - 49, 1992.

FREITAS, Maria Teresa ; FRANCO, Alexia. *Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 149-172. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00149.pdf>. Acesso em: 15 out 2015.

FREIRE, Djenane Luisa. *Consórcio CEDERJ: as fragilidades de duas dimensões da organização*. Dissertação (Mestrado), UFRJ/FE/PPGE, Rio de Janeiro: 2013. 133 f. Orientador: José Jairo Vieira.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa*. In: _____. *Usos e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar da história*. Ouro Preto: UFOP, 2002. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>. Acesso em: 2 nov 2011.

_____. *Estudos curriculares face às demandas do nosso presente*. Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ em agosto de 2011.

GATTI, Bernardete A. *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. Estudos em. Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> Acesso em: 15 dez 2015

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GLEISER, Marcelo. *Criação imperfeita: cosmo, vida e código oculto da natureza*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GOMES, Isabel Cristina Rabelo. *Formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental nas modalidades a distância e presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. IN: Revista Brasileira de Educação, v.15, n135. Maio/agosto 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em 10out2012.

GOULÃO, Fátima. *Ensinar e aprender em ambientes digitais online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s)*. In: MOREIRA, A ; MONTEIRO, A. Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Porto: Porto, 2012.

GOUVÊA, Guaracira ; OLIVEIRA, Carmen Irene. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira ; Lent, 2006.

GUTIERREZ, Francisco ; PRIETO Daniel. *A Mediação Pedagógica. Educação à Distância Alternativa*. Campinas (SP): Papirus, 1994.

GUTIÉRREZ, Hernando Vaca. *Socialização para a transformação social: a experiência da radio Sutatenza*. ENCIPECOM. s/d. Disponível em: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/Socializa%C3%A7%C3%A3o_para_a_transforma%C3%A7%C3%A3o_social:_a_experi%C3%Aancia_da_R%C3%A1dio_Sutatenza . Acesso em: 3abr2014.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola., 2002.

HICKEL, M. *Educação a distância: o que a Open University (Reino Unido), a UNED (Espanha), a Fernuniversität in Hagen (Alemanha), a Universidade Aberta (Portugal) e a Universidade Aberta (Brasil) têm em comum? um olhar a partir da legislação para a EAD em cada contexto*. 18º CIAED Congresso Internacional ABED de EaD “Histórias, Analíticas e Pensamento “Aberto” – Guias para o Futuro da EAD”. 23 a 26 de setembro de 2012. ABED: São Luís, Maranhão, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/301f.pdf>. Acesso em: 10 abr 2014.

HUNT, E. K. *História do pensamento econômico*. (7.ed.) Rio de Janeiro: Campus, 1981.

IBGE. PNAD 2011 *Acesso à Internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. IBGE: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000012962305122013234016242127.pdf>. Acesso em 12 abr 2014.

IENO NETO, Genaro. *O esvaziamento do espaço público - Sennett e Augé: resenha*. RBSE, v.1, n.3, pp.442-461, João Pessoa, GREM, dezembro de 2002.

INEP. *Informativo Inep*. Ano 2 n. 55 , 8 set 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo55.htm> . Acesso em 17 set 2010)

_____. *Censo do Ensino Superior de 2009*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 jul 2012.

_____. *Censo do Ensino Superior de 2010*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 jul 2012.

_____. *Censo do Ensino Superior de 2013*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passador. Acesso em 20 jan 2015.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica- 2013*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 1 mai 2014.

JAMESON, Frederic, *A cultura do dinheiro – ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Pós Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

KAUARK, Fabiana S.; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologias da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/2013/download/livrode Metodologia da pesquisa 2010.pdf> . Acesso em: 17 dez 2015.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. In: Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/archive>. Acesso em: 10 nov 2013.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

_____. *Collective Intelligence*. Disponível em http://p2pfoundation.net/Collective_Intelligence Acesso em 12 de setembro de 2004.

LOGUERCIO, R. Quadros; DEL PINO, J. C.; SOUZA, D. O. *Uma análise crítica do discurso em um texto didático. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Disponível em: <http://www.iq.ufrgs.br/aeq/producao/delpino/resumos/A48.pdf>. Acesso em: 2 mai 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares. *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, maio/junho/julho/agosto de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 16 nov 2012.

_____. ; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (org). *Currículo; debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33 -52, Jul/Dez 2006 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 14 jul 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. In: LOPES, Alice. C. e Dias, Paulo R. O. (Org) *Questões contemporâneas de currículo*. Revista Educação em foco. v.8 n. 1 e 2. Juiz de Fora: UFJF. 2004.

_____. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural* In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2. São Paulo: 2006. Versão eletrônica disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf . Acesso em 17 mar 2013.

MAIA, Marta C. *O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior*. São Paulo, FGV-EAESP, 2003 Tese de Doutorado. Disponível em: http://www.observatoriosocial.org.br/peas/arquivos/Consumo_ideologico_das_redes.pdf . Acesso em 10 abr 2014.

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

MARX, Carl. O capital: crítica da economia política. Capítulo X. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1983.

_____. *O capital: crítica da economia política*. V.1 Tomo 2. São Paulo: Victor Civita, 1984.

_____; HENGELS, F. *A ideologia alemã*. Versão eletrônica disponível em: <http://www.jahr.org>. Acesso em 20 de janeiro de 2005.

MCCHESENEY, Robert W. Introdução in: CHOMSKY, Noam. *O lucro ou as pessoas? neoliberalismo e ordem global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MEC. *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Brasília: SEED/MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf> . Acesso em: 10 nov 2012

_____. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> . Acesso em: 10 nov 2012.

_____. *Documento final da CONAE*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf . Acesso em: 10 jun 2014.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução CD/FNDE N° 26, de 5 de junho de 2009*. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf . Acesso em: 12 jan 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parecer n° 41/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio*. Brasília, SEB/MEC: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB412002.pdf>. Acesso em: 22 jan 2015.

_____. Secretaria de Educação Superior, *Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (PORTARIA MEC n°. 335, de 6 de fevereiro de 2002)*. Brasília. SESU/MEC. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Secretaria de regulação e supervisão da educação superior (SERES)- *Apresentação*. Brasília: Seres/MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16717&Itemid=1117. Acesso em 10 abr 2014.

MEDEIROS, Leila L . *Comunidades virtuais de educadores: um espaço virtual de construção da prática docente*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFF, Niterói, 2005.

_____. *Fundamentação Pedagógica da Mediação em EAD*. Material didático em formato digital do Curso de Especialização Mediação pedagógica em EAD. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2007.

_____. Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica. Em Aberto. v.22, p.139 - 150, 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1439/1174>. Acesso em:20 set 2010.

_____. Políticas públicas de formação docente face à inserção das TIC no espaço pedagógico In: Educação a distância e formação de professores: relatos e experiências.1ª ed.Rio de Janeiro : PUC-Rio, 2007, p. 01-151.

_____. Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia UNIRIO/CEDERJ/UAB em uma perspectiva dialógica. Relatório de trabalho da Coordenação do Curso. Rio de Janeiro, outubro de 2012.

_____, CASTRO, Leonardo V. *A Pedagogia UniRio na EaD do Estado do Rio de Janeiro..* Revista Chronos, nº 9 ano 6.. UNIRIO. Rio de Janeiro:2013. Versão eletrônica disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0429.html>. Acesso em 13 dez 2015.

MERCADO, Luiz P et all. educação a distância nas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação em educação brasileiros no período 1998-2007. Portal do Professor. Conselho Estadual de Educação do Ceará . Publicação Eletrônica em 9 dez. 2014. Disponível em: <http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/educacao-superior/file/2492-educacao-a-distancia-nas-teses-e-dissertacoes-dos-cursos-de-pos-graduacao-em-educacao-brasileiros-no-periodo-1998-2007?start=180>. Acesso em 20 dez. 2015.

MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas. SP: Papirus, 2012.

_____, (Org). Escritos sobre educação. Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias. São Paulo: Paulus, 2013.

MONTEIRO Ana Maria . *Professores: entre saberes e práticas*. Educação&Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____. *Saberes docentes e currículo: pesquisa do ensino de história em um diálogo com Lee S. Shulman.. 2011, mimeo.*

_____.; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: Revista Educação&Realidade. v.36. n.1. 2011 . Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15080/11518. Acesso em 03 abr 2015.

_____. *Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam.* ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/.../26/.../anamariafcostamonteiro.rtf. Acesso em 20 mar 2013.

_____. *Aulas de História: questões do/no tempo presente..* Revista Educar em Revista, UFPR, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/42380/27002> Acesso em: 2 fev 2016

_____. *Tempo presente no ensino de história: historiografia, cultura e didática no currículo.* Projeto de Pesquisa disponível em http://www.sigma-foco.scire.coppe.ufrj.br/UFRJ/SIGMA/projetos/consulta/relatorio.stm?app=PROJETOS&codigo=20738&buscas_cruzadas=ON. Acesso em 28 mar 2016.

_____. ; MEDEIROS, Leila Lopes de ; POPPE, Maria. *Licenciatura em Pedagogia no Brasil: território de disputa de sentidos de docência.* Artigo apresentado no XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa, 2014. Publicação eletrônica da Ata do Evento (em andamento): Estrela, Teresa (ed.) (2014). Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

MORAES, Dênis. *O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (org). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder.* Rio de Janeiro: Redord, 2003.

MORETZSOHN, Sylvia. O fetiche da velocidade no jornalismo do "tempo real". In: *Sala de imprensa.* n. 38. Ano III, Vol. 2. Dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.saladeprensa.org/art295.htm>. Acesso em 20 nov 2011.

NEDDER, M. L. C. A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NEVES, Carmem M C. A educação a distância e a formação de professores In: SEED/MEC Tecnologias na educação de professores a distância. Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 2005.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>. Acesso em 20 jun 2014.

NOBRE, Isaura Alcina Martins. *Docência coletiva: saberes e fazeres na educação a distância*. 275f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos *professores*, In.: NOVOA, Antonio (org.) *Profissão Professor*, Porto Editora, Porto, Portugal. 1992.

_____. *Formação de professores e profissão docente* Texto publicado em NÓVOA, António, (coord). - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf . Acesso em 10 jul 2015.

_____. *Evidentemente : histórias da educação*. Porto : Asa, 2005. ISBN 9789724142142. Repositório da Universidade de Lisboa. Versão eletrônica. Texto publicado em NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena, coord. - *Evidentemente : histórias da educação*. Porto : Asa, 2005. ISBN 9789724142142. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>. Acesso em: 02 abr 2015.

_____. *Os professores e o “novo” espaço público de educação*. In: TARDIF, M. e LESSARD, C.(orgs). *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OEI – Ministério da Educação de Portugal. *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. p.233

OLIVEIRA, Gerson Pastore. Nunca fomos tão modernos: fragmentos sobre a liberdade nos dias que correm. *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*. N.7 Setembro/Dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/colaboracionpensar.htm>. Acesso em 12 de out 2010.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. *A problemática do tempo nos programas de formação docente online*. Anais da XXXI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-3962--Res.pdf> . Acesso em: 20 set 2010.

PALLOF, R; PRATT, K. *Construindo comunidades no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, E. M. A. *Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, pp. 153-181.

PEREIRA, Isabel Cristina Auler. *Apreensões e apropriações do tempo e espaço na educação a distância da UNITINS*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Orientador(es): NELSON DE LUCA PRETTO. 1v. 242p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA EDUCAÇÃO. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FAGED e Biblioteca Central da UFBA.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. *Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente*. In: Formação de professores- Pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERES, Lucia Maria Vaz. Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica: imaginários e representações. PPGEDU/UFPel. s/d. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao e formacao de professores/Comunicacao/02_24_15_1207.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Comunicacao/02_24_15_1207.pdf). Acesso em: 2 fev 2016.

PIAZZE, Juan. *La paradoja del tiempo libre*..Disponível em: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/> Acesso em: 20 set 2010.

PIMENTA, Selma G. *Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor*. In: Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. São Paulo: USP.

PINHEIRO, Geslani C. G.; ROMANOWSKI, Joana P. Curso de Pedagogia: formação do professor da Educação Infantil e dos anos séries iniciais do Ensino Fundamental Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 1 jun 2014.

PINHEIRO, Odette de Godoy. *Entrevista: uma Prática Discursiva*. In: (Org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro Centro Edelstein de Pesquisas Sociais Rio de Janeiro, 2013. Edição online. Disponível em: <http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=261> . Acesso em 07 jan 2016.

PORTUGAL. Decreto Lei 287/88, de 19 de agosto. Ministério da Educação, 1988. Disponível em: <http://dre.tretas.org/dre/1335/#text>. Acesso em 3 fev 2015.

PRETI, Orestes (org). Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

PROINFO/MEC. Proinfo~perguntas frequentes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236:proinfo-perguntas-frequentes&catid=152:proinfo . Acesso em 9 mar 2014.

PUENTE, Fernando Rey. Ensaio sobre o tempo na filosofia antiga. São Paulo: Annablume, 2010.

_____ (a). O tempo. Martins Fontes. São Paulo, 2010.

RASLAN, Valdinéia G. S. *Uma comparação entre custo-aluno no ensino superior presencial e no ensino superior a distância*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCH, Mestrado em Educação, 2009.

RHEINGOLD, Howard. *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva, 1996.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas. SP: Papirus, 1994.

SANTAELLA, Lucia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

_____. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTANA, Otacílio A. *Alunos egressos das licenciaturas em EaD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado*. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância - RBAAD, v 12, 2013, p.119 a 130. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2013/3A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf. Acesso em: 19 dez 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Suicídio colectivo?* Publicado na Visão, 20 mar 2003. Centro de Excelência - Processo de Avaliação de Unidades de Investigação do Ministério da Ciência e da Tecnologia CES Centro de Estudos Sociais. Coimbra: 2005..Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/opiniaio/bss/072.php>. Acesso em: 20 de setembro de 2010.

SANTOS, Edméa O.; OKADA, Alexandra, L. P. *O diálogo entre a teoria e a empiria: mapeando noções subsunçoras, com o uso de software, uma experiência de pesquisa e docência em EAD Online*. Congresso da ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/147-TC-D2.htm> . Acesso em: 18 abr 2014.

_____. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. 2002. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCHLEMMER, Eline. *Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais*. Revista Em Aberto, v. 23, n. 84, p. 11 a 14. Brasília: INEP/MEC. 2010. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9AB58B41-F005-49B0-8C02-72837313E465%7D_emaberto84.pdf. Acesso em: 02 abr 2014.

SCHWARTZMAN, Jacques e SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino superior privado como setor econômico*. 21 de agosto de 2002. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv.pdf> . Acesso em: 15 set 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE CÊNCIA E TECNOLOGIA . Edital nº 3/2014 Seleção pública destinada à concessão de bolsas a tutores presenciais para atuação nos cursos de graduação 2015. e formação de cadastro de reserva Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ Graduação, 2014. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2014/10/Edital-Tutor-Presencial-2015-1.pdf>. Acesso em: 2 nov 2015.

_____. Edital nº 2/2015 Seleção pública destinada à concessão de bolsas a tutores a distância para atuação nos cursos de graduação 2015.2 e formação de cadastro de reserva Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ Graduação, 2015. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2015/05/Edital-Tutor-a-Dist%C3%A2ncia-2015.2.pdf>. Acesso em: 2 nov 2015.

SEMERARO, Gionavnni. *Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci*. Texto apresentado na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), na 23ª Reunião Anual, Caxambu – MG, de 24 a 28 de setembro de 2000. Publicado em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_11_GIOVANNI_SEMERARO.pdf . Acesso em: 15 set 2010.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, A.; SILVA, I.; JESUS, L. *Trabalho pedagógico organizado por projetos de aprendizagem potencializados pelas TIC: uma experiência no âmbito da formação de professores*. ECS, Sinop/MT, v.3, n.2, p. 205-224, jul./dez. 2013 Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1242/882>. Acesso em: 1 jul 2015.

SILVA, Marco. *Que é interatividade*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago. 1998. Versão eletrônica disponível em: <http://www.senac.br/bts/242/boltec242d.htm>. Acesso em 5 nov 2015.

_____. *Sala de aula interativa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, Michele T. C. da. *O impacto das redes de cidades digitais no contexto das transformações da sociedade Latino-americana*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, p. 14702-14723 – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Nuevastecnologias/Teledeteccion/08.pdf> . Acesso em 03 fev 2015.

SILVA, Tatiana O. C. Universidade Aberta do Brasil: uma porta aberta para a democratização do ensino superior. Publicação eletrônica. Argos, s/d. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/universidade-aberta-do-brasil-uma-porta-aberta-para-a-democratizacao-do-ensino-superior>. Acesso em 4 jul 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Paloma D.; ALVES, Evandro; AXT, Margarete. *Experiência docente e produção de sentidos*. Educação, cultura linguagem e artes.. Revista Eletrônica Travessias. Vol. 2, No 3.2008. UNIOESTE. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/Experiencia%20docente.pdf. Acesso em: 09 out. 2015.

SIMONS, Udo. *Formação docente: a virada na Formação*. In: Revista Educação, nº 172, agosto de 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/172/a-virada-na-formacao-234993-1.asp>. Acesso em 10 jun 2014.

SOMMER, L. H. *Apresentação*. Revista Em Aberto, v. 23, n. 84, p. 11 a 14. Brasília: INEP/MEC. 2010. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9AB58B41-F005-49B0-8C02-72837313E465%7D_emaberto84.pdf. Acesso em: 02 abr 2014.

SOMMER, L. H. *Formação inicial de professores a distância: questões para debate* . Revista Em Aberto, v. 23, n. 84, p. 11 a 14. Brasília: INEP/MEC. 2010. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9AB58B41-F005-49B0-8C02-72837313E465%7D_emaberto84.pdf. Acesso em: 2 abr 2014.

SOUTO, Humberto Guimarães (Relator). *Ministério das Comunicações: Fust – Voto*. Agosto de 2003. Disponível em: < http://www.mc.gov.br/fust/voto_TCU.htm >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2005.

SOUSA, Cristina, R. P. *William Gibson e o ciberespaço*. Disponível em: <http://www.citi.pt/estudos_multi/homepages/espaco/html/william_gibson.html> . Acesso em: 20 set 2010.

SPINK, Mary Jane . *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*.. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: Rio de Janeiro, 2010. Edição online. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 20 jun 2014.

_____. (Org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro Centro Edelstein de Pesquisas Sociais Rio de Janeiro, 2013. Edição online. Disponível em: <http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=261> . Acesso em 15 set 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. Ed.. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. *Comunidades virtuais: como as comunidades de práticas na Internet estão mudando os negócios*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.

TOSCHI, Mirza S. *O tempo e o espaço e a educação a distância*. In: *Eccos Revista Científica*. São Paulo, v 10 n1, p 23-38 jan/jun 2008.

VALENTE, José Armando (Org). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

UCB VIRTUAL. *UEA 01 – Conceituação e contextualização histórica*. UCB. Disponível em: http://www.catolicavirtual.br/conteudos/pdf/pos_graduacao/ead/ead_novo/pdf/uea01.pdf . Acesso em: 8abr2014.

UNESCO – CUED. *Instituciones y centros relacionados con la EAD*. Disponível em: < http://www.uned.es/catedraunesco-ead/Instituciones_Centros.htm. Acesso em: 10 fev. 2014.

UNESCO. O uso da internet por adolescentes. Relatório da pesquisa. Brasília: UNICEF, 2013. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf. Acesso em: 2 abr 2014.

UNIRIO. Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. Disponível em: http://www.unirio.br/prograd/ppc-dos-cursos-de-graduacao/PPP_EADLicenciaturaemPedagogiaaDistnciaUNIRIO_mai2012.pdf Acesso em: 20 out 2015

UNIVERSIA. Portugal: cursos Universidade Aberta. s/d. Disponível em: <http://estudos.universia.net/portugal/instituicao/universidade-aberta> . Acesso em;15 abr 2014.

VAILLANT, Denise. *Formación de profesores em escenarios TIC* Revista e-Curriculum, São Paulo,n12 v02 maio/out 2014 PUC/SP. Disponível em: <http://revistaspuenspbr/indexphp/curriculum>.Acesso em:10 jul 2015.

VAZ, Paulo. Tempo e tecnologia. In: DOCTORS, Marcio. *Tempo dos Tempos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VAILLANT, Denise. *Formación de profesores em escenarios TIC* Revista e-Curriculum, São Paulo, n12 v02 maio/out 2014 PUC/SP. Disponível em: <http://revistaspuccspbr/index.php/curriculum>. Acesso em: 1 jul 2015.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. *A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país*. Tubarão: UNISUL, 2002.

VILCHES, Lorenzo. *A migração digital*. São Paulo: Loyola, 2003.

VIRILIO, Paul. *Arte do motor*, São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 1996.

_____. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

YOUNG, Michael, *Overcoming the crisis in Curriculum Studies: a knowledge-based approach*. Trabalho apresentado no VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Brasil, de 04 set 2012 a 06 set 2012.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO PUBLICADO

13/04/2016

<https://sites.google.com/site/questionarioteseste/home?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

A docência em tempos de EAD - Apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a), solicito sua colaboração respondendo ao questionário disponibilizado em formato eletrônico, através do qual serão coletados dados essenciais para pesquisa que desenvolvo no PPGE -UFRJ, Doutorado em Educação, sob a Orientação da Professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. A pesquisa, sob título: A docência em tempos de EAD: a produção de sentidos de docência na formação de professores na Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD - da UNIRIO, tem como objetivo principal contribuir para o debate acerca da formação de professores na modalidade EAD, a partir da identificação de sentidos de docência que estão sendo produzidos, tensionados e fixados pelos professores formadores na modalidade e da concepção de docência que vai sendo construída em nossa Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa, desenvolvida na Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, tem como objeto o Curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD-, sobretudo em razão da forte ênfase na formação para a docência que o caracteriza.

Ainda que para nós, que atuamos na EAD, a modalidade já esteja incorporada ao fazer docente cotidiano, sabemos que esse ainda é um território de dúvidas, controvérsias e embates teóricos, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, tanto na perspectiva dos que atuam como formadores quanto daqueles que se formam estudando a distância.

A pesquisa pretende trazer para o debate os pontos de vista, as reflexões e os saberes daqueles que atuam diretamente na docência e analisá-los a partir da hipótese de que uma concepção específica de docência encontra-se em produção no contexto da formação de professores através da EAD.

Em atendimento à Resolução CNS 466/12, que regula a pesquisa envolvendo seres humanos, disponibilizamos, juntamente com o questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que deverá ser preenchido com seu nome, explicitando sua concordância em participar da pesquisa.

Desde já agradeço sua atenção, esperando que essa pesquisa possa contar com a contribuição de suas respostas ao questionário, ajudando a explicitar a concepção de docência que vem sendo construída no âmbito da formação de professores na modalidade EAD.

Para começar, clique em **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E ACESSO AO QUESTIONÁRIO** – TCLE, onde terá acesso ao Questionário, ou escolha a opção de mesmo nome na barra à esquerda desta página.

Atenciosamente,
 Leila Lopes de Medeiros
 Doutoranda do PPGE-UFRJ
 Campus Praia Vermelha - RJ
 E-mail: profleila@gmail.com
 Tel: (21)993152354

<https://sites.google.com/site/questionarioteseste/home?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

1/1

13/04/2016

<https://sites.google.com/site/questionarioteseste/pagina-de-acesso-ao-questionario?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e acesso ao Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Declaro que fui informado(a) sobre o objetivo da pesquisa "A docência em tempos de EAD: a produção de sentidos de docência na formação de professores na Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO" e concordo em participar voluntariamente como colaborador, respondendo a questionário que integra a referida pesquisa.

Estou ciente de que receberei os esclarecimentos que se façam necessários a respeito da pesquisa através dos meios de comunicação informados neste documento.

Autorizo a utilização dos dados fornecidos para a pesquisa, sabendo que a minhas informações terão uso restrito ao âmbito do estudo e que minha identidade será mantida em sigilo.

Estou ciente, ainda de que, caso necessite de informações adicionais, poderei entrar em contato com a pesquisadora Leila Lopes de Medeiros, através do e-mail: profleila@gmail.com e do telefone: (21)993152354.

Ao clicar na opção abaixo você confirma seu aceite e será direcionado(a) ao questionário que compõe a pesquisa.

Aceito participar da pesquisa respondendo ao questionário.

<https://sites.google.com/site/questionarioteseste/pagina-de-acesso-ao-questionario?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

1/1

[Editar este formulário](#)

Questionário da pesquisa "A docência em tempos de EAD"

Esse questionário tem por objetivo coletar dados para a pesquisa de Doutorado "A docência em tempos de EAD: a produção de sentidos de docência na formação de professores na Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO" e trazer para o debate os pontos de vista, as reflexões e os saberes daqueles que atuam diretamente na docência, e analisá-los a partir da hipótese de que uma concepção bem específica de docência encontra-se em produção no contexto da formação de professores através da EAD. Conto com sua colaboração respondendo as questões a seguir.

Informações iniciais

1- A qual instituição está vinculado(a) e qual o tipo de vínculo?

2- Qual a sua formação acadêmica?

3- Que função(ões) desempenha e já desempenhou nesse curso a distância?

Marque a opção que responda a cada questão e complemente a resposta quando solicitado:

4- Há quanto tempo você atua na docência presencial?

- Há 2 anos ou menos
 De 3 a 10 anos
 Há mais de 10 anos

5- Em qual(ais) cursos e em qual(ais) disciplina(s) você atua e já atuou no ensino presencial?

APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO E RESUMO DAS RESPOSTAS

30 respostas**Resumo****Informações iniciais****1. A qual instituição está vinculado(a) e qual o tipo de vínculo?**

UNIRIO
Unirio-
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
UNIRIO;
UNIRIO
UNIRIO
UNIRIO
UNIRIO
Unirio,
UNIRIO
UNIRIO
UNIRIO,
UNIRIO
LIPEAD- UNIRIO
Unirio
Unirio
UFRJ
UFRRJ
UERJ
UNIRIO
UNIRIO
UNIRIO
UFRRJ
UNIRIO.

2. Qual a sua formação acadêmica?

1- Doutorado
2- Doutorado
3- Doutorado
4- Doutorado
5- Doutorado
6- Doutor
7- Licenciatura
8- Doutorado
9- Doutorado
10- Pedagogia
11- doutorado
12- Doutora

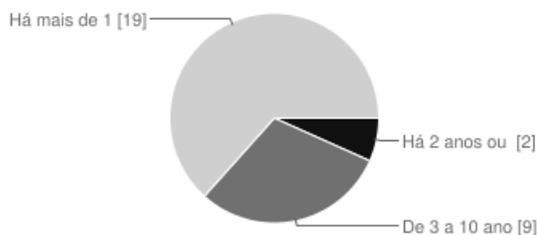
- 13- Mestrado
- 14- MESTRE
- 15- Doutor
- 16- Doutorando
- 17- licenciado
- 18- doutor
- 19- Pós
- 20- DOUTORADO
- 21- DOUTORADO

3. Que função(ões) desempenha e já desempenhou nesse curso a distância?

- 1- Estou como coordenador de disciplina
- 2- tutor a distância . coordenador de disciplinas . coordenador de curso . conteudista - produção de aulas para o módulo da disciplina
- 3- professor coordenador de disciplina
- 4- Coordenadora de disciplina
- 5- Coordenadora de disciplina
- 6- Tutoria Coordenação de Disciplina
- 7- COORDENADORA DE DISCIPLINA.
- 8- COORDENADOR DE DISCIPLINA
- 9- COORDENADOR DE DISCIPLINA
- 10- COORDENAÇÃO DE DISCIPLINA
- 11- Coordenador de disciplina
- 12- Sou coordenadora da disciplina .
- 13- Coordenador de disciplina.
- 14- Coordeno disciplina
- 15- coordenadora de disciplina
- 16- Coordenadora de disciplina
- 17- Coordenação geral de estágios
- 18- Conteudista e coordenadora de disciplina.
- 19- Coordenadora de Disciplina.
- 20- Professora tutora a distância e coordenadora de disciplina.
- 21- Coordenação de disciplina.
- 22- coordenador de disciplina
- 23- Já fui Coordenador de Tutoria (UENF) e agora sou Coordenador de Disciplina
- 24- Coordenador de disciplina
- 25- Professor presencial, professor a distância e coordenador de disciplina.

Marque a opção que responda a cada questão e complemente a resposta quando solicitado:

4. Há quanto tempo você atua na docência presencial?

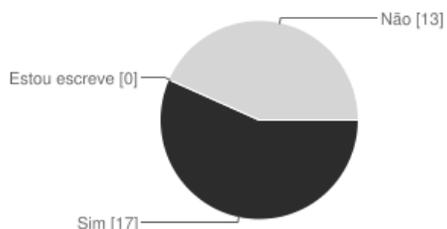


Há 2 anos ou menos	2	6.7%
De 3 a 10 anos	9	30%
Há mais de 10 anos	19	63.3%

5. Em qual(ais) disciplina(s) você atua e já atuou na EAD?

- 1- Português instrumental
- 2- Educação de Jovens e Adultos; Sociologia e História; Antropologia e História; TCC 1 prática de ensino estágio supervisionado
- 3- Avaliação Estágio Supervisionado
- 4- Educação a Distância, Literatura na Formação do Leitor e Língua Portuguesa e Educação.
- 5- GESTÃO
- 6- PPP3, TCC1 e TCC2
- 7- Tecnologias de Informação Aplicadas a Educação Informática em Educação
- 8- Tendências Contemporâneas dos Ensino de Artes
- 9- Educação de Jovens e Adultos Gestão Educacional Didática da Geografia Educação a Distância Eletricidade Eletrônica
- 10- Dinâmica e Organização Escolar
- 11- Apenas Educação Infantil 2
- 12- Libras
- 13- GESTÃO EDUCACIONAL 1
- 14- Língua Portuguesa na Educação 1 Tempo Ampliado e Educação Integral no Ensino Fundamental
- 15- LICENCIATURA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO
- 16- . História da Educação . Metodologia . Educação Especial .Tópicos em Educação Especial
- 17- Práticas Educacionais em Espaços não Escolares.
- 18- Seminários Psicopedagogia Disciplinas da Especialização em Educação Especial
- 19- Estágio Supervisionado
- 20- Projeto Político Pedagógico Imagem e Educação
- 21- ALFABETIZAÇÃO 1
- 22- Artes Visuais
- 23- Educação e Trabalho
- 24- História na Educação 1
- 25- História na Educação 2
- 26- Seminário de práticas pedagógicas
- 27- Alfabetização como coordenadora e as antigas Prática de Ensino, como conteudista.
- 28- ciencias ambientais , educação ambiental, ecologia social educação para a conservação da natureza

6. É autor(a) ou coautor(a) de algum material de estudo para EAD ?

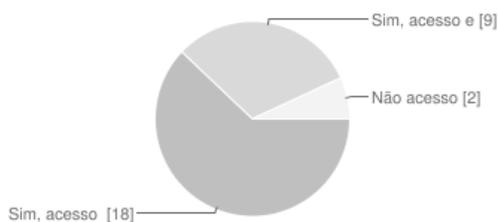


Sim	17	56.7%
Estou escrevendo	0	0%
Não	13	43.3%

7. Em caso positivo, explicita qual(ais)

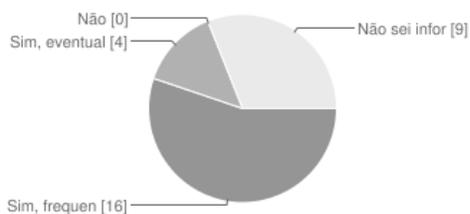
1. Livros texto da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1
2. Psicopedagogia CEDERJ UNIRIO
3. Manual de estágio supervisionado 1 a 5
4. Três aulas para o módulo de tópicos em educação especial.
5. - Livros e Artigos acadêmicos; - Sistemas Computacionais para apoiar a EAD; - Conteúdos de apoio à disciplina: Apresentações, Roteiros de Estudo, Trabalhos
6. Módulo Currículo
7. a disciplina não possui material impresso, é construída na plataforma.
8. Dois manuais para Estágio. Um para estágio em curso de graduação e outro para curso de pós-graduação (especialização)
9. módulos para cursos de pós-graduação em educação ambiental (ecologia social, educação ambiental e ciencias ambientais) e material didático pada graduação em ciencias ambientais
10. Textos e pesquisa de vídeos sobre História da Arte.(vários) >Romantismo como um modo de ser. Para entender a importância do Movimento Romântico.e o sec. XIX
11. Material Didático de Literatura na Formação do Leitor e de Educação a Distância.
12. - coautor módulo do programa Arteduca/UnB - autora módulo da disciplina Tendências Contemporâneas dos Ensino de Artes - LIPEAD/UNIRIO
13. Material pedagógica para a disciplina
14. Material didático para PPP3.
15. Prática de Ensino 5 e um outro material para a Vez do Mestre sobre arte e educação.
16. Estagio Supervisionado IV e V (do curso antigo) Manual de Estagio Supervisionado
17. Imagem e Educação

8. Você é usuário(a) de redes sociais?



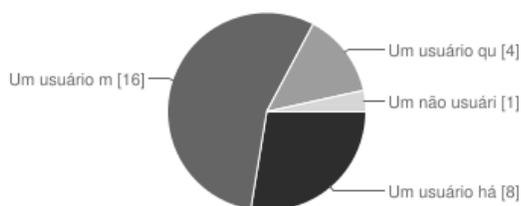
Sim, acesso com frequência	18	62.1%
Sim, acesso eventualmente	9	31%
Não acesso	2	6.9%

9. Seus alunos da EAD utilizam redes sociais?



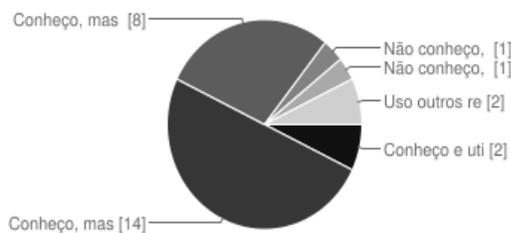
Sim, frequentemente	16	55.2%
Sim, eventualmente	4	13.8%
Não	0	0%
Não sei informar	9	31%

10. Com relação ao uso das TIC você se considera:



Um usuário hábil	8	27.6%
Um usuário medianamente hábil	16	55.2%
Um usuário que precisa de ajuda	4	13.8%
Um não usuário	1	3.4%

11. Você conhece e costuma utilizar recursos comunicacionais de seu ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?



Conheço e utilizo com frequência	2	7.1%
Conheço, mas uso menos do que gostaria	14	50%
Conheço, mas não costumo utilizar	8	28.6%
Não conheço, mas gostaria de conhecer e utilizar	1	3.6%
Não conheço, e não considero importante utilizá-los	1	3.6%
Uso outros recursos comunicacionais	2	7.1%

12. Explique melhor sua resposta anterior.

1- Utilizo, mas como demanda um tempo considerável para organizar e de suporte técnico que é difícil de solicitar, geralmente utilizo pouco diante da possibilidade que existe.

- 2- Para quem trabalha no Ensino à Distância esses recursos tornaram-se necessários. Fazem parte da contemporaneidade e, portanto, não há como descartá-los. Mas não são "absolutos" na aprendizagem.
- 3- Não entendi o que vc chama de "recursos comunicacionais": fórum? Blog? Mensagens instantâneas via fórum?
- 4- a minha atual inserção possui interface moodle que uso com pouca frequencia, quem mais interage com a plataforma é minha tutora, mas já usei com muita frequencia em trabalhos anteriores e também como aluno atualmente faço um curso na plataforma online e já fiz outros diversos
- 5- Problemas operacionais dificultam a utilização desses recursos quando estão disponíveis.
- 6- O pouco uso dos recursos comunicacionais se deve a falta de tempo para utilizá-los.
- 7- Ainda utilizo pouco as possibilidades de postagem de exercícios pelos alunos e os trabalhos em grupo que a plataforma possibilita.
- 8- Na década de 2000 participei da equipe de desenvolvimento do AVA brasileiro denominado AulaNet. Ao ingressar na UNIRIO, trabalhei na CEAD e coordenei a implantação e customização do Moodle. Tenho experiência em diversos serviços que estes ambientes nos proporcionam, principalmente com bate-papo, fórum, tarefas e conteúdos. Eu os utilizei amplamente ao longo da década de 2000. Na presente década, principalmente a partir de 2011, venho usando muito mais os sistemas de mídias e redes sociais, passando por Blog, Wiki, e mais recentemente, nos últimos 2 anos, tenho usado principalmente o FaceBook tanto nas disciplinas que leciono presencialmente quanto na modalidade a distância (que prefiro denominar de educação online).
- 9- Utilizo materiais do You Tube, Aula net e do Teleduc nas minhas aula.
- 10- Uso paginas de facebook, videos no youtube para o trabalho tanto no Presencial como AD, quando considero necessário, sem fazer uso frequente.
- 11- Por falta de tempo para planejar ainda não trabalhei de forma eficiente.
- 12- Na disciplina optativa em que estou atuando (comecei neste semestre), estou trabalhando com mais recursos do que trabalhava na disciplina anterior. Iniciamos a disciplina com um questionário aplicado a todos os alunos da disciplina e as duas ADs foram realizadas por meio da Plataforma. Aprendi a me comunicar com os alunos pela Plataforma - independentemente deles se comunicarem conosco, por meio da Sala de Tutoria - e já entrei em contato com alguns deles.
- 13- Propus algumas atividades para troca, como fóruns, porém o quantitativo de alunos é muito grande, dificultando a agilidade da comunicação.
- 14- Eu conheço e sei utilizar razoavelmente, mas, devido a sobrecarga de trabalho não consigo me dedicar a melhorar o uso desses recursos.
- 15- - Na minha experiência no curso de especialização Arteduca/Unb, além dos textos do módulo impresso e da página digital da disciplina também interagia com os aluno via fórum e outras ferramentas do moodle de postagem de trabalhos dos alunos. Isso porque tinha apoio de técnicos e o uso dessas ferramentas fazia parte da estrutura do curso e também por trabalhar com grupos pequenos de alunos (grupos de 30 em média e eventualmente a turma completa com aproximadamente cem alunos) -

Atualmente, no LIPEAD/UNIRIO, não uso esses recursos, seja devido o grande número de alunos como também por não haver uma estrutura e uma "cultura" de uso dessas ferramentas no curso.

16- Não considero que os alunos participem com frequência e afinco dos Fóruns que temos proposto.

17- Dos que conheço e sei utilizar, eu aproveito. Mas creio que há mais recursos que desconheço.

18- Embora transite bem nas redes sociais e saiba utilizar as ferramentas tecnológicas, os ambientes educacionais são ainda um mistério para mim. Utilizo a plataforma do LIPEAD, mas tenho certeza que poderia fazer um melhor uso da mesma.

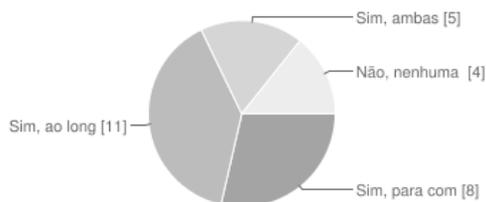
19- No momento, meu trabalho nos estágios vem se dirigindo para os convênios com as redes municipais do estado do Rio de Janeiro e com isso me afastei bastante do AVA.

20- Eu não tenho grande dificuldade com as redes sociais em geral, mas com a plataforma da EAD tenho muita dificuldade.

21- Uso menos do que gostaria pelo excesso de trabalho que nos obriga a ir fazendo certas coisas - como conhecer melhor a plataforma - conforme as necessidades vão aparecendo.

22- Ambiente aberto, coletivo, fugindo das limitações de plataformas com acesso fechado.

13. Você recebeu ou recebe alguma formação institucional específica para atuar na EAD?



Sim, para começar a atuar no curso	8	28.6%
Sim, ao longo da atuação no curso	11	39.3%
Sim, ambas	5	17.9%
Não, nenhuma das duas	4	14.3%

14. Ainda que sua resposta anterior tenha sido negativa, qual(is) curso(s) de formação julga imprescindível(is) para atuar na Docência a distância?

1. Capacitação nas plataformas

2. O curso que iniciamos em relação à Plataforma Moodle foi bastante importante. Temos também o apoio do Diogo Fortunato, que muito nos auxilia na organização da página.

3. Aqui depende do que se reconhece como "formação institucional". Orientações iniciais do coordenador do curso, depois Palestras e reunião de colegiado me foram e são úteis para a minha formação -- foram eventos promovidas e situações oportunizadas pelos cursos que atuei. Agora, se formação institucional é participar de um curso formal, isso eu nunca tive paciência para realizar, pois todos sempre me pareceram muito básicos e eu não percebia valor a ser agregado em minha formação. A minha formação atualmente ocorre mais em bancas de dissertações e teses, bem como em conferências como ABCiber e SBIE.

4. Penso que para atuar em qualquer curso - a distância ou presencial - é preciso ter formação para atuar na educação que, nesse caso, seriam as licenciaturas. As licenciaturas é que necessitam de uma reformulação porque esse modelo de três e um não atende às especificidades do campo.

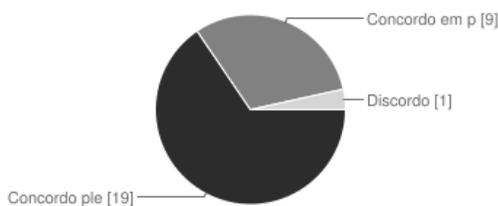
5. Acho imprescindível fazermos os cursos que a Fundação CECIRJ que é do Consórcio CEDERJ oferece ao longo do ano. No ano de 2014 fiz o Curso de Formação em EAD com Ênfase na Tutoria

CEDERJ. O curso foi realizado a distância na plataforma Moodle/CEDERJ no período de 11 de março a 17 de junho de 2014, com carga horária total de 90 horas.

6. Curso que caracterize a EAD e possibilite ao futuro docente da área vivências desse universo. Além disso, o conhecimento da plataforma na qual o curso acontece.
7. Na realidade, até tem alguns cursos, porém, não tenho tempo para fazer. Mas já enviei alguns dos meus tutores a distância que depois ajudaram bem na montagem de alguns trabalhos na disciplina.
8. Acredito que seria interessante uma formação específica para uso das tecnologias
9. Necessária formação para familiarização com o AVA e suas possibilidades de interação.
10. Tive uma pequena iniciação, mas a considero insuficiente. Sei que há tutores para nos auxiliarem a lidar com a plataforma, mas não recorro a eles com a frequência que deveria.
11. Acho que acima de tudo temos uma questão geracional. Tenho atualmente 55 anos e a minha geração, pioneira na EAD no Brasil, não nasceu num mundo digital. Diante disso, acredito que boa parte dos cursos de formação e do apoio técnico de que preciso sejam absolutamente desnecessários para os jovens professores que estão chegando. Ou seja, a falta de familiaridades com as TIC é um problema que se extingue "naturalmente" com o próprio desenvolvimento da cultura contemporânea. Resta, então, o problema da "qualidade do ensino", que fustiga tanto o ensino presencial como a EAD.
12. Um curso que possibilite o uso de todos os recursos oferecidos pela plataforma que está sendo utilizada. Aprendemos o básico, ou melhor, nos mostram o básico, rapidamente, depois cada um sai em busca de algo mais.
13. Ambiente virtual - plataforma Moodle; Uso de ferramentas comunicacionais.
14. Um curso que nos habilite a utilizar as ferramentas e um espaço de discussão, que não seria necessariamente um curso, sobre metodologias de trabalho com EAD. Isso falta.
15. Fiz um curso de Moodle e julgo muito importante dominar mais a ferramenta.
16. Na verdade, comigo, tudo se deu no tempo. Não houve um curso específico de formação. E creio que para professores como eu, com 20 anos no Ensino Superior presencial e, certamente, com muita experiência, não é "imprescindível" tal curso. Creio, no entanto, que para professores ingressantes em ambos os cursos, presencial e à distância, isto seja minimamente necessário.
17. Uso das ferramentas interativas dos ambientes virtuais de aprendizagem, Tutoria em EaD, Avaliação em EaD, Material Didático em EaD e Políticas Públicas em EaD.
18. Curso a distância promovido pelo Cederj para administra AVA.
19. Creio ser importante qualquer curso que trate da educação a distância e do desenho instrucional.
20. PENSO QUE MINICURSOS VOLTADOS PARA O USO DE AMBIENTE VIRTUAIS FAVORECERIAM A FREQUÊNCIA E REGULARIDADE DE UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS JUNTO AOS ALUNOS.
21. COMO NAVEGAR NA PLATAFORMA MOODLE.
22. Uma boa formação na educação básica e de graduação.

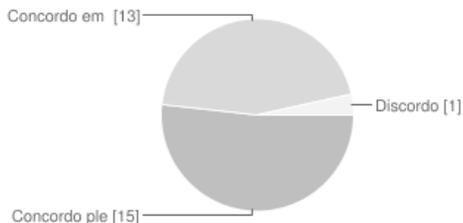
Marque a opção que reflete seu posicionamento frente a cada uma das afirmações a seguir:

15. Para atuar na docência em EAD é necessário desenvolver saberes além dos construídos para e na docência presencial.



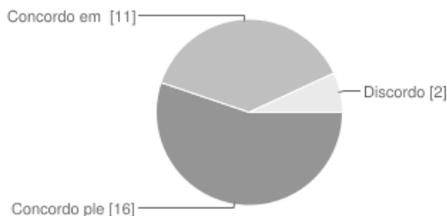
Concordo plenamente	19	65.5%
Concordo em parte	9	31%
Discordo	1	3.4%

- 16. Uma tensão importante na formação a distância diz respeito ao fato de o formador ter que transpor para a EAD saberes que desenvolveu no ensino presencial para formar, através da EAD, professores que atuarão no ensino presencial.**



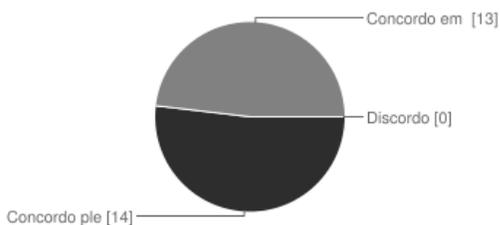
Concordo plenamente	15	51.7%
Concordo em parte	13	44.8%
Discordo	1	3.4%

- 17. Na EAD, a formação intelectual dos professores pode ser estimulada através dos materiais de estudo e ampliada pela pesquisa virtual.**



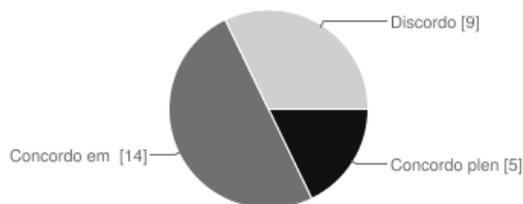
Concordo plenamente	16	55.2%
Concordo em parte	11	37.9%
Discordo	2	6.9%

- 18. Para desenvolver atitudes valorizadas na docência, nos cursos de formação de professores a distância, é necessário buscar alternativas virtuais para o debate e o confronto de ideias.**



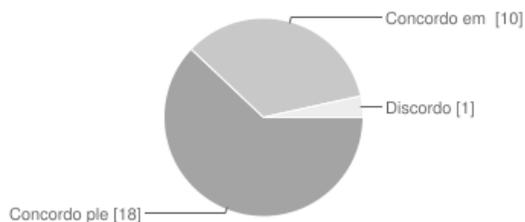
Concordo plenamente	14	51.9%
Concordo em parte	13	48.1%
Discordo	0	0%

19. Estamos oferecendo aos professores em formação na EAD atividades que estimulam a pesquisa e a reflexão.



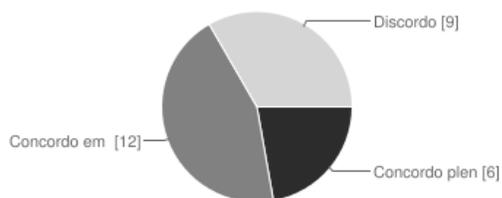
Concordo plenamente	5	17.9%
Concordo em parte	14	50%
Discordo	9	32.1%

20. A familiaridade com o uso das TIC, necessária ao estudo a distância, constitui um item importante na formação dos professores e pode impactar positivamente na sua atuação na escola contemporânea.



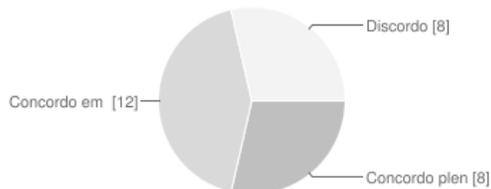
Concordo plenamente	5	17.9%
Concordo em parte	14	50%
Discordo	9	32.1%

21. A formação de professores, a distância, possibilita a desconstrução de suas experiências como aluno, a observação crítica de outros professores, a vivência de boas práticas educativas e a construção de sua identidade docente.



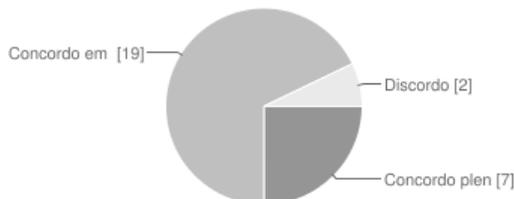
Concordo plenamente	6	22.2%
Concordo em parte	12	44.4%
Discordo	9	33.3%

22. As especificidades das modalidades presencial e EAD constituem fatores determinantes na qualidade da formação dos professores.



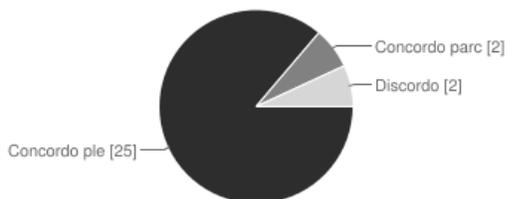
Concordo plenamente	8	28.6%
Concordo em parte	12	42.9%
Discordo	8	28.6%

23. Na formação através da EAD, o futuro professor experimenta a complexidade da docência como “instância de mediação entre o conhecimento e o estudante” (Mill) que se distribui entre autores, professores e tutores e alimenta o debate sobre a centralidade da docência e sua desvalorização como profissão.



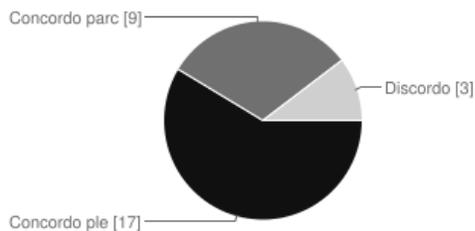
Concordo plenamente	7	25%
Concordo em parte	19	67.9%
Discordo	2	7.1%

24. Definir claramente a situação profissional do tutor é uma das urgências da EAD.



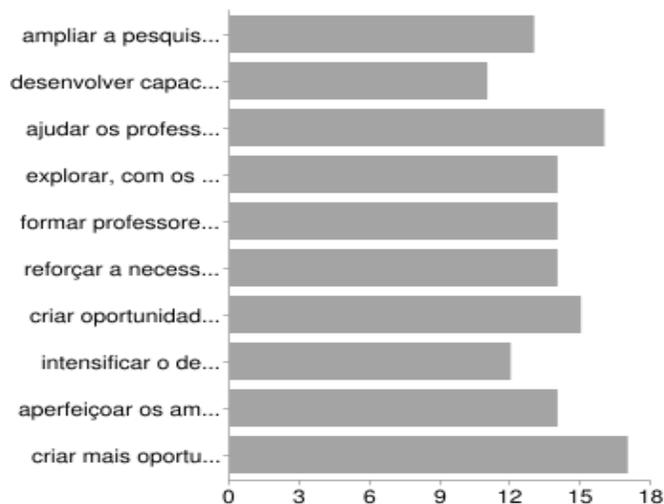
Concordo plenamente	25	86.2%
Concordo parcialmente	2	6.9%
Discordo	2	6.9%

25. A experiência com a docência na EAD, "polidocência" como a denomina Daniel Mill, contribui para o debate sobre a docência contemporânea na formação de professores.



Concordo plenamente	17	58.6%
Concordo parcialmente	9	31%
Discordo	3	10.3%

26. Marque na lista a seguir as cinco ações que considere mais importantes para a formação inicial de professores através da EAD:



ampliar a pesquisa e o debate sobre o perfil dos professores que estão sendo formados na modalidade e os que já se formaram.	13	44.8%
desenvolver capacidades específicas nos formadores para atuar na modalidade.	11	37.9%
ajudar os professores em formação a desenvolverem capacidades necessárias para o estudo a distância.	16	55.2%
explorar, com os professores em formação, as oportunidades educacionais criadas pela experiência com as TIC na EAD para a sua atuação na escola contemporânea.	14	48.3%
formar professores pesquisadores, críticos e reflexivos quanto aos conteúdos e à prática docente nos contextos escolares.	14	48.3%
reforçar a necessidade de apropriação crítica e precisa dos conteúdos curriculares.	14	48.3%
criar oportunidades virtuais para o debate e a confrontação de ideias sobre o ofício de professor, seus saberes e a constituição de sua identidade entre alunos, entre alunos e professores formadores e entre os próprios formadores.	15	51.7%
intensificar o debate sobre as experiências vivenciadas nos estágios e na prática docente.	12	41.4%
aperfeiçoar os ambientes de aprendizagem de modo a intensificar a comunicação virtual síncrona entre os participantes e a diversificação do uso de mídias.	14	48.3%
criar mais oportunidades para encontros presenciais e vivência de situações típicas da vida acadêmica.	17	58%

A partir de sua experiência com a formação inicial de professores através da EAD, você poderia:

27. destacar dois aspectos que considere positivos

1- Contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho nas escolas de educação básica dos municípios onde funciona o curso; Carga horária de estudos teóricos necessária para a integralização do currículo.

2- Opção 18 - apesar da "tensão" a vivência é positiva. Melhor dizendo, é essa tensão que nos estimula e cria o espaço para o debate e a reflexão. Isto, necessariamente, é próprio do que se denomina "educar". Pensar sobre o que vem a ser "educar o outro" é a questão básica para todo aquele que pretende ser/é professor. E, conseqüentemente, (opção 27) é essa mesma tensão que provoca a reflexão e o debate sobre "a docência contemporânea na formação de professores".

3- 1) A formação de professores em nível superior para o interior do estado do Rio de Janeiro 2) Conhecer melhor a realidade das escolas do interior do Estado do Rio de Janeiro via relatórios de estágios.

4- - a ampliação do número de pessoas que podem fazer uma graduação. - a oportunidade de conhecermos novas realidades

1- A MEU VER, POSSIBILITAR A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE RESIDEM E LOCAIS DISTANTES E DE DIFÍCIL ACESSO É O ASPECTO POSITIVO DE CURSO DE EAD.

5- A autonomia dos alunos e as práticas de letramento digital.

6- A possibilidade de mais pessoas poderem fazer um curso de nível superior, isto fica evidente nas visitas aos polos quando conversamos com eles; popularização, divulgação e maior acesso e domínio das novas tecnologias (TICs);

7- A possibilidade de fomentar estudo autônomo. A possibilidade de ampliar a formação.

8- possibilidade de chegar a lugares inacessíveis presencialmente possibilidade de interagir com sujeitos de diferentes lugares simultaneamente

9- APRENDIZAGEM DE UMA OUTRA MANEIRA DE ATUAR

10- . a educação chegar à pessoas que não teriam oportunidade de estudar de outra maneira. . formar professores para o ensino fundamental em localidades onde ainda existiam professores lecionando sem o segundo grau completo.

11- Maior autonomia do estudante e uma ação colaborativa entre os alunos que atuam como co-formadores de seus pares (observado mais especificamente nos grupos do CEDERJ do facebook)

12- - oportunizar, aos futuros professores, uma maneira contemporânea de se formar mediados pelas tecnologias digitais em rede, um fenômeno que é típico da cibercultura, que é nossa cultura contemporânea. Neste sentido, os alunos estão imersos e estão se formando nas entranhas da cibercultura e educação, o que abre nova visão sobre os caminhos de nossa sociedade e de formação. - oportunizar aos futuros professores o uso das tecnologias no contexto educacional, oportunizando a construção de novos modelos mentais de ensino-aprendizagem

13- A abrangência e o alcance dos cursos, na dimensão geográfica.

14- Que a formação inicial de professores não pode ser realizada a distância, a experiência atual no Brasil mostra claramente o equívoco das políticas públicas e privadas neste sentido. Em nenhum lugar do mundo acontece a formação INICIAL de professores a distância, apenas a continuada e de pós-graduação. Pontos positivos a partir do contexto negativo (resultado) ao longo de 20 anos de uso da educação superior a distância no país.

15- PROMOÇÃO DE ENCONTROS PRESENCIAIS COM TROCA DE EXPERIÊNCIAS DA VIDA ACADÊMICA! FORMAÇÃO DE CRÍTICOS DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

16- Quando observo o interesse do aluno ao estudar na EAD e ter um conhecimento que demonstra que ele estudou e compreendeu a matéria, já que a maioria das provas que realizo são provas discursivas. A participação ativa de parte dos Tutores Presenciais.

17- - Sem dúvida, em primeiro lugar, a ampliação do acesso à educação. - A título de pesquisa sobre a educação em geral (EAD e presencial) acho fascinante o fato de que pela peculiaridade da EAD temos um registro documental dos fundamentos teóricos, estratégias didáticas e de avaliação utilizadas pelos

professores. Ou seja, a EAD tem uma materialidade não apreensível na "virtualidade" das aulas presenciais.

18- A METODOLOGIA DO ENSINO. A POSSIBILIDADE DE ATINGIR O MAIOR NÚMERO POSSÍVEL DE ALUNOS.

19- 1) a ampliação do alcance das práticas educativas 2) a facilidade de adequação de diferentes práticas de aprendizagem

20- Aumentar o número de alunos abarcar locais mais distantes

21- A possibilidade de oferecer formação universitária para quem não tem acesso em função do local que habita.

22- A democratização dos saberes docentes gerada em distintos contextos formativos. A interatividade e a comunicabilidade oportunizada pelas ferramentas digitais.

23- Interiorização da formação docente em nível superior. ampliação do número de professores com formação superior no ensino fundamental.

24- 1) Maior autonomia do aluno e, conseqüentemente, maior responsabilidade em relação aos estudos realizados 2) Democratização do acesso à educação superior, se levamos em consideração as dimensões continentais e os problemas de infraestrutura que existem em nosso país

25- A importância atribuída, pelos estudantes, aos encontros presenciais depois de vivenciarem esta oportunidade; A liberdade de horário do professor para participação na Plataforma.

26- A autonomia dos estudantes; 2. O amplo leque de possibilidades pedagógicas que pode ser utilizadas no ambiente virtual.

28. destacar dois aspectos que considere negativos

1- . capacitar os alunos para o uso da plataforma . alguns polos não estarem preparados para receber o curso.

2- - relação tutor /aluno -(é preciso um menor número de alunos por tutor para a melhoria da qualidade das interações). - grande quantidade de disciplinas a serem cursadas por período. - impossibilidade de correções das atividades à distância pela plataforma. - limitações do AVA do curso

3- Caminho para a não leitura de professores, em todas as linguagens. Precarização do profissional docente como sujeito pesquisador. Ausência de diálogo com o chão da escola básica. Falar de formação de professores para a educação básica é compreender a escola real, do berçário ao ensino médio.

4- - Acharem que porque a "sala" de EAD não tem quatro paredes nela se pode colocar 100, 200, 400, 1000 alunos. Ou seja, se confundir a ampliação do acesso, a universalização da educação com a massificação, com a impessoalidade. Em suma, acho que aquilo que se economiza em paredes deveria ser investido na ampliação do número de professores (incluo nessa observação os chamados "tutores" que no meu entender é uma categoria de professores e devem ser tratados academicamente e profissionalmente como tal).

5- - considero inadequada a indução do planejamento de QUALQUER disciplina do curso: disponibilize conteúdos (geralmente em formato de livro-texto), aplique questionários que servirão de estudo dirigido (ADs), e aplique provas (APs). No ensino presencial tenho muito mais autonomia, e eu particularmente não considero bom este modelo CEDERJ-UAB, pois prefiro uma educação online, que valorize mais as autorias digitais, os debates, as dinâmicas em grupo, e uma atuação ativa dos professores-tutores (em vez de uma tutoria reativa). O modelo cederj-uab de educação a distância me foi uma camisa de força que demorei muito para conseguir ultrapassar, e embora eu já tenha conseguido avançar muito na minha disciplina, sinto ainda ter muitas amarrações e, principalmente, penso que a atuação é uma ação isolada, e que o modelo de fato induz e limita a nossa atuação docente. - Tutoria passiva, e a conseqüente desvalorização do papel do professor-tutor. Ao colocar esse profissional na tarefa de "tirar dúvidas" vem ocorrendo uma desvalorização deste sujeito como importante mediador entre os alunos e o conhecimento. Penso ser urgente mudarmos para um modelo de tutoria ativa, que valorize a atuação docente deste profissional fazendo-o assumir mais responsabilidades e independência, além de promover dinâmicas presenciais e online numa atuação ativa com sua turma, e não apenas aguardar que um ou outro aluno o procure numa determinada hora para tirar dúvidas. Isso é inconcebível. É preciso repensar profundamente este papel e incluí-los no quadro docente da nossa universidade como professores que são, e não mais como bolsistas, o que contribui para o sucateamento da educação e desvalorização do papel do professor nesta modalidade.

6- FRAGILIDADE NO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS, DEVIDO AO GRANDE NÚMERO DE INSCRIÇÕES POR DISCIPLINA E RESTRITO QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS (COORDENADOR E TUTORES); 2- A POSTURA DOS ALUNOS QUE NÃO LEEM OS TEXTOS INDICADOS PARA ESTUDO, NÃO ACOMPANHAM O CURSO UTILIZANDO AS FERRAMENTAS E PROFISSIONAIS DISPONÍVEIS PARA TAL.

7- Quando o aluno não estuda a matéria e responde de uma forma bastante preocupante para um presente/futuro professor. Os prazos muito apertados do calendário.

8- dificuldade de ampliar a dimensão crítica falta de contato pessoal

9- - o uso apenas do material didático que traz os conteúdos de forma superficial - a cultura criada por alguns polos de que os alunos não tem capacidade para se movimentar com autonomia.

10- MAIS ATIVIDADES PRESENCIAS MAIOR APROXIMAÇÃO E DEBATES DAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DOS ATORES ENVOLVIDOS.

11- O POUCO CONTATO PRESENCIAL.

12- A agressividade dos alunos que estão escondidos pelo meio digital que parcialmente garante o anonimato. A complexa relação existente no consórcio e a relação com os tutores presenciais.

13- A relação paternalista que se expandiu confundindo flexibilização da modalidade a distância com permissividade. 2) Falta de aproximação da UNIRIO com as redes municipais dos 92 municípios do estado.

14- A ausência das atividades de pesquisa e extensão nos pólos, ou seja, a quase ausência da vida universitária na formação dos alunos; As poucas horas de atividades presenciais e, principalmente, a pouca vivência coletiva em turma, prática primordial na formação docente e quase ausente neste modelo de EAD adotado pelo sistema público brasileiro.

15- 1) Visão dos cursos (ou de alguns de seus "dirigentes") muito presa " à distância", ou seja, acredito na modalidade semipresencial e não na modalidade totalmente "à distância" 2) Pouco comprometimento, ou seja, pela própria forma como os profissionais são "contratados" - os pagamentos por meio de "bolsas" - percebo pouco envolvimento acadêmico por parte de alguns desses profissionais.

A questão da disciplina do estudante; 2. A desvalorização do trabalho dos tutores.

16- 1) A inflexibilidade do calendário em EAD no formato do Cederj é um dos grandes obstáculos ao tempo necessário e ideal de fomentar essa perspectiva crítica que desejamos. A autonomia precisa de tempo de maturação.

17- A recorrente falta de acesso a materiais importantes e à multiplicidade possível no ensino presencial

18- A limitação dos recursos tecnológicos do nosso curso, as dificuldades de construir conhecimento por meio apenas da plataforma, sem o contato presencial.

19- DIFICULDADE EM RELAÇÃO AS FERRAMENTAS QUE OS ALUNOS POSSUEM PARA REALIZAR UM CURSO À DISTÂNCIA

20- Opção 22. Infelizmente os estudantes não têm tal familiaridade. Seja pela má formação durante o Ensino Fundamental e Médio seja por (pasmem!) desinteresse. Tenho constatado que, no que tange à formação via EAD, os estudantes não recorrem efetivamente aos meios de que dispõem. Na Plataforma da disc. de Artes Visuais constam inúmeros vídeos excelentes e material de estudo fundamentais para o aprendizado. É fácil notar que quase nenhum aluno abriu os vídeos ou leu os textos complementares. O Ensino à distância requer dedicação extrema e vontade de aprender. Não há, quase sempre, nem uma coisa nem outra. E adianto que isto não acontece por falha de nós professores da EAD ! A meu ver (digo em nome da farta experiência com os colegas) tudo começa no que já se sabe há décadas no Brasil: o ensino público fundamental e médio são de má qualidade. Ser professor é tornar-se professor ao longo de uma carreira que se sustenta pela vontade e alegria de transmitir o "saber". Parece-me que grande parte dos alunos pensam em "facilitar as coisas" para ter um diploma de nível superior ou, simplesmente, (lamento) arrumar um emprego. Por mais que seja desagradável tocar no assunto, é uma questão que se impõe porque, afinal, vemos o mesmo no ensino presencial. A enorme preocupação do estudante (presencial ou à distância) de nossos dias é "ganhar bem e garantir seu emprego". Isto se deve ao que é a Educação no Brasil. Professor, hoje mais do que nunca, é um profissional com fama de "eterno coitado"; aquele que ganha mal e vive fazendo greve. Sabe-se muito bem que a maioria da juventude brasileira não escolhe esta profissão. Quem quereria se transformar num "sofredor"? Repito que a raiz do problema é o quadro lamentável da Educação Pública no Brasil.

21- A despolitização dos estudantes nas discussões sobre a escola, seu papel social e o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades de expressão oral e escrita dos estudantes.

22- Estudo isolado, sem acompanhamento e estímulo de colegas ou professores; Tutores sem vínculo empregatício, que poderiam ser prof. auxiliares, assistentes, com uma carga horária melhor para um atendimento mais adequado aos alunos; Mais encontros presenciais. Apesar de se tratar de um curso de EAD, não precisariam, acredito, serem tão escassos momentos de encontros pessoais.

23- O mau uso das ferramentas interativas que perpetua os métodos tradicionais de ensinar e aprender. A prevalência de estratégias avaliativas somativas (provas).

24- A precarização que não permite que a EAD se estabeleça oficialmente como uma modalidade de ensino, opção profissional, pois existe sob a forma de contratos precários e remunerados através de bolsa, o que acaba transformando em mais uma atividade dos docentes presenciais. A arquitetura mais complexa para a realização de pesquisas, um dos elementos fundamentais do tripé da educação pública (ensino, pesquisa e extensão)

25- 1) possibilidade de isolamento dos alunos 2) possibilidade de ineficiência de aprendizado

26- qualidade do ensino e falta de socialização

27- Os impasses e entraves de comunicação;

29. destacar dois aspectos que você considere críticos (que exigem atenção)

1- Os negativos já apontam para isso.

2- . o tutor a distância fazendo o seu papel e o do coordenador . o tutor sem apoio legal

3- A precarização da formação oferecida (bibliotecas, inserção no mundo acadêmico que os estudantes do presencial têm, e que aproveitam ou não dentro de sua escolha, esta escolha não é oferecida aos estudantes da EAD). A perda da possibilidade de participar de uma ambiência universitária, por parte dos estudantes.

4- A agressividade dos alunos que estão escondidos pelo meio digital que parcialmente garante o anonimato. A relação de vínculo com o curso - ser bolsista faz com que as relações sejam complexas e flutuantes.

5- A modalidade de contratação dos profissionais de EAD

6- A precarização docente O engessamento das atividades/ propostas

7- Falar de EAD em nossa instituição é um tema muito complexo, principalmente porque estamos amarrados ao convênio CEDERJ que nos limita, em muito, nosso poder de ação e transformação. Enquanto um grupo gostaria de romper com a parceria CEDERJ, outro grupo prefere tentar mudar o que for possível mantendo o convênio (que também traz dinheiro para a nossa universidade). Além do convênio CEDERJ, agora estamos também com a UAB, o que torna o cenário político ainda mais complexo. Caracterizado o nosso cenário político que nos possibilita uma ead mas que também amarra e dificulta uma transformação da educação dada a limitação da autonomia financeira e pedagógica, seguem os aspectos que considero críticos. 1. Autonomia de Gestão Os alunos recebem diploma da Unirio. Por que, então, a Unirio não assume um papel ativo e protagonista na gestão dos cursos? Tal "omissão" cria vários problemas: calendário acadêmico independentes, falta de colegiado do curso (falta participação), falta transparência, uso de sistemas diferentes para o lançamento de notas dos alunos etc. 2. Entender a EAD como uma modalidade de curso, e não como um curso à parte (ou pior, um curso do CEDERJ em vez de ser um curso da UNIRIO). É necessária a integração entre as duas modalidades de educação. Se um curso, como o de Pedagogia que tem oferta tanto presencial quanto a distância, este curso precisa ter currículo igual, mesmo calendário acadêmico e avaliações equiparáveis. Os professores deveriam poder optar em lecionar numa modalidade ou outra, e os alunos deveriam poder transitar de uma modalidade para a outra. Hoje os alunos não podem migrar entre as modalidades do mesmo curso – para resolver este problema, seria necessário que todos os alunos entrassem pelo ENEM (em vez do vestibular realizado pelo CEDERJ). Hoje o que temos é um processo seletivo feito pelo CEDERJ, com um calendário acadêmico estabelecido pelo CEDERJ, com um modelo de educação induzido pelo CEDERJ, com a plataforma de educação com a logomarca do CEDERJ. Por tudo isso nossos alunos acham que estão estudando no CEDERJ em vez de saberem que são alunos, na verdade, da UNIRIO. 3. Valorizar os tutores enquanto professores da nossa universidade Precisamos passar a considerar o tutor como um professor de fato, pois hoje o tutor não tem status de professor: vive apenas de bolsa e nem precisa estar qualificado (tem até tutor generalista que não domina o conhecimento específico da disciplina). Esse profissional, que muitas vezes tem especialização, mestrado e alguns até doutorado, precisa ser reconhecido como um professor da nossa universidade. Não faz sentido desperdiçar ou

desmerecer a atuação de profissionais com pós-graduação e experiência pedagógica, equiparando-os a recém formados ou generalistas. O ideal seria termos um quadro efetivo de professores concursados para trabalhar na modalidade a distância, tal como temos os professores assistentes. A profissionalização do tutor é fundamental, com todos os direitos trabalhistas de um professor, pois são professores também. Hoje, por exemplo, nossos tutores estão sem receber bolsa desde o início do ano, o que é um absurdo.

4. Valorizar a ação docente do tutor O modelo de tutoria CEDERJ é “tutoria passiva”, em que os tutores ficam disponíveis para tirar dúvidas dos alunos que por ventura aparecem naquele horário. Diferentemente de um professor presencial que realiza dinâmicas em sala de aula, provoca os alunos, promove debates e faz acontecer – se o tutor pudesse agir assim, teríamos uma “tutoria ativa”. O atual modelo de tutoria passiva não condiz com a realidade, pois os alunos chegam para as tutorias sem qualquer estudo prévio (seja porque trabalham e/ou têm ocupações familiares que demandam tempo, moram/trabalham longe do Polo, e a cultura dominante é deixar tudo para a véspera das avaliações), e por isso chegam sem dúvidas para tirar. A consequência é que poucos alunos fazem uso dos tutores, e este profissional está cada vez mais desvalorizado no modelo CEDERJ. Já até estão reduzindo a quantidade de tutores no curso, por considerarem este profissional meio dispensável nesta modalidade de educação. Vem agravando o sucateamento da profissão, a desvalorização do professor.

5. Redefinir os papéis Tutor presencial x Tutor a distância x Coordenador da disciplina No CEDERJ tem dois papéis distintos de tutor. O tutor a distância é aquele que fica em nossa universidade (distante do aluno), interage via sistemas online e corrige provas. Já o tutor presencial (no polo junto com o aluno) interage presencialmente tirando dúvidas e corrige os trabalhos. Contudo, essas atribuições a cada papel geram problemas. Por exemplo, se a disciplina adotar o uso do Facebook (o que nem é bem visto porque o CEDERJ induz ao uso da plataforma deles), o mais racional é criar um grupo para a comunidade local do polo e quem está mais apto a interagir com esta comunidade é o próprio tutor presencial – e com isso, o contato dos alunos para todo tipo de consulta se dá com os tutores presenciais, o que acaba por excluir os tutores a distância do trato com os alunos. Por outro lado, esta já é uma inversão dos papéis, porque pelas definições é o tutor a distância quem pode interagir de forma online. Os alunos e tutores também cobram conhecer o professor-coordenador que fica na UNIRIO, por exemplo, para além dos materiais impressos, gostariam de ter aulas e conferências via Skype ou Hangout com os professores da Unirio – mas esse tipo de ação não está prevista nos papéis do coordenador. Precisamos, urgentemente, rever a definição destes papéis diante da conjuntura tecnológica e cultural do nosso tempo.

6. Não induzir a um único modelo de ensino-aprendizagem No modelo de EAD instaurado pelo CEDERJ, ocorre avaliação pontual em duas ou três oportunidades, o que despreza todo o potencial de acompanhamento dos alunos, sustentado por ferramentas tecnológicas e pela interação, e desperdiça a oportunidade de praticarmos uma avaliação formativa e continuada. Este tipo de camisa de força praticamente obriga os professores a adotarem a pedagogia da transmissão de conteúdos, tecnicista. É muito difícil, quase impossível, adotar pedagogias ativas, participativas, colaborativas, mais construtivistas e sócio-interacionistas. Precisamos dar mais autonomia didática aos professores-coordenadores da disciplina e possibilitar que cada professor opte pelo modelo pedagógico que achar mais adequado para a disciplina. Precisamos de mais autonomia pedagógica.

7. Reconhecer a atuação dos professores da UNIRIO na modalidade a distância como atividade de trabalho (e não como atividade voluntária e com bolsa) Os professores da UNIRIO que coordenam uma disciplina ofertada na modalidade a distância atualmente recebe uma bolsa e, por isso é considerado um trabalho adicional e voluntário, e os departamentos não reconhecem as horas deste professor como parte de sua carga-horária semanal em sala de aula. Isso reforça a sensação de estarem trabalhando para outra instituição. O ideal seria reconhecer a atuação do professor na modalidade a distância como parte de suas atividades como docente na UNIRIO.

8. Elaborar e disponibilizar conteúdo digital online A insistência no material impresso é incompreensível, nos dias atuais, pelo alto custo de impressão e distribuição e pela rápida obsolescência. A ênfase deveria estar na elaboração e disponibilização de conteúdos em meio digital e acessível por dispositivos móveis.

9. Aumentar a interiorização e capilarização do sistema de EAD Nos polos há uma série de deficiências de acesso (por exemplo, não há como sair de Miguel Pereira após 21:30 por transporte público) e uma expressiva parcela dos alunos mora em localidades muito distantes do polo, o que por vezes resulta em evasão. No passado já tivemos unidades ligadas aos polos para apoiar os alunos em localidades mais afastadas, onde os alunos podiam pegar os materiais, realizar provas e obter algumas orientações básicas sem ter que ir até o polo no centro da cidade. Estas unidades acabaram. Precisamos pensar em mecanismos para facilitar o acesso destes alunos que vivem em localidades mais afastadas do polo.

Promover mais dinâmicas online em vez de tutoria passiva é uma alternativa para combater esse problema.

8- O ATUAL CONTEXTO DE REIVINDICAÇÕES DOS TUTORES.

9- 1) excessivo número de alunos por professor 2) demanda de tempo de preparação e avaliação muito maior que para o ensino presencial

10- 1) A questão da tutoria é um fator que exige uma discussão. O trabalho é de grande responsabilidade e exige pagamento e reconhecimento.

11- ISOLAMENTO E MELHOR DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO TRABALHISTAS DOS TUTORES.

12- Gestão da UNIRIO para a EAD. A modalidade entrou na IES pela porta dos fundos, enfrentando resistências, cresceu, expandiu para as estatísticas mas não houve uma preocupação em dar apoio de normatização acadêmica específica para a modalidade. Por exemplo, me refiro a inexistência até hoje de um Regimento para os curso na modalidade EAD ou a adequação de um regimento de graduação que contemplasse o presencial e o EAD. Falta de adequação de prazos para procedimentos específicos na EAD. Por exemplo, convênios e seguro de estágios.

13- Distanciamento e isolamento de aspectos pedagógicos da formação docente do projeto do curso em detrimento da dinâmica e do sistema operacional

14- - plágios de trabalhos - sistema de avaliação

15- 1) A forma de contratação dos profissionais que atuam nos cursos a distância, no país 2) A ausência de um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento curricular dos cursos

16- - a questão da formação crítica dosujeito - a questão do desenvolvimento da relação, inclusive afetiva

17- O mau uso das ferramentas interativas que perpetua os métodos tradicionais de ensinar e aprender.

A prevalência de estratégias avaliativas somativas (provas).

18- capacitação de tutores, valor pago pelo serviço de coordenador pela UAB

19- Justamente a falta de flexibilidade no tempo de maturação do conteúdo.

20- A revisão urgente do modelo em dois aspectos: 1) a necessidade de incrementar as trocas nos coletivos, seja de forma presencial seja através da plataforma do curso; 2) o material didático estático que engessa as discussões teóricas e permitem pouquíssima flexibilidade às equipes docentes do curso.

21- Formação dos professores tutores. Reconhecimento da profissão de professores tutores.

22- Uma maior aproximação entre as partes que compõem a EAD: Estudantes, coordenadores de disciplina, Tutores a distância e presenciais, coordenadores e diretores dos Pólos e Coordenadores gerais da UNIRIO. Considero que deva haver mais aproximações como por exemplo Seminários sobre EAD

23- Como no item acima. Nem vale citar o Sistema de Bolsas de baixíssimo valor, no caso do Consórcio CEDERJ. Vale? Afinal, como já disse, é praxe no Brasil, pagar mal a quem ensina.

24- CONHECER MELHOR QUEM SÃO OS ALUNOS MUITOS REALIZAM UM CURSO À DISTÂNCIA SEM TER UM BOM ACESSO A INTERNET.

30. caracterizar, resumidamente, o professor que está ajudando a formar

1- Nas perspectiva do estágio supervisionado trabalho com vistas a estimular a formação de um docente reflexivo e voltado para o compromisso com os alunos, as aprendizagens e a instituição escolar.

2- . um professor consciente da realidade que encontrará nas escolas, preparado para formar um cidadão responsável e autônomo nas suas decisões.

3- Na realidade eu não faço ideia, não os conheço. Tentamos desenvolver elementos que os ajudem a encarar sua situação e formação com atenção e espírito crítico, mas...

4- Estou alinhado ao projeto pedagógico do curso, e espero estar ajudando a formar um pedagogo para ser: 1. Um intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais a partir de uma base sólida de conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social. 2. Um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, ou seja, para uma cidadania ativa. 3. Um professor para atuar na educação, com competência técnica articulada ao compromisso político, levando em consideração o contexto em que exerce o seu trabalho e a possibilidade de transformação da realidade da comunidade em que se encontra inserido.

5- Me proponho a ajudar na formação de um professor consciente e autônomo.

6- Caso discutível. Sinceramente espero que sua tese ajude a estudantes e formadores. Acredito tem levantado o problema no item 30. Há muito o que dizer ainda.

7- Não sei ! tentando formar alguém que possa refletir sobre sua realidade e, a partir dos conhecimentos adquiridos, tentar transformar. Não um mero reproduzidor de ideias.

8- Pelo que venho percebendo, este professor reside em municípios do interior dos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Em sua maioria, são do sexo feminino; tem pouca ou nenhuma experiência docente mas são persistentes. Alguns se destacam, no sentido de nos procurarem mais, de tentarem realizar trabalhos de pesquisa - ou seja, têm uma outra relação com o Curso, mais acadêmica. No entanto, esse número é reduzido.

9- Não tenho certeza, parece que faço muito pouco para esta formação.

10- Creio que formo professores com uma consciência crítica sobre as peculiaridades da pedagogia para a pequena infância. Concebendo a criança como ator social, produto e produtor da cultura.

11-NA MINHA DISCIPLINA TENTO REALIZAR A RELAÇÃO DA LITERATURA LIDA (CONCEITOS) COM A FUTURA PRÁTICA COMO GESTOR.

12-Muito difícil avaliar isso mesmo no ensino presencial. Crítico, criativo, comprometidos socialmente são sinceros clichês.

13-Para o projeto de educação atual, não só atende como custa caro. Para um outro projeto de educação, que caminhe para mudar o país, totalmente fora de atuação. Estamos formando professores para a escola que temos e não para a que precisamos.

14-O professor que estou ajudando a formar é um professor que encontra muitas dificuldades no seu dia-a-dia. Não só em relação ao seu trabalho/estudo, mas também as condições de deslocamento entre a sua residências e o respectivo Pólo. Trabalho atualmente com 18 Pólos. São muitos alunos com formações e interesses diferentes provenientes de diversas partes também diferentes do Estado do Rio de Janeiro

15-Um professor que leu e refletiu intensamente sobre determinados conteúdos fundamentais, embora com algumas defasagens; que conviveu pouquíssimo com seus colegas de curso e, portanto, teve uma vivência coletiva paupérrima; que fez estágios sem que os supervisores conhecessem efetivamente as escolas nas quais os realizou e, portanto, poucos diálogos sobre as mesmas foram possíveis; um aluno extremamente bem adestrado para realizar provas e avaliações formais, pois as realiza intensamente ao longo do curso.

16-um sujeito atento aos conteúdos , contextualizado a realidade local e atualizado em relação aos debates propostos

17-Um professor que não foi formado para o trabalho coletivo. Mas possui uma grande capacidade de autonomia. Um professor que observa a escola como um serviço. Pois o ele atua no curso como consumidor e não como um espaço complexo de formação. A distância exacerba essa faceta da sociedade carioca/fluminense atual. A escola é vista como um shopping que compramos o produto "informação" e somente isso. O lugar da Educação densa e complexa perde neste modelo CEDERJ fortemente sua característica. Não estou afirmando que a EAD é assim, estou pautando minha resposta no espaço que atuo.

18-Tenho dúvidas quanto ao retorno efetivo que oferecemos aos professores que formamos. No caso das avaliações, por exemplo, o pouco tempo para a correção e a quantidade de provas a corrigir, dificultam uma avaliação mais reflexiva e troca. Acredito que os materiais trazem discussões importantes e significativas mas não conseguimos acompanhar mais de perto a produção dos alunos.

19-Professores que tem formação sólida e abrangente em relação aos locais de atuação quando formados

20-Em grande parte são trabalhadores da educação, formado em escolas de ensino médio, necessitando do curso superior para se consolidar no mercado educacional. Tem grandes dificuldades por hiatos constituídos na formação. A Ead é a "tábua de salvação" desses profissionais.

21-Pessoas que estão reforçando jargões da área. Infelizmente.

22-EM CASOS ESTÃO UM POUCO ISOLADOS FALTA DE ENCONTROS PRESENCIAS MAIS FREQUENTES!

23-UM PROFESSOR ALFABETIZADOR, QUE SEJA CAPAZ DE COMPREENDER OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA PARA CRIANÇAS DE TODAS AS IDADES E CLASSES SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS COM COMPETÊNCIA E PROPRIEDADE COMO INSTRUMENTO DE PODER; UM PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO, COMPROMETIDO E RESPONSÁVEL COM E PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

24-Não conheço algum estudo que nos mostre o caminho que nossos ex-alunos estão seguindo. Qual o porcentual dos alunos que seguem carreira acadêmica? Que seguem a carreira docente? São bons profissionais? Etc

25-como lido com os alunos no primeiro período, qualquer comentário que possa fazer sobre o final de sua formação poderá ser inadequado e distante da realidade

31. Agradeço imensamente a sua contribuição e deixo aqui um espaço livre para eventuais comentários.

1- Querida Leila, parabéns por seu trabalho e obrigada por tê-la como colega. Muito sucesso em sua tese. Grande abraço.

2- Sucesso!

3- Pesquisa interessante; espero que traga bons frutos para essa importante modalidade de ensino.

4- Prezada Leila Parabéns pela sua pesquisa. Te desejo toda a sorte do mundo. Fazer doutorado é um desafio, mas tenho certeza que você fará um belo trabalho. Não esqueça de avisar quanto ao desenvolvimento do mesmo. Certamente ele vai nos ajudar a fazer um trabalho melhor. Beijos

5- Espero ter contribuído em sua pesquisa.

6- Acredito que não é sua pesquisa mas seria interessante pensar na relação educação e consumo que a EAD/CEDERJ promove. Desejo boa sorte e uma excelente defesa. Acredito que o seu trabalho será fundamental para compreendermos melhor este espaço virtual de ensino.

7- MUITO ÚTIL SEU OBJETO DE PESQUISA E AGRADEÇO A OPORTUNIDADE !DA CONSULTA. SUCESSO

8- Eu, particularmente, acho o instrumento "Questionário" muito ruim. Senti muita indução nas perguntas fechadas com apenas 1 possibilidade de resposta, e por isso geralmente eu só posso concordar em parte, porque as afirmações não refletem bem a forma como entendo. Acho que uma pesquisa deste porte poderia se beneficiar melhor de outras técnicas de produção de dados, tal como entrevista e grupo focal. Um questionário só possibilita o pesquisador "confirmar" as próprias hipóteses. Já a entrevista possibilita aos sujeitos do processo falarem o que é de fato importante para eles.

9- Adorarei ter acesso ao resultado final dessa pesquisa. Sucesso!

10- Agradeço a possibilidade dessa participação e espero que a minha e as demais contribuições dos colegas nos auxiliem a melhorar o atual sistema de EAD no Brasil, considerando ser esta uma iniciativa fundamental para ampliar a conquista do direito a uma educação de qualidade.

11- Boa pesquisa Leila!!! Tenho muito respeito por você e seu trabalho!!!

12- Leila, espero ter contribuído para com a sua pesquisa. Qualquer coisa, entre novamente em contato, ok? Bjs!

13- A formação de professores para a educação básica precisa de singularidades, como as nossas crianças. Estamos no caminho oposto do que precisamos para mudar a educação brasileira.

14- ok, boa sorte.

15- De nada Leila. Espero ter contribuído. Beijos

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIOS COMPLEMENTARES COM RESPOSTAS

PROFESSORA A

Entrevista complementar à pesquisa: : *A docência em tempos de EAD: a produção de sentidos de docência na formação de professores na Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, desenvolvida no Doutorado em Educação do PPGE da UFRJ, sob orientação da Profª Drª Ana Maria Monteiro*

Professora A, como havíamos conversado, gostaria muito de contar, mais uma vez, com sua ajuda para minha pesquisa de Doutorado, na qual investigo os sentidos de docência que estão sendo produzidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO – LIPEAD –, no âmbito do Consórcio CEDERJ, na modalidade EAD.

Para tanto, solicito que responda a mais algumas questões especificamente voltadas para sua experiência com os componentes Estágio nesse curso. Tenho consciência dos (muitos) problemas enfrentados e sua fala ajudará a retratar nosso curso com fidedignidade, de modo que essa pesquisa possa ampliar nossa percepção do que pode ser feito em favor da qualidade desse curso e da EAD, como modalidade de ensino.

Caso prefira uma entrevista presencial, podemos marcar um encontro para conversarmos tão logo você possa.

Tenha certeza de que, como ocorreu com o questionário, suas informações terão uso restrito ao âmbito do estudo e que sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, muito obrigada pela sua valiosa contribuição.

Um abraço,

Leila Lopes de Medeiros

Tel: 99315-2354

E-mail: profleila@gmail.com

Professora A, por favor fale um pouco sobre a realização dos Estágios na Licenciatura em Pedagogia a distância -LIPEAD-. Para isso, peço que você responda às questões, a seguir ou, se preferir, use-as como um roteiro para elaborar um texto único, no qual essas indagações sejam consideradas.

1- Há quanto tempo você atua na supervisão de estágio na Licenciatura em Pedagogia LIPEAD?
10 ANOS

2- Qual(ais) atividade(s), relacionada(s) à supervisão de *Estágio* você desenvolve e atualmente no LIPEAD? Falar em supervisão nos estágios é uma questão bastante complicada tanto na modalidade a distância quanto no presencial. De fato, no ensino superior, são raríssimas as IES que realizam supervisão de estágio. No máximo o que se faz é uma orientação geral e acompanhamento do trabalho. Estou me referindo as licenciaturas. Então, as atividades são de produção de material para orientação geral dos estágios, acompanhamento da documentação legal, elaboração de atividades que são orientadoras da observação, do planejamento e da avaliação. São atividades que tentam percorrer etapas do estágio: observação, cooperação e participação. Todas voltadas para uma docência compartilhada com o regente da turma ou o gestor da escola.

Nos dois últimos anos estou cuidando de questões legais do estágio, principalmente os convênios com as SMEs.

3- Quais são os estágios obrigatórios nesse curso? Estágio de educação infantil, de educação de jovens e adultos, Anos Iniciais do ensino Fundamental, Escola Normal e espaços não -escolares.

4- Qual o número aproximado de alunos em estágio a cada semestre? Em média em todos os estágios são 1.500 alunos. Não se assuste, pois é isso mesmo. Quando tem menos são 1.200

5- Quais as principais dificuldades enfrentadas para a realização dos Estágios em cursos a distância e, em especial, no LIPEAD? Falta de convênio e o seguro. Ambos são impedimentos sérios para que se possa trabalhar os estágios de fato. Ainda não conseguimos resolver questões legais. Deveríamos ter convênio com os 92 municípios e só temos 12.

6- Quais estágios apresentam maior dificuldade de realização e acompanhamento? Na minha avaliação o estágio dos anos Iniciais.

7- De que forma essas dificuldades estão sendo contornadas no curso? A dificuldade de realização se deve pela falta de convênio e com o estágio sendo para os anos iniciais, a necessidade de convênio é impedimento pq essa etapa de ensino está com a SME. A saída tem sido abrir mão da escola pública e permitir que o estágio seja feito em escola particular. Como nossa prioridade foi o ensino público, fazemos de tudo para manter a posição. Mas, há momentos em que não se consegue. A escola particular tem um problema enorme pq há um número enorme de escolas que são ilegais. Não possuem o ato normativo publicado em DO que seria o final do processo, garantindo a legalidade da escola.

8- Como você concebe uma situação ideal para realização de estágios em cursos a distância? Seria ter um tutor com trabalho diferenciado dos demais. Ele estaria em uma escola parceira ou no máximo duas. Sua atuação seria ali naquela escola. Ele seria elo entre as escolas e nós da UNIRIO. E nem penso que ele fosse trabalhar a semana inteira na escola. Penso na sua carga de tutoria ser nessa escola e ele iria ao pólo em horários muito reduzidos, em função, por exemplo, de atividades presenciais. Até se poderia pensar nessas atividades tb nas escolas. Mas as diretoras querem os tutores de estágio para aplicar provas nos dias de AP. Nós já tivemos essa discussão anos atrás e não evoluiu a ideia.

9- A seu ver, quais ações poderiam facilitar a realização e o acompanhamento dos Estágios nesses cursos? Eu acho que pelo menos pensar nessa idéia acima colocada e realizar uma tentativa já seria um bom passo. Acho um absurdo o tutor de estágio ser visto da mesma forma que os demais tutores. Ele tem um trabalho específico e diferenciado. Eu penso que se esse tutor estivesse uma vez por mês na escola parceira já mudaria muita coisa. Mas, isso bate com muitos interesses, inclusive de alunos que querem estagiar na cozinha da sua casa enquanto cozinham e embalam o bebê no carrinho. É uma imagem que faço pq nosso público é feminino em sua maioria

10- Até que ponto a constituição de uma equipe dedicada ao acompanhamento dos Estágios nos Polos e cidades vizinhas seria uma medida importante ? Como eu já disse isso seria um divisor de águas mesmo que não fosse cobrindo a totalidade.

11- Qual seria a composição dessa equipe e de que forma deveria atuar? Já nem penso em equipe. Faria por menos. O tutor de estágio estaria na escola. E isso seria diferente em cada pólo. Há pólos que possuem só um tutor de estágio cobrindo todos os estágios, nesse caso ele faria um horário maior nas escolas. Há pólos que possuem 5 tutores de estágio. Mas, há tb pólos (e são muitos) em que o tutor coordenador está com todos os estágios pq a ideia inicial era que o estágio não tem nada para fazer, então dá para o tutor coordenador. E eles queriam pq aumentavam a carga horária. Como os alunos não vão às tutorias, e nesses horários, eles ajudavam o diretor de pólo, enfim....

12- Quais outros recursos poderiam ser usados para a realização de estágios em cursos a distância? Eu ainda não pensei, mas acho que precisamos inventar outras formas de realizar estágio. Micro classe pode ser uma opção. Chamo de micro classe os alunos darem aula em sala para os seus colegas com a presença do professor-tutor. Pesquisa sobre a rede de ensino local, levantamentos com dados estatísticos para uma contextualização da realidade educacional do município, enquetes etc. Produção de material didático com uso em oficinas nas tutorias ou atividades presenciais no pólo. Sei que tudo isso é uma loucura, mas vamos ter que pensar outras estratégias pq o cerco está se fechando. Falta convênio, as secretarias não querem receber os alunos, o seguro demora a ser pago, enfim...

Agradeço imensamente sua contribuição para uma melhor compreensão sobre a formação de professores a distância e peço que acrescente qualquer comentário que considere oportuno.

PROFESSORA B

Entrevista complementar à pesquisa: : *A docência em tempos de EAD: a produção de sentidos de docência na formação de professores na Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO*, desenvolvida no Doutorado em Educação do PPGE da UFRJ, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria Monteiro

Professora “B”, como havíamos conversado, estou realizando a pesquisa de minha tese de Doutorado e gostaria muito de contar, mais uma vez, com sua ajuda. A pesquisa procura investigar sentidos de docência que estão sendo produzidos pelos docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO – LIPEAD –, no âmbito do Consórcio CEDERJ, na modalidade EAD.

Você é, hoje, a única docente que realizou sua formação em Pedagogia na modalidade EAD, no Curso da UERJ, também no âmbito do CEDERJ. Esse curso, em sua origem, foi compartilhado pelas duas instituições (UNIRIO e UERJ). Com o passar do tempo, essas instituições desenvolveram propostas próprias que, tendo como base o projeto inicial construído pelas duas instituições, geraram duas versões, com o objetivo de refletir melhor o entendimento de cada instituição sobre a referida licenciatura.

Você é, hoje, a única docente do LIPEAD com trajetória como aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD. Solicito sua ajuda respondendo às questões, a seguir. Não há limites para as respostas: você é livre para fazer relatos do tamanho que achar mais adequado.

Caso prefira uma entrevista presencial, podemos marcar um encontro para conversarmos tão logo você possa.

Tenha certeza de que, como ocorreu com o questionário, suas informações terão uso restrito ao âmbito do estudo e que sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, muito obrigada pela sua contribuição.

Um abraço,
Leila Lopes de Medeiros

Tel: 99315-2354

E-mail: profleila@gmail.com

Professora B, fale um pouco sobre sua formação em Pedagogia via EAD. Para isso, peço que você responda às questões, a seguir, separadamente ou use-as como um roteiro para elaborar um texto único, no qual todas essas indagações sejam consideradas.

13- Você cursou o Normal no Ensino Médio?

Sim. Cursei o Ensino Médio (na época, 2º grau) no Instituto de Educação Rangel Pestana em Nova Iguaçu, de 1994 a 1996.

14- O que a levou a cursar Pedagogia a distância?

Tão logo terminei o curso Normal, foi promulgada a nova LDB que prevê a formação de professores do Ensino Fundamental em Nível Superior. Porém, por uma série de questões pessoais (idade, condição social e econômica da minha família e, arrisco dizer, que a minha relação com o estudo formal), acabei adiando esta formação.

Porém, alguns anos depois, já atuando no serviço público, a questão da Formação de Professores foi tomando outras dimensões – os colegas de trabalho e gestores falavam bastante sobre a necessidade do ingresso no nível superior – e, a partir daí, comecei a fazer planos para voltar a estudar. Entretanto, havia o desânimo por conta da minha carga horária de trabalho (40h/semana) e um certo ‘temor’ de não ter o que seria necessário para levar o curso de graduação até o final.

Quando soube do projeto do Consórcio CEDERJ – que, àquela época, priorizava professores da rede pública – acreditei que era a oportunidade que faltava para finalmente ingressar no Ensino Superior.

15- Já tinha feito algum curso a distância?

Não. A graduação foi o primeiro curso a distância que realizei.

16- Foi sua primeira licenciatura? Fez outra(s)? Quais?

O Curso de Pedagogia (a distância) foi a primeira e a única licenciatura que cursei.

17- Você gostou de fazer o curso nessa modalidade? Faria outro curso a distância?

Eu realmente gostei muito de fazer um Curso a distância! Para mim, a possibilidade de organização pessoal e de pesquisa oferecidas nesta modalidade foi fundamental para que conseguisse concluí-la com sucesso.

Tão logo pude fiz um curso de Pós-Graduação lato sensu também a distância.

18- Você concluiu o curso no tempo previsto? Em caso negativo, em quanto tempo concluiu?

Sim, concluí no tempo previsto, embora tenha feito uma organização diferenciada das disciplinas. Realizei o máximo que pude nos 4 primeiros períodos e fiz o restante e o trabalho de conclusão nos últimos dois semestres.

19- Quais foram as maiores dificuldades que enfrentou na EAD?

A princípio, dificuldades técnicas. Como na minha casa não possuía internet banda larga, era muito difícil conseguir fazer o download do material das aulas e trabalhos. Me lembro que precisava ficar acordada até de madrugada algumas vezes para conseguir uma conexão mais estável (o que era um problema para o trabalho no dia seguinte), e mesmo assim muitas vezes a internet ‘caía’ antes que eu pudesse finalizar alguma tarefa. Chorei algumas vezes por isso. Mas

depois de um tempo, achei que era um investimento necessário e muito útil melhorar a qualidade da minha internet residencial – diminuindo assim esses impedimentos.

Uma outra dificuldade que encontrei inicialmente foi com as atividades em grupo. Demorei um pouco a me enturmar... Mas depois encontrei ótimas colegas e formamos um grupo virtual, que deu muito suporte e dinamizou as estratégias de estudo pessoal e em grupo.

A dificuldade final foi na produção da monografia. Eu nunca havia feito nada parecido... para mim, era uma realização além das minhas capacidades: eu me sentia pouco preparada, com pouco conhecimento ou bagagem, com poucas referências, pouca leitura... enfim, me sentia muito inadequada e mesmo participando de tutorias constantes e lendo bastante, acho que esta dificuldade não foi totalmente superada na graduação. Claro, consegui finalizar a monografia, mas a qualidade não se assemelhava a outros trabalhos que pude ler posteriormente. Tive ajuda de duas pessoas em especial: Adriana Assumpção, que foi a orientadora do trabalho e com me reunia com frequência, e do professor Ozias Soares, que embora não fizesse parte desta disciplina esteve sempre disponível e me deu orientações que me ajudaram muito, mesmo depois que concluí a graduação. Ele, por exemplo, me ajudou a me preparar para o concurso público da Unirio.

Acho que fugi um pouco da pergunta, rs. Mas gostaria de apontar o que aprendi ao lidar com estas dificuldades:

1° Apesar de algumas dificuldades parecerem grandes, por serem situações novas, se tivermos um pouco de calma, conseguimos encontrar oportunidades de aprender (como foi com a formação de grupos e também com as ‘soluções técnicas’ para conseguir acompanhar o curso).

2° Algumas dificuldades precisam mesmo de mais tempo para lidarmos com ela. Acho que foi isso que aconteceu com a dificuldade na escrita... Minha formação no Ensino Fundamental e Médio não foi exatamente para ser uma acadêmica... não tive base para produzir o que era necessário na graduação... O tempo que passei na graduação não foi suficiente para vencer esta barreira. Precisei da pós, do mestrado, da experiência como professora universitária....

3° O ensino a distância possibilitou outros tipos de laço com meus professores. Ou os professores se permitiam outros tipos de laços por serem da EAD. Não sei bem. Mas o fato é que aprendi muito com eles.

20- Você teve problemas na realização de estágios? Em caso positivo, quais e como foram resolvidos?

Na verdade, o estágio não me causou muitos problemas. A equipe das disciplinas de Estágio consideravam as atividades que fazíamos dentro da escola em que trabalhávamos mesmo, desde que seguíssemos a orientação de nos deslocarmos do lugar comum. Quer dizer, não podia fazer um estágio de aula na minha própria turma, mas podia ser numa turma da escola que eu trabalhava. Assim combinei com a diretora da escola na época, para que em alguns dias eu me ausentasse da minha sala para observar e participar em outras salas de aula – o que funcionou muito bem, visto que eu podia organizar tudo muito bem com os colegas da escola. Algumas atividades de estágio precisaram ser realizadas fora do meu horário de trabalho, mas mesmo assim, como eu pude organizar com as escolas em que trabalhava não foi tão difícil.

21- Você frequentava sessões de Tutoria? Consultava os tutores a distância? Achou importante receber ajuda dos tutores?

Nos primeiros semestres fui bem assídua às tutorias. Frequentava também o ambiente da universidade para estudar – mesmo fora das tutorias. Depois me apoiava mais nas tutorias a distância e no grupo de estudos virtual que eu e alguns colegas formamos.

Os tutores foram fundamentais nessa experiência, sem eles eu nem saberia por onde começar. Rs. Muitos deles foram pacientes e orientavam até em relação aos hábitos de leitura e estudo...

22- Quais competências para uso das TIC você desenvolveu cursando a EAD?

A pesquisa online, incluindo aprimorar os critérios de validade das fontes de pesquisas, talvez foi o que mais aprimorei. Além disso, aprendi a usar alguns recursos online e de softwares de código aberto que antes não conhecia. Agucei minha curiosidade com a configuração de hardwares também, pois precisava de máquinas funcionais para utilizar os recursos necessários para estudar.

23- Quais aspectos você destacaria como positivos no curso?

Sem dúvida, a capacidade de adaptação às características individuais dos estudantes. Não é só uma questão de localidade e tempo, mas também de características de estudo/leitura, características sociais/históricas/acadêmicas, e até mesmo, em relação a personalidade do estudante. Para mim, esta volatilidade fez toda a diferença. O ensino formal me assustava um pouco, em uma sala de aula com longa exposição falada, minha capacidade de concentração parecia não ser muito grande.... mas quando estudava podendo escolher os caminhos por onde seguir eu me mantinha bastante atenta ao que estava fazendo. Era capaz de descobrir coisas que estavam muito distantes do programa original da disciplina mas que eram muito importantes para a compreensão geral de alguns conteúdos.

24- Quais aspectos você destacaria como negativos no curso?

Bem, aqui preciso ter cuidado para não embaralhar as experiências... como aluna, eu às vezes lamentava uma falta orientação direta que preenchessem algumas lacunas da minha formação. Exatamente não sei dizer onde estavam as limitações, mas em algum momento a individualidade – que pra mim é o ponto alto do curso – se perdia em formulários, horários pré-determinados e etc.

Neste caso, entra a questão do calendário de avaliações, que era bastante corrido e, nem sempre levavam em contas questões locais da cidade.

Agora, fale um pouco sobre sua prática como Docente na Pedagogia a distância. Responda às questões separadamente ou use-as como roteiro de um texto livre.

1- Ter sido aluna a distância influenciou na sua docência presencial? Pode explicar sua resposta?

Bem, quando fui aluna da EAD, tive algumas dificuldades que depois pude perceber em estudantes do curso presencial. Percebi que, assim como eu, alguns deles se sentiam pouco preparados para lidar com os desafios que às vezes a graduação traz. Essa experiência me ajudou a ter uma perspectiva diferente do fazer docente. A sala de aula não é tudo. E os livros não dizem tudo. É necessário uma certa humanidade na docência – que muitos autores ainda discutem sobre como defini-la. É interessante como o fato de ter utilizado tecnologias de comunicação para estudar, me fez refletir sobre essa questão. Algumas pessoas podem ter a impressão de que a EAD é impessoal. Acredito que não. Às vezes, essa interação por meios tecnológicos põe em xeque o que pensamos e sentimos sobre uma interação pessoal. Nos faz pensar no que sentimos falta, no que é fundamentalmente necessário. E, logicamente, isso é muito importante para a atuação de um professor quer da EAD, quer não, pois nos ajuda a delinear nossa postura frente aos estudantes e nossa prática docente.

2- Ter sido aluna a distância influenciou na sua docência na EAD? Pode explicar sua resposta?

Sim, influenciou bastante. Era como estar se olhando no espelho: eu me via realizando as avaliações que eu propunha, me via fazendo buscas, me via fazendo o deslocamento até o local da avaliação presencial. Confesso que no primeiro semestre esse sentimento chegou a atrapalhar um pouco, já que eu queria tentar minimizar TODAS as dificuldades que os alunos relatavam, inclusive às que não estavam ao meu alcance. Eu me sentia muito responsável por estes alunos. Era como se, sendo ex-aluna do curso, eu tivesse assumido uma missão de fazê-los superar quaisquer obstáculos. Isso causou bastante ansiedade e me fazia ter dificuldades em propor estudos, atividades e avaliações. Com o tempo, essa visão de aluna ‘agente dupla’ (rsrsrs) foi se afastando e dando espaço a uma professora... fui tendo mais clareza de como atuar como uma professora responsável, e que poderia realmente ter atitudes favoráveis ao bom aproveitamento dos estudantes, ainda que não pudesse resolver todos os problemas que me apresentavam.

3- Como você descreveria a docência na EAD?

Como docência. Tenho percebido ao longo dos anos que ser professor é (ou tem que ser) mais do que a definição pelos meios ou pelos níveis em que atua. Quer dizer, agora dou aula na Universidade, mas continuo dando aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atuo na EAD e também em cursos presenciais... não sou várias professoras... (ou pelo menos espero que não... rsrsrs me pareceria um caso de esquizofrenia...) Mas sou uma professora que pode aprender das variadas experiências docentes e discentes. O que posso dizer mais pontualmente sobre a EAD é que exige do professor uma disposição para o novo, para aprender, para o diferente, para a flexibilidade, para a rigidez, para desafios... talvez em níveis não encontrados em outras modalidades de ensino. E, além disso, a EAD disponibiliza, a priori, ferramentas que nem sempre estão acessíveis em outras modalidades. O uso destas ferramentas pode permitir que a EAD seja realmente uma modalidade diferenciada e não apenas o ‘encaixotamento’ de uma aula tradicional.

4- Como você construiu sua prática docente na EAD? Recebeu formação prévia?

Particpei de poucas formações, mas essenciais. Mas acredito que a conversa com os colegas, as reuniões, e a experimentação no ambiente virtual foram mais efetivos na construção da prática.

5- Qual(ais) ação(ões) da docência na EAD você considera mais desafiadoras?

Lidar com grupos de pessoas muito distintos e com a rigidez da burocracia do sistema, ao mesmo tempo. Por exemplo, quando pude visitar algumas cidades do interior onde estão polos do Curso eu sempre me perguntava “como as pessoas aqui conseguem levar o curso a diante?”. Me lembro de uma vez que visitei Santa Maria Madalena, na Região serrana do Rio... Alguns alunos me contaram que moravam em áreas rurais, onde frequentemente tinha quedas na rede de energia elétrica e que dificultava o uso de computadores. Além disso, internet nem sempre estava disponível. Outros me contaram sobre a pouca disponibilidade de transporte público, o que dificultava a frequência às tutorias ou a entrega de trabalhos, entre outros relatos que ouvi. Aquilo mexeu muito comigo. Eu me perguntava como eu conseguiria propor atividades, leituras, questões que fossem adequadas e possíveis tanto para quem mora no Rio de Janeiro (e frequenta polos na Região metropolitana, com acesso a Centros Culturais, bibliotecas e a tantas outras coisas) como para aqueles que moravam em cidades menores, com áreas rurais, com pouco acesso a internet, com pouquíssimas oportunidades de acesso à diferentes bens culturais – e ainda assim cumprir o prazo e os critérios iguais de entrega de avaliações, lançamento de notas, preparação de material e etc.

Acho que esse é um desafio enorme da EAD. Ser flexível em um modelo rígido.

6- Você poderia descrever sua interação com os tutores, com os alunos e com os materiais de estudo?

Minha relação com os tutores é ótima. Frequentemente aprendo com eles, tanto os presenciais como os da equipe a distância. Alguns têm experiência de longa data na EAD. E isso é muito importante para mim. Gostaria que houvesse um reconhecimento maior do papel que ocupam. São oficialmente professores e precisam ser tratados como tal. É necessário, na minha opinião, que o curso seja organizado de forma que estes docentes tenham mais autonomia, presença e possibilidade de pesquisa, assim como os coordenadores de disciplina.

A proposta do curso de que algumas disciplinas ou polos não tenham tutores presenciais vai de encontro a esta ideia. E vai de encontro a proposta de adequação do curso. Os tutores presenciais são os professores que marcarão a vida acadêmica dos estudantes (da mesma forma que me lembro daqueles que atuarão quando eu era aluna). Os tutores a distância estão tão perto e tão longe da universidade! A presença deles na Universidade poderia (e deveria) ser mais bem aproveitada. Eles estão lá, num espaço público de pesquisa, extensão e ensino e ficam extremamente limitados nos seus afazeres.

Quanto mais eu aprendo com estes profissionais, mais sinto a necessidade que a visão sobre eles mude. Isto é urgente.

Em relação aos alunos, tento me colocar a disposição deles (mesmo que nem sempre acessível). Quer dizer, sempre que está ao meu alcance procuro dar atenção às queixas e solicitações deles. Algumas vezes entro em contato diretamente com eles... por telefone ou email. Não é possível um contato com a maioria deles, já que o número de alunos por coordenador de disciplina é alto. Mas, na medida do possível, gosto de me sentir próxima deles.

Tento rever o material com uma certa frequência, gosto que ele esteja numa linguagem acessível e que possibilite uma reflexão sobre o fazer docente por estudantes que são ou que ainda serão professores.

7- Como sua experiência como aluna na EAD influenciou na sua forma de usar as TIC no ensino presencial e na EAD?

Me fez pensar nas tecnologias de maneira geral como ferramentas.

Mas me fez pensar também como um espaço.

Estar em uma rede é ter a chance de ver e conhecer coisas de que outra maneira não poderia alcançar. As ferramentas disponíveis possibilitam conhecer utilizando diversos sentidos, explorando diversos tipos de experiências,

Não é 'pegar' o mesmo e dar uma nova cara. Não é passar a caneta por cima do lápis. Rsrtrs

É explorar o que se pode fazer além. É descobrir novas maneiras de pensar.

Em sala de aula (presencial) é possível propor interações pelas mídias que complementam as conversas presenciais. Na plataforma, possibilita o uso de ferramentas diferentes que vão além da leitura...

8- Qual(ais) dificuldade(s) você identifica na formação de futuros professores, na modalidade EAD? E o que você pode fazer para ajudar a superar?

A pesquisa, a escrita acadêmica e a produção acadêmica....

Questões fundamentais para o ensino superior e que ainda são difíceis para alguns alunos. Muitas vezes, como eu disse antes, escapa esta individualidade, ficam algumas lacunas por preencher e que podem fazer a diferença posteriormente.

Acredito que propor atividades que exijam uma produção criativa, pessoal e autoral é um meio de contribuir para superar algumas das dificuldades encontradas.

9- Você considera a modalidade adequada para a formação de professores? Pode explicar sua resposta?

Em certa medida, a formação EAD me preocupa... não pela modalidade em si, mas pela posição que alguns podem ter em relação à ela. Na verdade, acredito que a EAD não pode ser impessoal, não pode abrir mão de um contato mais próximo, principalmente em cursos de Formação de Professores. Queremos que os professores egressos dos cursos EAD sejam profissionais que sejam flexíveis, compreensivos, dinâmicos (acredito que esperamos isso dos docentes de maneira geral), e não sei se promovemos isso quando curso desvaloriza ou subestima os docentes (tutores); ou quando prioriza a logística de remessas em vez das condições sociais de determinado grupo de estudantes; ou quando incentiva uma relação de pesquisa e escrita baseada apenas na interação com a máquina – ctrl c ctrl v...

Acredito que é possível formar bons professores em cursos EAD; porém penso que é necessário, primeiro, enxergar a EAD como uma modalidade válida, com ferramentas próprias mas que demandam qualidades equivalentes aos cursos presenciais. Não é um subcurso, com subprofessores.

Agradeço imensamente sua contribuição para uma melhor compreensão sobre a formação de professores a distância e peço que acrescente qualquer comentário que desejar

Alguns alunos me relatam que a EAD foi a chance que tiveram de se aproximar da Universidade estava localizada longe de suas cidades.

No meu caso, a distância não era geográfica... e a EAD pode colaborar com a minha formação da mesma forma. Por isso acredito que a EAD não pode ser vista como algo impessoal e automatizado... existem muitos tipos de distâncias que esta modalidade ajuda a superar. Cada um traz na sua história pessoal sua 'distância' que precisa ser trilhada.